

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

LÍDIA MÁRCIA LIMA DE CERQUEIRA SILVEIRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM PERNAMBUCO: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio
Ginásio Pernambucano**

Recife

2020

LÍDIA MÁRCIA LIMA DE CERQUEIRA SILVEIRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM PERNAMBUCO: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio
Ginásio Pernambucano**

Tese apresentada à banca examinadora no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Ângela da Silva Aguiar

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S587q Silveira, Lídia Márcia Lima de Cerqueira.
A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. / Lídia Márcia Lima de Cerqueira Silveira. – Recife, 2020.
194f.

Orientadora: Márcia Ângela da Silva Aguiar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.

1. Política educacional. 2. Qualidade da educação. 3. Educação integral. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Márcia Ângela da Silva. (Orientadora). II. Título.

373 (23. ed.) UFPE (CE2020-073)

LÍDIA MÁRCIA LIMA DE CERQUEIRA SILVEIRA

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: VISÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO GINÁSIO PERNAMBUCANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcia Ângela da Silva Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (Examinador Externo)
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao Deus da minha vida, que em mim confiou e me
fez instrumento para essa obra que é Sua.

Aos 3,8 milhões de pernambucanos que vivem na
pobreza, cujos filhos dificilmente poderão estudar,
se, o atual projeto de expansão das escolas de tempo
integral, continuar.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver...
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar
(Coração Civil – Milton Nascimento)

AGRADECIMENTOS

Esse é um processo que jamais viveremos sozinhos apesar dos momentos necessários de solidão, portanto essa foi uma construção feita a muitas mãos, sem as quais eu jamais conseguiria chegar até aqui. São inúmeros os agradecimentos e inicio pela mão principal e maior que me conduziu em todos os momentos.

A **Deus** toda a minha gratidão. A **Ele** cujos olhos permanecem sempre atentos a me conduzir por Seus caminhos, sempre ouvindo o meu clamor. Certamente lágrimas vieram, mas na manhã seguinte a sua Luz brilhava e a alegria tomava conta de mim. Dizem que ‘Deus não escolhe os capazes, mas capacita os escolhidos’. Creio que assim aconteceu ao longo desse processo de incontáveis aprendizagens e experiências decorrentes do Mestrado. Em todos os momentos que não sabia para onde ir, o que decidir, qual a melhor escolha a fazer e como abrir portas aparentemente intransponíveis, foi a Ele que recorri, crendo que aquilo que me era impossível, na mesma proporção era totalmente possível para Deus. E assim aconteceu, por isso aqui estou de volta para agradecer.

À **Professora Doutora Márcia Ângela da Silva Aguiar**, por ter aceito este trabalho, pela sua gentileza, disponibilidade em acompanhar o processo de realização da pesquisa, cumplicidade humana e profissional: lendo, corrigindo materiais, orientando, sensibilizando, participando ativamente em todas as etapas dessa construção e proporcionando leveza às situações complexas e dolorosas decorrentes da análise, tratamento dos dados e escrita do texto.

Aos **Professores/as Doutores/as e Funcionários e Funcionárias** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a minha gratidão pelo que convivi e aprendi.

Aos membros da banca pela disponibilidade da leitura crítica e contribuições advindas e bem vindas: **Professora Doutora Márcia Ângela da Silva Aguiar, Professor Doutor Luiz Fernandes Dourado, Professor Doutor Swamy de Paula Lima Soares, Professora Doutora Ana Lúcia Borba, Professora Doutora Janete Maria Lins de Azevedo e Professor Doutor Wilson Aragão.**

Aos **meus Professores e Professoras** que antecederam ao período do Doutorado e possuíram a mesma importância ou talvez, até maior em minha vida, referente às contribuições para a minha formação, desde a Educação Fundamental até a Graduação por meio do Curso de Pedagogia. Escolho homenageá-los nas pessoas de meu Pai e minha Mãe,

Francisco e Josefa que também foram meus professores na cidade de Águas Belas. A minha gratidão a todos e todas, incluindo àqueles e àquelas que já partiram (In Memoriam) a quem os saúdo em nome da Prof^a Iracema Pires, Diretora Elcy Malta e Prof^a Nidinha Bion.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e nessa jornada não foi diferente, cada um do jeito e de acordo com as próprias condições, mas na medida do que eu precisava: **Tereza, Zuleide, Magna, Marquinhos, Paulinho, Graça, Chica, Jurandis, Josemar, Vânia, Priscila, Américo** e ao meu **PGM, grupo de oração**.

Aos representantes do Governo do Estado de Pernambuco, **na figura de Paulo Dutra, às equipes de gestão escolar** que viabilizaram o meu acesso a informações, espaços escolares, aos estudantes, e, de forma muito especial, **a cada um/a dos 180 estudantes da 3ª Série** que aderiram à pesquisa e disseram com as suas vozes, quem são, o que pensam, sentem, desejam, o meu muito obrigada, pois sem vocês esse estudo não teria acontecido.

Aos estudantes que já passaram e continuam passando pela vida, me fazendo acreditar nesse eterno tornar-se Professora.

Aos meus pais que além de tudo, ainda foram meus professores. À minha mãe **Zefinha**, pelo seu exemplo, orações, incentivo e suporte para realização dos estudos em todas as etapas de minha vida. Ao meu pai **Chico**, pela infância afetuosa e por ser essa pessoa alegre, linda, intensa e desprendida. Aos meus primos e primas, aqui representados por àqueles de todas as horas: minha prima-irmã **Fabiana** por ser quem ela é, minha grande parceira na vida e **Fabiano** tanto apoio e orientação que me oferta nessa vida; à tia **Gal**, exemplo da minha vida, pelos bons conselhos de todas as horas e por ter ajudado Deus a mudar o meu ‘destino’; a meus tios e tias a quem agradeço por todo amor a mim dedicado: **tio Nejo e tia Divone, tia Márcia, tia Mércia e tio Gilson** (In memoriam), **tio Everaldo e tia Riso** (In memoriam), **tio Luisinho e Benedita** (ambos In memoriam), **tia Preta e tio Miguel** (In memoriam), **tia Gaida e Júlio**, esses dois últimos casais que também me acolheram em suas casas em Recife quando vim de Águas Belas para estudar, aos meus avós paternos, **Pai Nejo e Mãe Zezé** (ambos In memoriam), e, especialmente, à minha avó materna, **Mãe Zezé** (In memoriam) que estendeu a mão, acolheu e abrigou a minha família por tantos anos. Ao meu sobrinho **Ramon**, representante dos demais sobrinhos e sobrinhas, a minha gratidão pelo incentivo e orações.

À minha família núcleo, **Jaime, Marina, Bruna e Ravi**, pelos ensinamentos da vida, pela cumplicidade sem a qual jamais conseguiria concretizar esse sonho e pela compreensão diante das dificuldades financeiras, de todos os ‘nãos’ que receberam e em todos os momentos

que não pude estar presente. Dedico um agradecimento especial a **Marina**, parceira na vida, companheira de minhas histórias e grande apoiadora nos estudos e projetos de vida, bem como a **Filipe**, seu esposo, meu genro, que acompanhou e me apoiou nesse estudo. De forma especialmente maravilhosa, agradeço ao **meu neto Ravi**, presente que Bruna e Gustavo nos deram. Com a leveza que só uma criança tem, chegava nos momentos mais tensos da pesquisa, abria a porta do meu quarto, segurava na minha mão e dizia: não vó, você não vai mais estudar. Vamos brincar. Obrigada Ravi, as suas brincadeiras de criança de 2 anos, muito me ajudaram.

A **Antônio José da Silva** e **Alice Myrtes de Aguiar**, meus terapeutas que contribuíram para que eu aprendesse a trilhar o caminho mais difícil da vida, a busca pelo autoconhecimento.

Ao Brasil, a todos os brasileiros e brasileiras, aqui representados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, pelo apoio financeiro por 1 ano e 7 meses de realização do Curso de Doutorado.

Agradeço à colaboração de todos e cada um em especial porque sem vocês eu não chegaria até aqui. Essa vitória é plural porque é nossa.

Peço perdão aqueles(a) a quem eu possa ter esquecido meramente por falha humana, jamais por falta de gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender, de forma contextualizada, a materialização da qualidade da educação do Programa de Educação Integral em Pernambuco na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, tendo como base teórico-conceitual a abordagem cognitiva de política pública de Muller & Surel (2002), debatida e aprofundada na literatura da área. O trabalho toma como base as categorias da política educacional, qualidade da educação e educação integral. Foi escolhido como campo empírico, o Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, especificamente, a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, nas Unidades Alfa e Ômega - nomes fictícios utilizados para resguardar as identidades dos sujeitos, considerando-se o marco temporal de 2015 a 2019. Justifica-se a opção por esta instituição, ao fato de ter sido transformada no primeiro Centro Experimental criado em Pernambuco por meio da parceria público-privada, e, posteriormente, tornado-se modelo para a criação das demais escolas de referência de tempo integral de Pernambuco. Participaram como sujeitos de pesquisa 180 estudantes da 3ª Série das duas unidades escolares Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, uma vez que, tendo vivenciado as experiências escolares do segmento por três anos, supôs-se que, poderiam fornecer informações mais coerentes e consistentes sobre o processo. Optou-se por um tipo de abordagem quanti-qualitativa, abrangendo aplicação de questionários em duas escolas do Ginásio Pernambucano e a realização de entrevistas com gestores destas unidades e com 1 Aluno Protagonista, que foram tratadas mediante Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Parece pressuposto que a primeira condição para que o Programa de Educação Integral de Pernambuco tenha qualidade, seja uma gestão escolar genuinamente democrática, compartilhada em seus problemas e soluções, com uma equipe de gestão próxima aos estudantes, que tenha intencionalidade de escuta, apoio e construção coletiva.

Palavras-chave: Política Educacional. Qualidade da Educação. Educação Integral.

ABSTRACT

This research sought to understand, in a contextualized way, the materialization of the education's quality of the Comprehensive Education Program in Pernambuco at the High School of Reference in Ginasio Pernambucano, based on the theoretical-conceptual basis of the cognitive approach of public policy by Muller & Surel (2002), discussed in depth in the literature of the area. The work is based on the categories of educational policy, quality of education and comprehensive education. The State Education System of Pernambuco was chosen as an empirical field, specifically, the Reference School in High School Gymnasium Pernambucano, in the Alpha and Omega Units - fictitious names used to safeguard the identities of the subjects, considering the time frame of 2015 to 2019. The option for this institution is justified, as it was transformed into the first Experimental Centre created in Pernambuco through a public-private partnership, and later became a model for the creation of the other full-time reference schools from Pernambuco. 180 students from the 3rd Series (last year of high school) of the two school units Reference School in High School Ginasio Pernambucano participated in the study. Since these students could experience the school programme of the segment for three years, it was assumed that they could provide more coherent and consistent information about the process. We opted for a type of a quantitative-qualitative approach, including the application of questionnaires in two schools in the Ginasio Pernambucano and the performance of interviews with managers of these units and with 1 Protagonist Student, the data collected from the interviews was analysed by using the Content Analysis of Bardin (2011). It seems presupposed that the first condition for the Full-time Education Program of Pernambuco to be of quality, is a genuinely democratic school management, shared in its problems and solutions, with a management team close to the students, with intent to listen and support as well as willing to provide a collective development.

Keywords: Educational Policy. Quality of Education. Comprehensive Education.

ABSTRACTO

Esta investigación buscó comprender, de manera contextualizada, la materialización de la calidad de la educación del Programa de Educación Integral en Pernambuco en la Escuela de Referencia de Educación secundaria Ginásio Pernambucano. Esto fue llevado a cabo a partir de la base teórico-conceptual del enfoque cognitivo de las políticas públicas de Muller & Surel (2002), debatidas en profundidad en la literatura del área. El trabajo se basa en las categorías de política educativa, calidad de la educación y educación integral. Se eligió como campo empírico el Sistema Educativo Estatal de Pernambuco, específicamente, la Escuela de Referencia de Educación secundaria Ginásio Pernambucano, en las Unidades Alfa y Omega - nombres ficticios utilizados para proteger las identidades de los sujetos, considerando el marco temporal de 2015 al 2019. La opción por esta institución está justificada, ya que esta se transformó en el primer Centro Experimental creado en Pernambuco a través de una alianza público-privada, y luego se convirtió en un modelo para la creación de otras escuelas de referencia a tiempo completo en Pernambuco. En el estudio participaron 180 estudiantes de investigación del 3er curso de las dos unidades escolares ya que, habiendo vivido las experiencias escolares durante tres años, se asumió que podrían brindar información más coherente y consistente sobre el proceso. Se optó por un tipo de abordaje cuantitativo-cualitativo, que incluyó la aplicación de cuestionarios en dos escuelas del Ginásio Pernambucano y la realización de entrevistas con los responsables de estas unidades y con 1 Alumno Protagonista, quienes fueron tratados mediante Análisis de Contenido por Bardin (2011). Los resultados aquí presentados parecen presuponer que la primera condición para que el Programa de Educación Integral de Pernambuco sea de calidad, es una gestión escolar genuinamente democrática, compartida en sus problemas y soluciones con un equipo de gestión cercano a los estudiantes, con la intención de escuchar, apoyar y construir colectivamente.

Palabras clave: Política Educativa. Calidad de la Educación. Educación Integral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Informativo – cancelamento Audiência Pública – MEC	66
Figura 2: MEC / INEP: Censo Escolar 2017	72
Figura 3: MEC / INEP: Censo Escolar 2017	72
Figura 4: MEC / INEP: Censo Escolar 2017	73
Figura 5: Foto da pesquisa GP	104
Figura 6: Foto da pesquisa GP	104
Figura 7: Foto da pesquisa GP	105
Figura 8: Foto da pesquisa GP.....	105
Figura 9: Distribuição da idade por turma - Unidade Alfa	110
Figura 10: Distribuição da idade por turma - Unidade Ômega	111
Figura 11: Distribuição dos estudantes por turma e por sexo - Unidade Alfa	112
Figura 12: Conhecem pessoas que não podem estudar em Escola de Referência porque precisam trabalhar	116
Figura 13: Percentual de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentam escola - Brasil 2018	117
Figura 14: Reportagem G1	118
Figura 15: Reportagem G1.....	118
Figura 16: A escola trabalha com Projetos	123
Figura 17: Reconhecimento sobre as áreas que usam projeto	123
Figura 18: Incentivo à leitura e ao desenvolvimento de projetos de literatura / leitura	124
Figura 19: Atividade / Visita Externa promovida pela escola	125
Figura 20: Participação em eventos de conhecimento específico	126
Figura 21: Laboratório de Informática – Unidade Escolar Alfa	128
Figura 22: Laboratório de Informática – Unidade Escolar Alfa	128
Figura 23: Acervo Antigo – Biblioteca Alfa	128
Figura 24: Acervo Antigo – Biblioteca Alfa	128
Figura 25: Acervo Permanente – Biblioteca Alfa	128
Figura 26: Acervo Permanente – Biblioteca Alfa	128
Figura 27: Acervo Permanente – Biblioteca Alfa	129
Figura 28: Sala de aula não climatizada – Alfa	129
Figura 29: Sede da unidade escolar é Patrimônio Histórico	129
Figura 30: O que a escola possui que está em condições de uso pelos estudantes – Alfa	130

Figura 31: Sala de aula climatizada – Ômega	130
Figura 32: Biblioteca – Unidade Ômega	131
Figura 33: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega	132
Figura 34: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega	132
Figura 35: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega	132
Figura 36: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega	132
Figura 37: Laboratório de Biologia e Química – Unidade Ômega	132
Figura 38: Laboratório de Biologia e Química – Unidade Ômega	132
Figura 39: O que a escola possui que está em condições de uso pelos estudantes – Ômega .	133
Figura 40: Laboratório de Línguas ou Idiomas – Unidade Ômega	133
Figura 41: Escola Bernardo Sayão – homens pintando a fachada após o prêmio	134
Figura 42: Escola Bernardo Sayão – por dentro da escola	135
Figura 43: Escola Bernardo Sayão - por dentro da escola	135
Figura 44: Escola Bernardo Sayão -por dentro da escola	135
Figura 45: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola	136
Figura 46: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola	136
Figura 47: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola	136
Figura 48: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola	137
Figura 49: Componentes curriculares que preparam os estudantes	141
Figura 50: Componentes curriculares que preparam os estudantes	142
Figura 51: Estudantes se sentem preparados para	148
Figura 52: Contribuição do Ensino Médio para a formação empreendedora	148
Figura 53: Estudantes sentem-se preparados para o ENEM – Unidade Alfa	150
Figura 54: Estudantes sentem-se preparados para o ENEM – Unidade Ômega	150
Figura 55: Concluir o Ensino Médio significa – Unidade Alfa	151
Figura 56: Concluir o Ensino Médio significa – Unidade Ômega	151
Figura 57: O que a escola incentiva os estudantes a fazerem, após o Ensino Médio, segundo eles mesmos	152
Figura 58: Existência e funcionamento do Grêmio Estudantil	161
Figura 59: Participação dos estudantes no Conselho Escolar	162
Figura 60: Realização de palestra pela escola com temas voltados para a vida adolescente .	163
Figura 61: Quem escuta os estudantes	164
Figura 62: Quantidade de reuniões voltadas para a família, por ano	164

Figura 63: Cardápio – qualidade, saúde, diversificação e participação	165
Figura 64: Camisas personalizadas – 3ª Série do Ensino Médio – Unidade Alfa	166

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Conteúdos para o componente curricular Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida – Ensino Médio	150
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: MEC / INEP: Censo Escolar 2017.....	74
Tabela 2: MEC / INEP: Censo Escolar 2017.....	75
Tabela 3: Frequência da idade dos estudantes por turma - Unidade Alfa.....	109
Tabela 4: Frequência da idade dos estudantes por turma - Unidade Ômega.....	110
Tabela 5: Frequência dos estudantes por turma e por sexo - Unidade Alfa.....	111
Tabela 6: Frequência da renda familiar dos estudantes, por unidade escolar.....	113
Tabela 7: Frequência dos estudantes que trabalham, por unidade escolar.....	113
Tabela 8: Frequência do tipo de rede escolar - Educação Infantil por unidade escolar	114
Tabela 9: Frequência do tipo de rede escolar - Ensino Fundamental Anos Iniciais por unidade escolar.....	114
Tabela 10: Frequência do tipo de rede escolar - Ensino Fundamental Anos Finais por unidade escolar	115
Tabela 11: Frequência das atividades oferecidas no contraturno por unidade.....	121
Tabela 12: Estudantes que se sentem à vontade para tirar dúvidas, por componente curricular.....	140
Tabela 13: Estudantes que se sentem à vontade para tirar dúvidas, por componente curricular.....	141
Tabela 14: Competência desenvolvida por componente curricular.....	155
Tabela 15: Componentes curriculares por área de conhecimento ENSINO MÉDIO - ENEM, considerando o reconhecimento dado pelos estudantes para ingresso à universidade, ao mercado de trabalho e a vida.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
G1	Globo Comunicação e Participação S.A.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GP	Ginásio Pernambucano
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
TRI	Teoria de Resposta ao Item
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
PROCENTRO	Programas de Reabilitação da Área Central
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
PEI	Programa de Educação Integral de Pernambuco
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Plano Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
OXFAM INTERNATIONAL	Confederação de 19 organizações e mais de 3000 parceiros, que atua em mais de 90 países na busca de soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
GINI	Cálculo usado para medir a desigualdade social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EJA	Educação para Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
SNE	Sistema Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
DEREs	Direção Regional de Ensino
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDE	Secretaria de Educação
ECP	Escritório Corporativo de Projetos
JMU	Escritório Corporativo de Projetos
FNQ	Fundação Nacional de Qualidade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos Ciência
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade da Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
ETE	Escola Técnica Estadual
CAEd	Centro de Apoio à Educação a Distância
CFOs	Diretor Financeiro
CEOs	Diretor Executivo
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
ISSN	Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
CNE	Conselho Nacional de Educação
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático
DEM	Democratas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
UNE	União Nacional dos Estudantes

SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PIB	Produto Interno Bruto
GRU	Guia de Recolhimento da União
EF	Ensino Fundamental
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados
SPSS	Programa de computador de “Pacote Estatístico para as Ciências Sociais” (tradução)
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
CEE	Centros de Ensino Experimental de Pernambuco
FCA	Fiat Chrysler Automobiles

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	Objetivos Geral e Específicos	29
2	POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	32
2.1	Políticas públicas e o direito à Educação: algumas reflexões	32
2.2	Qualidade da e na Educação: uma busca permanente	37
2.3	Qualidade da Educação e as desigualdades socioeducacionais....	44
3	DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA AO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	50
3.1	Redirecionamento das Políticas de Ensino Médio após Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff	61
3.2	Ensino Médio em Pernambuco: um breve histórico	75
4	DIALOGANDO SOBRE O PERCURSO	85
4.1	O trabalho de Campo.....	86
4.1.1	Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Aurora.....	88
4.1.2	Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Cabugá.....	90
4.2	Sujeitos da Pesquisa	92
4.3	As etapas da pesquisa.....	93
4.4	Instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista	102
4.4.1	Questionário	102
4.4.2	Entrevista não estruturada	103
4.5	Análise de dados: procedimentos.....	103
5	TRAÇANDO O PERFIL – QUEM SÃO OS ESTUDANTES?	108
5.1	Caracterização dos estudantes.....	109
5.1.1	Idade	109
5.1.2	Gênero	111
5.1.3	Estado civil	112
5.1.4	Situação em relação a filho	112

5.1.5	Com quem mora.....	112
5.1.6	Renda familiar	112
5.2	Origem Escolar	113
5.2.1	Educação Infantil	113
5.2.2	Ensino Fundamental Anos Iniciais	114
5.2.3	Ensino Fundamental Anos Finais	114
5.3	Nível educacional de pais e parentes	115
5.4	Dificuldade para freqüentar Escola de Tempo Integral	115
5.5	Quem é o público da Escola de Referência em Ensino Médio	118
6	QUALIDADE DA E NA EDUCAÇÃO – O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E OS GESTORES SOBRE A ESCOLA E A DINÂMICA CURRICULAR.....	120
6.1	O que a escola oferece	121
6.1.1	No contraturno	121
6.1.2	Trabalho com projetos e suas áreas.....	122
6.1.3	Incentivo ao desenvolvimento de projeto de literatura/leitura e a formação do estudante-leitor	124
6.1.4	Aulas de campo ou fora do ambiente escolar	124
6.1.5	Participação em atividades de conhecimento científico	125
6.1.6	O que a escola possui e está em condição de uso pelos estudantes, climatização das salas de aula e recurso tecnológico didático	127
6.2	Gestão escolar, gestão pedagógica e as aprendizagens.....	138
6.2.1	Absenteísmo dos professores.....	139
6.2.2	Aulas que não incentivam a participação	139
6.2.3	Aulas que mais gostam.....	139
6.2.4	Aulas em que se sentem mais à vontade para falar	140
6.2.5	Componentes curriculares que melhor preparam para a vida, o mercado de trabalho e a inserção à universidade	141
6.2.6	A formação dos professores, por componente curricular	143
7	Qualidade da e na Educação – a escola, as necessidades dos estudantes e a dinâmica escolar	144
7.1	Protagonismo Juvenil e empreendedorismo: algumas reflexões ..	144
7.2	A percepção dos estudantes sobre o projeto pedagógico	

	implementado no Ginásio Pernambucano.....	147
7.2.1	Sente-se preparado para ingressar na universidade, no mercado de trabalho, em ambos ou em nenhum dos dois	147
7.2.2	O Ensino Médio e a formação para ser empreendedor	148
7.2.3	Preparação para a prova do ENEM.....	150
7.2.4	Concluir o Ensino Médio: fim ou começo.....	151
7.2.5	Incentivo da escola para seguirem após o Ensino Médio.....	152
7.2.6	A profissão dos sonhos.....	152
7.2.7	Competência a ser alcançada após o Ensino Médio por componente curricular e a qualidade da Educação proposta pelo PEI de Pernambuco	153
7.2.8	Componente curricular mais importante para o ingresso à universidade, mercado de trabalho e na vida.....	155
7.2.9	Protagonismo Juvenil	157
7.2.9.1	<i>Grêmios Estudantis</i>	161
7.2.9.2	<i>Participação no Conselho Escolar</i>	161
7.2.9.3	<i>Palestras voltadas a temas adolescentes</i>	162
7.2.9.4	<i>Diálogos: quem escuta os estudantes na escola</i>	163
7.2.9.5	<i>Relação família-escola</i>	164
7.2.9.6	<i>Participação na escolha do cardápio e qualidade da alimentação na escola</i>	165
7.2.9.7	<i>Projeto de Vida e escolha profissional</i>	166
7.3	Como deve ser uma escola de Ensino Médio – necessidades dos estudantes	168
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
9	REFERÊNCIAS	179
	ANEXO – Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa	

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto a qualidade da educação no *Programa de Educação Integral de Pernambuco e Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano*, no contexto do Modelo de Modernização da Gestão Pública. O qual foi adotado, inicialmente, na gestão do Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006) e consolidado nas gestões dos governadores Eduardo Campos (2007-2014) e Paulo Câmara (2015 em seu segundo mandato).

Para delimitação da problemática da tese, foi efetivada uma breve incursão sobre aspectos históricos relevantes das políticas públicas de educação atinentes à Educação Secundária e, posteriormente, ao Ensino Médio. A Educação Primária e Secundária passaram a ser consideradas dever e responsabilidade dos Estados apenas no século XX, dez anos após a promulgação da 1ª Constituição Federal Brasileira, denominada Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

Verifica-se, como vários estudiosos têm demonstrado, que as diversas conjunturas sociopolíticas e econômicas têm determinado formas de o Estado brasileiro tratar o setor educação. O interesse principal na investigação, foi o de adentrar no debate sobre as políticas de Ensino Médio no contexto da educação brasileira, a partir da denominada Reforma de Estado (1995), efetivada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A qual repercutiu nos estados brasileiros, inclusive no estado de Pernambuco, particularmente no Ensino Médio, foco deste estudo.

Com base em estudos de Aguiar (2010), Azevedo e Gomes (2009), Azevedo (2001), Barroso (2005), McLaren (2001) Ball (2005 e 2009) Mainardes (2006 e 2009), Afonso e Ramos (2007) e Santos (2002), dentre outros, contextualizou-se a política pública de educação de corte neoliberal, no Brasil, propiciando a construção de categorias analíticas, quais sejam, política educacional, qualidade da educação e educação integral. Para delimitar o objeto de pesquisa, recorreu-se ao debate atual sobre o neoliberalismo e a educação no Brasil; as relações entre a globalização econômica e a política educacional; o conceito de regulação; a trajetória das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e a participação dos atores sociais.

Discutir política pública da educação no contexto do neoliberalismo, significou refletir sobre o Estado e a postura de ‘neutralidade’ que este vem assumindo paulatinamente, enquanto coloca-se no papel de guardião dos interesses públicos. Tem a função de responder

pelo provimento de alguns bens essenciais, da defesa e da aplicação das leis, a exemplo da educação que vem paulatinamente passando por um processo de privatização (AGUIAR, ADRIÃO, MARQUES, 2019). O Estado delega ao mercado o papel de regulador e distribuidor da riqueza e da renda, o que, segundo Azevedo (2001), baseia-se na ideia de ‘menos Estado e mais mercado’. Apresenta como princípio chave a noção de liberdade individual, tornando-se o Estado de direito, responsável por normas gerais, ‘Estado mínimo’ para não afetar o equilíbrio da ordem (AZEVEDO, 2001, p. 11).

Alguns estudiosos, a exemplo de Dourado (2011), Afonso (2010), Barroso (2005), Azevedo (2001), dentre outros, indicam que, ao se construir políticas públicas, deve-se considerar um referencial normativo global. Correspondente projeto de nação implantado em um determinado período, afirmando que é preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade mediante as finalidades a atingir. Desta forma, no estudo das políticas públicas em quaisquer instâncias, deve-se considerar o projeto societário que se encontra presente na referida nação, em um tempo determinado. Considerando a dinamicidade do processo, incorporando à pesquisa uma abordagem crítica e dialética, articulando-a com o sistema social, político, econômico e cultural mais amplo, conforme Mainardes (2009).

Ao deparar-se com a realidade do Ensino Médio no Brasil, considerando o debate mais amplo sobre as relações entre o global e o local e, especialmente, o contexto de modernização da gestão pública e suas bases permeadas pelas lógicas gerencialistas (FREITAS, 2012, LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008) e as ações das instituições empresariais com foco em resultados. Influenciando as políticas educacionais em sucessivos governos, o interesse pelo tema transformou pressupostos em inquietações, cujas respostas foram encontradas por meio da concretização da pesquisa.

Algumas das indagações que motivaram e/ou estiveram presentes ao longo da investigação, configuram-se nas seguintes questões no contexto educacional do estado de Pernambuco: a expansão das escolas de referência com modelo educacional de tempo integral, atendeu e atende às necessidades dos jovens oriundos de uma classe social menos favorecida, e que, possivelmente precisem estudar e trabalhar? O que deseja e do que necessitam os estudantes em relação à escola de Ensino Médio? O que os estudantes, oriundos das escolas de referência em Ensino Médio no estado de Pernambuco têm a dizer a esse respeito?

Diante do contexto apresentado, buscou-se compreender **a visão dos estudantes sobre a qualidade da educação, presente no Programa de Educação Integral em Pernambuco,**

nas Escolas de Referência em Ensino Médio, a partir da experiência do Ginásio Pernambucano. Representando a primeira escola pública no Estado a ser transformada em Centro Experimental com gestão privada, no governo Jarbas Vasconcelos (2003-2006) e, posteriormente, transformada em Escola de Referência em Ensino Médio. Parâmetro para as demais escolas de referência do estado de Pernambuco durante o governo de Eduardo Campos (2008-2013).

Salienta-se que, a tentativa foi de ampliar a compreensão sobre a política educacional do estado de Pernambuco e a qualidade do Ensino Médio nas escolas de referência, por intermédio das vozes dos estudantes. Tendo como propósito, por um lado, identificar questões que possam favorecer o delineamento de novas pesquisas a respeito do tema, e, por outro, contribuir para demarcar a necessidade de a área de gestão da educação, em nível de sistema e nas escolas, no tocante ao Ensino Médio, ter presente a situação socioeconômica dos estudantes e dos contextos em que estes se situam.

Com o objetivo de delimitar a problemática, foi efetivado o levantamento da produção acadêmica de pós-graduação em educação por meio do Banco de Teses da CAPES, Biblioteca da UFPE e a estudos indicados pela banca de qualificação. Foram localizados 14 (quatorze) trabalhos, sendo 13 (treze) dissertações e 1 (uma) tese, distribuídas em instituições. Para a busca, utilizou-se as seguintes palavras chave: Ensino Médio em Pernambuco; Programa de Educação Integral em Pernambuco; Escola de Referência em Pernambuco; Educação de Tempo Integral em Pernambuco; Escola de Referência em Pernambuco; e Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE.

Foram localizadas nesse levantamento dissertações sobre a Gestão Escolar Democrática em Pernambuco; SAEPE; Educação Integral em Pernambuco; Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE; além de cinco dissertações sobre escolas de referência em Ensino Médio em Pernambuco. Também encontramos uma tese referindo-se ao perfil da gestão escolar no Brasil. Destacamos que muito há produzido sobre gestão escolar, porém não era o foco de estudo específico.

A dissertação de Correia (CENTRO DE EDUCAÇÃO / UFPE, 1980) referente à Gestão Escolar Democrática na Escola Pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80, teve como objetivo registrar a memória de uma experiência de gestão, supostamente democrática, no sistema escolar público de Pernambuco, na década de 1980, em uma escola localizada na zona norte da cidade do Recife. A metodologia utilizada foi estudo de caso, baseado em história oral temática, privilegiando a coleta de depoimentos por meio de

entrevistas orais, bem como a proposta analítica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O estudo, segundo a autora, constatou indícios de uma gestão democrática convivendo com princípios e processos de uma administração técnico-burocrática centrada na figura do diretor, a desarticulação da escola com o contexto social mais amplo e dos professores com os movimentos sociais de sua própria categoria profissional.

O trabalho de Santos (ESTATÍSTICA / UFPE, 2008) referente ao Desempenho Escolar em Pernambuco: Análise dos Itens e das Habilidades usando Teoria Clássica e TRI, teve o objetivo de apresentar um resumo da teoria existente de análise de itens de uma prova, bem como das estimativas das habilidades, usando a TRI a partir do resultado da análise de dados do SAEPE 2005 nas provas de Português e Matemática da 3ª Série do Ensino Médio de Pernambuco. Concluiu que 38% dos itens da prova de Português e 80% dos itens da prova de Matemática são considerados de elevado grau de dificuldade e que as habilidades demonstradas nas provas de Português e Matemática se diferenciam por gênero e por região de residência.

Parcerias em Educação: o caso do Ginásio Pernambucano, foi o estudo desenvolvido por Leite (PPGE / UFPE, 2009), com o objetivo de compreender as razões que motivaram o governo do Estado de Pernambuco a implantar um projeto de reforma do Ginásio Pernambucano com a participação do setor privado a partir do exame do discurso e ações dos gestores da Secretaria de Educação e da comunidade escolar, no período de 1988 a 2006. A metodologia aplicada foi baseada em análise documental e entrevistas com os atores envolvidos com a reforma da instituição. Concluiu que o processo de parcerias entre o Estado de Pernambuco e os empresários tende a permanecer e a estabelecer novas formas de inserção de segmentos do setor privado na gestão pública, no campo da educação, tais como parcerias administrativas, co-gestão de escolas públicas, gestão de programas educacionais.

Escobar (PPGE / UFPE, 2010) em sua dissertação intitulada Políticas de Informação e de Avaliação Educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da Gestão Pedagógica?, buscou alcançar o objetivo de investigar como as políticas de informação (Censo Escolar) e de avaliação (SAEB) são apropriadas pela escola. O procedimento metodológico foi baseado na realização de entrevistas semi-estruturadas com o gestor e um professor de doze unidades da Rede Municipal do Recife, com maior e menor resultado no IDEB de 2007 de cada Região Político-Administrativa de Recife. No que se refere às conclusões, compreendeu-se que os indicadores educacionais refletem a autonomia da escola, possivelmente em decorrência da distância existente entre o *locus* das decisões sobre as políticas educacionais e

a escola, o que reduz as possibilidades de apropriação por parte de seus principais sujeitos e, conseqüentemente, o desejado efeito na democratização da qualidade do ensino.

Henry Junior (CCSA / UFPE, 2011), em seu estudo *O Ginásio Pernambucano e o PROCENTRO: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede*, cujo objetivo foi examinar as possibilidades de transformar o projeto piloto e seu programa de replicação em política educacional, fez uso da metodologia de estudo de caso com realização de entrevistas semi-estruturadas. Chegou à seguinte conclusão: há dois obstáculos presentes para a universalização de um projeto piloto de sucesso na área da educação: a atual condição de precariedade dos recursos humanos, que devem ser tratados como prioridade número um pelo País; e a dificuldade de assegurar a continuidade administrativa de programas com êxito reconhecido.

Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio, foi o tema da dissertação de Dutra (CAEd / UFJF, 2013). O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação da Política Pública de Ensino Médio Integral em duas escolas estaduais de Pernambuco, sob o ponto de vista da gestão escolar e apresentar um plano de ação educacional para contribuir com a qualificação da referida política. A metodologia foi composta por análise documental, estudo de caso realizado nas duas escolas de Ensino Médio, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores e três professores de cada escola. A pesquisa concluiu que os resultados obtidos pelas escolas têm relação com a permanência de um único gestor durante o ciclo completo do Ensino Médio e com a transformação da unidade escolar em escola integral, necessitando de um processo de formação continuada permanente.

A Pesquisa de Morais (PPGEDUC, 2014), *Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral*, tentou compreender as utilizações pelo Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. O caminho metodológico escolhido foi a *Hermenêutica Dialética* desenvolvida por Minayo (2010), que possibilitou realizar uma análise ao mesmo tempo compreensiva e crítica do estudo da realidade. Chegou-se à conclusão que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais. Objetivando atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida. Nesse sentido, as EREMs cumprem, para o governo Eduardo Campos, o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme

indicações do Governo Federal e do Banco Mundial. A pesquisa de Lima (CCSA / UFPE, 2014), sob o título O Programa de Educação Integral das Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013), buscou verificar aspectos de contribuição para a qualidade da Educação, advindos do Programa de Educação Integral em Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Do ponto de vista metodológico, desenvolveu análise documental, observação direta do ambiente escolar e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores das Escolas de Referências investigadas. A conclusão apontou para uma realidade educacional voltada para uma gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares; presença pedagógica; protagonismo juvenil; além do trabalho da escola com a comunidade do entorno, ultrapassando os muros da escola, coadunando-se com os princípios que norteiam uma educação de qualidade. Enfim, o estudo das Escolas de Referência sinalizou a preocupação com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, para universidade e para vida.

Outra dissertação encontrada foi a de Silva (CAEd / UFJF, 2014), que tratou sobre a Contribuição Pedagógica do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) para a gestão das escolas estaduais da Gerência Regional de Ensino da Mata Sul (GRE-Palmares). Buscou investigar a contribuição do SIEPE no âmbito pedagógico para a gestão escolar. A metodologia aplicada foi o estudo de caso realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras de quatro escolas estaduais da GRE Mata SUL, que utilizam a base de dados do SIEPE. A conclusão da pesquisa demonstrou a necessidade de criação de um Plano de Ação Educacional para melhor utilização do SIEPE pelas escolas.

Gomes (UFRPE / FUNDARJ, 2016) defendeu a dissertação Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um estudo de caso, e tentou responder ao seguinte objetivo: analisar o Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde. A metodologia adotada foi estudo de caso e a análise foi desenvolvida sob a lente analítica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, em especial no Contexto da Prática. A pesquisa chegou à conclusão que, na percepção dos professores, a implantação das Escolas de Referência nos dois municípios, à medida que se apresenta como um avanço que permitiu a igualdade de condições do jovem estudante do Ensino Médio para o acesso às Universidades ou ao mercado de trabalho, implicou em discrepâncias, sobretudo no que diz respeito ao atendimento dos estudantes e condições do trabalho docente.

Silva (PPGE / UFPE, 2019) realizou o seu estudo Projetos de Vida dos Jovens do

Ensino Médio de Escola Pública, cujo objetivo maior foi analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escolas públicas têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Para tanto, a pesquisadora fez uso de um estudo exploratório para identificar o perfil social, econômico e cultural de 55 jovens matriculados em duas escolas estaduais da cidade de Paulista em Pernambuco. Realizou entrevistas semiestruturadas com 24 jovens, 12 decada escola investigada, analisando e tratando os dados apoiando-se na perspectiva teórica metodológica de Bardin (1977) de Análise de Conteúdo. Segundo a pesquisadora, seu estudo percebeu que os jovens desejam concluir seus estudos, ter uma formação de qualidade e alcançar uma profissão que vão lhes permitir ter uma estabilidade financeira, bens culturais e materiais.

O Curso de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a Qualidade da Educação da Rede Estadual de Ensino foi a tese de Lima (PPGE / UFPE, 2017). Tentando responder ao principal objetivo do estudo, qual seja: compreender o Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual. A pesquisadora baseou-se na Análise de Discurso de Norman Fairclough, realizou análise documental e grupo focal com gestores escolares, gerentes educacionais e do Planejamento. Lima (2017) afirma que embora seja possível compreender o avanço decorrente da proposta de formação de gestores que consolida a mudança significativa, perceptível nas ações ofensivas dos sujeitos de sua pesquisa em busca dos índices, observa-se que o caráter gerencial estabelece um hiato entre o que hoje se discute enquanto qualidade da educação e o que se espera enquanto qualidade da educação.

No intuito de delimitar a problemática da pesquisa, buscou-se apoio na abordagem analítica apresentada por Azevedo (2001), baseada nos construtos de Jobert e Muller (1987), para se apreender os processos que envolvem as políticas públicas e consequentemente, os processos pelos quais vem tendo curso a política educacional em estudo ou análise.

Adverte Azevedo (2001, p. 67) que

“[...] ao se considerar esta sugestão analítica, deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características de seu sistema de dominação, e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto.” (AZEVEDO, 2001, p. 67)

Procurando compreender a dinâmica e problemática que envolve o objeto de estudo, buscou-se concretizar os seguintes objetivos:

GERAL

Analisar a qualidade da educação do Programa de Educação Integral em Pernambuco, considerando a visão dos estudantes da 3ª Série da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.

ESPECÍFICOS

- Identificar a visão dos estudantes da 3ª Série do Ensino Médio sobre a qualidade da educação no Ensino Médio, na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano;
- Caracterizar as necessidades dos estudantes em relação às escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco.

Destaca-se ainda, que a orientação teórico-metodológica baseou-se na Análise de Conteúdo, a qual possibilita a descrição do conteúdo explícito e implícito das comunicações (FERREIRA, 1998, p. 114). Martins (2006) reforçou essa ideia ao informar que a sua aplicação acontece após ou em conjunto com a pesquisa documental e depois da realização de entrevistas. Concretiza-se mediante inferências sobre dados e informações relativos a determinado contexto, a partir de discursos escritos ou orais dos atores sociais da pesquisa. Realizada através da análise documental, aplicação de questionário junto aos estudantes de ambas as unidades do Ginásio Pernambucano. Denominadas nessa pesquisa de Unidade Alfa e Unidade Ômega como forma de resguardar e preservar as identidades dos sujeitos, bem como da realização de entrevista com um Aluno-Protagonista.

No que se refere à coleta de dados, conforme mencionado, foi feito uso de análise documental, entrevista não estruturada com um Aluno-Protagonista e aplicação de questionário junto aos 179 estudantes da 3ª Série do Ensino Médio. Os dados e informações coletados foram registrados por meio de diário de campo, fotografias, vídeo, áudios e de forma específica, por meio do questionário.

Elegemos por campo empírico, o Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, de forma mais específica as Escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – Alfa e Ômega.

A escolha do Ginásio Pernambucano como campo empírico, justifica-se pelo fato de ter sido transformada no primeiro Centro Experimental criado em Pernambuco por meio da

parceria público-privada e, posteriormente, tornou-se referência para a criação das demais escolas de referência de tempo integral de Pernambuco.

Os **sujeitos de pesquisa** se constituíram dos **estudantes da 3ª Série** das duas unidades – Alfa e Ômega **da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. Tendo vivenciado as experiências escolares do segmento por três anos, supôs-se que, poderiam fornecer informações mais coerentes e consistentes sobre o processo.

Este estudo encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se um breve histórico sobre a política educacional, dialogando e questionando a ideia de educação de qualidade para todos. Apresenta a educação enquanto direito, fruto de embates e conquista social. Analisa-se o seu significado, considerando-se, de forma sucinta, o processo de globalização, a Reforma do Estado brasileiro de corte neoliberal e as políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso – 1995 à 2003; Luís Inácio Lula da Silva – 2003 à 2011; Dilma Rousseff – 2011 à 2016; Michael Temer – 2016 à 2019 e a disputa de projetos educacionais.

No segundo capítulo, discorre-se sobre os caminhos e descaminhos de uma política educacional da Educação Secundária ao Ensino Médio, apresentando, a partir de uma abordagem histórica, um percurso da política educacional para o segmento em estudo. Dialogando com o redirecionamento das políticas de Ensino Médio após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016; os movimentos sociais organizados e de intelectuais, contrários à Reforma ou Contrarreforma do Ensino Médio; bem como fazendo um breve histórico sobre o Ensino Médio em Pernambuco.

O terceiro capítulo contém o passo a passo da pesquisa. Discorre sobre o percurso trilhado pela pesquisadora e a pesquisa desde sua idealização, composição do projeto, decisões teórica-metodológicas, elaboração e construção de instrumentos de coleta, visitas ao campo de pesquisa, dificuldades enfrentadas, erros cometidos, desafios superados. Refere-se a 5 (cinco) anos de construção de uma tese e, conseqüentemente, de uma pesquisadora com conflitos, angústias, reflexões e aspirações.

No quarto capítulo foi possível conhecer os estudantes, traçar o seu perfil e surpreender-se com as informações. Quem são os estudantes que estão nas escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco? Oriundos de que classe social? O que fazem? Quais são as suas escolhas? Como são as suas famílias? São oriundos de escola pública ou privada? Qual a predominância de estudantes quanto ao gênero? Qual o estado civil? Têm filhos? Qual a renda familiar?

O quinto capítulo traz a compreensão dos estudantes e da gestão escolar sobre a materialização da qualidade da e na educação, apresentando o que os estudantes pensam, de que forma compreendem essa escola que é pensada para eles, desde estrutura física aos aspectos pedagógicos. Compara com o que está posto nos documentos educacionais de Pernambuco, bem como tentando identificar a condição de conhecimento da equipe de gestão escolar a respeito dos estudantes com os quais trabalha.

No sexto e último capítulo apresenta-se uma reflexão pautada na Escola de Referência em Ensino Médio, as necessidades dos estudantes, transitando por termos, ideias, compreensões e propostas que compõem a dinâmica da vida escolar. No entanto, esse diálogo é permeado pelos conceitos que compõem a proposta de Educação Interdimensional (COSTA, 2008) e de Escola da Escolha do ICE.

Encerramos nosso estudo com uma seção dedicada às considerações finais, onde recuperamos de forma objetiva os resultados da pesquisa frente ao problema estudado. Anunciamos algumas perspectivas para o tema em estudo, como forma de contribuir de maneira mais abrangente para a discussão sobre a qualidade da educação do Programa de Educação Integral em Pernambuco, e a urgência de se repensar o projeto de expansão da educação de tempo integral no referido Estado.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: uma discussão conceitual

Neste capítulo, abordam-se as categorias política educacional e qualidade da educação, dialogando com autores que refletem sobre a natureza das políticas públicas e sobre o direito à educação de qualidade referenciada pelo social.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: algumas reflexões

No que se refere às políticas públicas e o direito à Educação, remontamos aos ideais da Revolução Francesa, por meio do enfoque dado por Boto (2005) ao que Bobbio (1992) denominou de primeira geração de direitos, relativos aos direitos políticos: direito ao voto e à participação na vida civil, destacando o ensino universal para todos. A partir do Século XIX e das mobilizações sociais de meados daquele, surgiu a segunda geração de direitos mediante a bandeira da igualdade de oportunidades, cuja necessidade emergente era estruturar um padrão de qualidade no ensino comum a todos. Dessa forma,

Há que se rever a carga simbólica expressa pelo conjunto dos saberes formalmente veiculados pela escola. Há que se perscrutar, com perspicácia, possíveis efeitos do currículo oculto – que transpõe para a vivência escolar a mesma clivagem de classe que organiza a vida societária em seu conjunto... Todos na escola; em uma escola de boa qualidade – capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades (BOTO, 2005, p. 789).

Emergiu assim, a terceira geração de direitos públicos em Educação, que demonstrava a urgência de revisão da cultura escolar à luz do debate sobre diversidade.

A terceira geração de direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas [...] tais direitos só serão sucessivos uns aos outros pela clivagem da história (BOTO, 2005, p 790).

Conforme Dias et al. (2009), os movimentos sociais historicamente protagonizaram processos reivindicatórios importantes para o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos e assim, conseguiram construir legitimidade suficiente para apontar novas condições de dignidade e justiça social. Cita-se, por exemplo, as reivindicações do direito à educação e escola para todos, o direito de acesso ao conhecimento cientificamente produzido pela

sociedade que deve ser garantido pela escola, o direito de aprender. A mobilização social pela conquista de direitos gerou a ideia de igualdade cidadã.

Tratar, atualmente, da política pública e educação nos remete a dialogar sobre a abordagem neoliberal referente a Estado e educação, relações entre a globalização econômica e a política educacional, regulação, trajetória de políticas educacionais e participação dos atores sociais, dentre outros.

Abordar a educação enquanto política social, requer entendê-la no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, representado pelo “Estado em ação”, afirma Azevedo (2001). A autora declara que no neoliberalismo, o Estado assume uma postura de ‘neutralidade’, colocando-se no papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é responder pelo provimento de alguns bens essenciais, da defesa e da aplicação das leis, a exemplo da educação. O mercado passa a ser o regulador e distribuidor da riqueza e da renda, conduzindo a atividade econômica com sua ‘mão invisível’ e produzindo o bem-estar social. Potencializando as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada dos ganhos. A ideia é ‘menos Estado e mais mercado’, tendo como princípio chave a noção de liberdade individual. É o Estado de direito, responsável por normas gerais, ‘Estado mínimo’ para não afetar o equilíbrio da ordem (AZEVEDO, 2001, p. 11).

Com a globalização, governos, mesmos aqueles aparentemente mais poderosos têm vivenciado uma redução de sua capacidade de controle e supervisão de multinacionais e de manter a integridade de suas fronteiras econômicas (BALL, 2005, p. 123). De acordo com o referido autor, as mudanças internas na forma e alcance das atividades estatais, a exemplo da terceirização, desregulamentação e privatização, têm reduzido a capacidade de intervenção estatal direta, resultando na perda da capacidade Keinesiana. Dessa forma, o Estado sai da condição de Estado de Bem-Estar Social para o modelo de mercado, baseado na prosperidade do trabalhador a partir de suas próprias habilidades.

Em se tratando de educação, há quatro pontos de vista no neoliberalismo usados para justificar as medidas de sucateamento e privatização da educação pelo Estado, que são apresentados por Barroso (2005): o ponto de vista técnico, a necessidade de modernização para vencer a burocracia e a ineficiência do Estado; o político, que trata de libertar a sociedade civil do controle do Estado, defendendo a privatização; o filosófico e cultural, que defende a participação da comunidade e adaptação à realidade local e o ponto de vista pedagógico, pregando a importância de centrar o ensino no aluno e em sua necessidade especial. Falta ao mercado, entre outras coisas, a sensibilidade social para atender aos que

exigem mais tempo, dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro lado, o Estado social não pode limitar-se a cumprir funções de “carro-vassoura”¹ dos excluídos que o mercado enjeita (BARROSO, 2005).

Ao focar as ideias de Jobert e Muller, Azevedo (2001) indica que há um referencial normativo global ao se criar ou elaborar políticas públicas, que é o projeto de sociedade implantado num determinado período. Barroso (2005) apresenta a dimensão de que é preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, pensar a partir das finalidades a atingir.

Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre o estudo das políticas públicas em quaisquer instâncias, quer seja municipal, estadual, nacional ou internacional, devemos considerar o projeto de sociedade em um tempo determinado. Considerando a dinamicidade do processo, incorporando à pesquisa uma abordagem crítica e dialética. Aguiar (2010) corrobora com essas ideias e afirma que a partir das lutas sociais em defesa de um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, é possível desenhar outro retrato da escola que leve em consideração as necessidades e demandas da sociedade brasileira contemporânea. No entanto, o desafio nacional passa por proposição e construção de políticas públicas de estado e não apenas de governo e pela gestão para uma educação básica que democratize o acesso e a permanência com qualidade enquanto direito social para todos, assegura Dourado (2011).

Ball (2009, p. 121) ao refletir sobre a educação em contexto de globalização, afirma que “a educação tem uma relação complexa com os processos de globalização” e destaca duas preocupações: uma com a globalização dos discursos ideológicos que determinam as políticas educacionais e outra com os efeitos que resultam da produção de políticas hibridizadas. Onde as reformas da educação pública sido tomadas de empréstimo do mundo empresarial e transformado a forma da oferta da educação, seu significado, a experiência de aprendizagem e a natureza da cidadania.

Ao referir-se à relação existente entre o local e o global, McLaren declara que

O capitalismo agora cobre o globo inteiro, continuando seu papel histórico de fazer do trabalho de muitos a riqueza de uns poucos...eu acrescentaria que o global e o local são partes mutuamente constitutivas de um todo social contraditório (MCLAREN, 2001, p. 85).

Não se pode negar a dimensão processual e o importante papel dos atores da sociedade política e da sociedade civil nos processos que envolvem a trajetória das políticas. Fruto ou

¹ Nas corridas de ciclismo o carro-vassoura vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores. (p. 746)

consequência de embates e diálogos entre diferentes níveis, poderes e interesses em disputa dentro de todas as arenas, conforme defesa de inúmeros estudiosos, a exemplo de Aguiar (2010) e Azevedo (2001) ao assegurar que

Um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 2001, p. 61).

Forças dos mais diversos segmentos sociais, políticos e econômicos se enfrentam nos embates para a construção e/ou reformulação das políticas públicas, de forma específica aqui tratadas, as políticas públicas educacionais.

Outra dimensão inerente a esse processo é a regulação. Barroso (2005) ao tratar sobre regulação e regulamentação, declara que, do ponto de vista de finalidade, ambas visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos. No entanto, a regulamentação é um caso particular de regulação, pois uma vez que as regras estejam fixadas, codificadas por meio dos regulamentos, acabam tendo valor por si mesmas, independentemente de seu uso. Ainda de acordo com Barroso (2005), há três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais: regulação institucional, que refere-se a coordenação, controle e influência de autoridade legítima; regulação situacional, que se concretiza a partir de um processo ativo de produção das ‘regras do jogo’, mas caracteriza-se pela pluralidade de fontes, finalidades e modalidades, tantas quantos forem os atores envolvidos, suas posições e interesses; regulação conjunta, que se efetiva com a interação entre a regulação institucional e a regulação situacional.

Afirma ainda Barroso (2005, p. 730), “não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos”. Porém a regulação não garante a harmonia, tão pouco a estabilização rigorosa ou a otimização, porque a elaboração e a aplicação das regras é uma disputa social que dá lugar a conflitos, quer sejam eles, abertos, violentos, instituídos ou escondidos. Santos (2002) declara que o Estado regula sua própria desregulação e que só um Estado forte pode produzir com eficácia a sua fraqueza. Afirma também que a globalização não se processa de forma linear, pois há inúmeras variáveis e variações que favorecem o uso do termo globalizações.

Nesse sentido, as alterações no Estado têm uma expressão mais complexa no que diz respeito às funções de regulação, integração, coesão e controle social (AFONSO, 2007, p.86). Sendo funções indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema

econômico capitalista, assumem contornos completamente novos, em decorrência do fato de muitos Estados estarem integrados em redes mais amplas nas quais assumem, de forma crescente e diversa, o papel de articulação e de mediação, local ou global. Essas ideias articulam-se com as contribuições de Gomes e Azevedo (2009) ao apontarem que, na área da educação, a regulação se expressa por meio de um processo contraditório. Decorre de lutas próprias, específicas e, que, configura-se por meio das singularidades “de um contexto social em suas características históricas, culturais e econômicas” (p. 104).

Corroborando com essas ideias, Barroso (2005) reforça que o conceito de regulação pode ser utilizado para descrever dois tipos diferenciados de fenômenos, mas que são interdependentes. São eles: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam. Reafirmando a defesa de Azevedo (2001), de que as políticas públicas são fruto da ação humana. Portanto, as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação, se materializam concretamente nos espaços da prática, na gestão da educação, na escola e, principalmente, na sala de aula.

Comungando desse mesmo pensamento, Mainardes (2006) defende que os professores e demais profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais. O que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas, uma vez que, de acordo com Azevedo (2009), estas se materializam por meio da prática educacional no âmbito das escolas.

Ao referir-se à pós-modernidade e à economia global, o autor declarou que ocorre uma redução da capacidade de controle e supervisão de multinacionais e de manter a integridade de suas fronteiras econômicas, resultando na perda da capacidade keinesiana, saindo do Estado de bem-estar para o modelo de mercado.

No momento em que Louro (2000, p. 44), na obra intitulada Currículo, Gênero e Sexualidade, debateu sobre a questão dos segredos e mentiras do currículo, tratou um pouco sobre essas relações de poder referentes a identidades, saberes, valorização e desvalorização étnica, defendendo que

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos [...] étnicos são a face visível dessas relações de poder. Essas lutas que expressam uma política de

identidade referem-se, fundamentalmente, ao direito à representação, ou melhor, ao direito de representar a si mesmo, dizer de si, afirmar sua cultura, sua linguagem, sua estética. No interior das instituições educacionais, acontece uma parte importante dessa disputa. (LOURO, 2000, p. 44).

Nas instituições educacionais, parte dessas disputas são relacionadas à questão da qualidade da educação.

2. 2 Qualidade da e na Educação: uma busca permanente

Quando uma sociedade se debruça por meio de debates, embates, lutas e estudos científicos sobre determinado tema, significa que ainda não o esgotou. Assim acontecem o âmbito das políticas públicas, quanto ao tema da qualidade (termo polissêmico) da e na Educação.

Ao dialogar sobre o mito fundador e a sociedade autoritária brasileira, Chauí (2004) afirma que esta é hierárquica, autoritária, alicerçada no paternalismo senhorial da colônia e naturalizadora das divisões sociais – desigualdades, diferenças e violência. Por consequência do paternalismo, essa sociedade também é patrimonialista, posto que não faz distinção entre o público e o privado e estabelece relações baseadas em favores e clientelismo. Em Carnavais, Malandros e Heróis, DaMatta (1994) afirma que a metáfora de poder no Brasil é vertical e demonstra o quanto é comum o privado invadir o público, bem como o público invadir o privado nas relações cotidianas dos brasileiros. A esse respeito, Barbosa (2006) em ‘O jeitinho brasileiro’, possibilita a reflexão sobre a naturalização dessa invasão entre o privado e o público e defende que o ‘jeitinho brasileiro’ parte do pressuposto da igualdade. Porém provoca a desigualdade, na medida em que, ao conceder o ‘jeitinho’ a pessoa que o recebe é separada dos demais que se encontram na mesma situação e isso independe de classe social.

As relações sociais no Brasil possuem duas vertentes: mando para os grandes que têm a lei enquanto privilégio e obediência para as camadas populares a quem resta a repressão (CHAUÍ, 2004). DaMatta (1994) confirma essa situação, ao reconhecer que as relações entre pais e filhos são hierarquizadas e parecem reproduzir a relação patrão-empregado. Ainda de acordo com Chauí (2004), esse autoritarismo que se encontra no social, também permeia as relações políticas. Dessa forma, o Brasil vivencia dois mitos imaginários: o autoritário, que é a ORDEM; e o providencialista, que é o PROGRESSO. Enquanto acentua as exclusões socioeconômicas e naturaliza as desigualdades, situando-se entre os pólos da carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes.

Freire (2013) defende que a educação reflete a estrutura de poder. Havendo prática de dominação, não poderá haver libertação ou educação libertadora, uma vez que a pedagogia do oprimido é libertadora de ambos: oprimido e opressor. Para o referido autor, os homens só se humanizam, humanizando o mundo, e a consciência é conhecimento de si e reconhecimento de si no outro. Mas não apenas isso, pois significa também opção, decisão e compromisso com uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Segundo Imbernón (2000), assume a diversidade em seus aspectos técnico e ideológico enquanto projeto cultural e educativo, portanto, fazendo-se necessário pensar a escola a partir de um projeto de sociedade (BARROSO 2005, AGUIAR 2006, AZEVEDO 2001 e 2009, DOURADO 2011). Ainda para Imbernón (2000), assumir a diversidade, por um lado, é reconhecer o direito a diferença como enriquecimento educativo e social, favorecendo a convivência de realidades plurais. Por outro, é aceitar que a educação não pode ser exercida apenas pelos professores, devendo a escola abrir suas portas e derrubar seus muros para misturar-se com a comunidade da qual faz parte.

Tanto para Freire (2013) quanto para Imbernón (2000), a educação precisa recuperar os princípios de convivência – liberdade, diálogo e responsabilidade, o que só poderá ocorrer por meio da educação dialógica que parte da compreensão da palavra viva transformada em reflexão-ação capaz de fazer superar e vencer o opressor dentro e fora do oprimido e assim transformar o mundo. Para a educação dialógica, libertadora, professor e estudante são sujeitos históricos e o conteúdo é a própria realidade, dinâmica, viva. Percebida como algo a ser transformado histórica e coletivamente, uma vez que para Freire (2013) os homens se libertam em comunhão. O autor também defende ‘no diálogo...a palavra’. Palavra que revela, desvela, conscientiza e impulsiona para a ação de transformação. É preciso aprender a dizer a palavra, escrevê-la do seu jeito, livremente, sem desenhá-la, mas por meio dela poder desenhar e delinear a sua própria história, assumindo a verdadeira expressão de si e reproduzindo o movimento de sua própria existência. É semelhante ao depoimento de uma mulher simples do povo diante de uma situação representada em quadro e retratada no livro *Pedagogia do Oprimido*: “Eu gosto de discutir sobre isso porque é isso que vivo, porém enquanto vivo não vejo. Agora sim, observo o que vivo.” Com a palavra nos fazemos mais humanos.

Para Baqués (2006) a palavra educa, humaniza, dá vida, a palavra é o pensamento e o pensamento é a palavra. Ela dá nome às emoções e cristaliza os sentimentos. Fernando Pessoa garante que, quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma. Sem ver a alma do

educando, como contribuir para a sua transformação? Em todo esse contexto temos presente o princípio de uma educação escolar democrática, inclusiva e que pensa o ser humano em sua inteireza. Possivelmente, essa deva ser a perspectiva da uma educação escolar humanamente integral e não apenas integral em sua temporalidade.

De acordo com Imbernón (2000), a escola deve ser transformada em uma comunidade de aprendizagem, incorporando a comunidade e o meio familiar ao seu trabalho diário de forma integrada, participativa e permanente. Esse autor também apresenta quatro ideias-força para impulsionar a mudança no futuro: primeira - revalorização dos profissionais da educação que passa pelo aumento da auto-consideração e recuperação do controle sobre seu processo de trabalho; segunda – questionar a legitimação do conhecimento ou do discurso pedagógico oficial, sendo sensíveis aos valores, tradições e necessidades dos excluídos; terceira – é compreender o importante papel da comunidade enquanto verdadeira integrante do processo educativo e a quarta – é a escola universal cujo desafio é encontrar novos componentes que voltem a legitimar um sistema educativo democrático.

Gohn (2012, p. 15-21) ao reportar-se à cidadania, refere-se a três acepções. A primeira, no liberalismo, aparece vinculada à noção de direitos naturais e imprescindíveis. A segunda, acepção de cidadania, desloca-se para a questão do poder, de maneira que os direitos sociais não representam conquistas, mas uma outorga do Estado. A terceira e mais recente acepção, denominada de cidadania coletiva, se constrói como um processo interno no interior da prática social em curso, no cotidiano, na construção da identidade política e cultural. Elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, nascedouro de um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais. Tais grupos sociais organizados são os movimentos sociais, uma vez que a sociedade não está apenas dividida em classes, mas organizada pelos interesses de segmentos sociais que se mobilizam em prol de seus direitos, assumindo uma postura propositiva no que diz respeito às políticas públicas. A exemplo dos movimentos dos negros, povos indígenas, do campo, professores, sem terra, sem teto, mulheres, idosos, criança e adolescente, pela paz, em defesa da ecologia, gays, lésbicas, simpatizantes e transexuais, dentre outros.

A propósito das ideias de Imbernón (2000), faz-se necessário que as políticas educativas sejam políticas do espaço do público e os educadores e educadoras não fiquem na condição de expectadores passivos. Sejam sujeitos, ativos, atores, denunciadores e anunciadores na perspectiva da práxis Freireana. Atuando como verdadeiros elementos de

transformação desse modelo nefasto de sociedade representado pelo capitalismo e sua versão mais cruel, o neoliberalismo.

Diante do exposto, afirma-se que não há como pensar a qualidade da educação sem antes pensar a qualidade da própria nação. Entende-se que qualidade da educação refere-se ao que se pode encontrar nos marcos regulatórios da educação, nas políticas públicas. Qualidade na educação referencia-se na materialização das políticas públicas de educação, nas práticas das escolas e salas de aula. A escola e, principalmente, a sala de aula são espaços onde se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação (AZEVEDO, 2001).

Refletir e escrever sobre o tema da qualidade em qualquer área, nos remete a algo para além de subjetivo, nos levando ao encontro com a sua polissemia conceitual.

A busca da qualidade na educação é encontrada nos mais diferentes discursos, o que induz a percebê-la como sendo algo consensual e, portanto, conduzindo ao desconhecimento de que assume sentidos diferenciados. São estes múltiplos sentidos que nos permitem falar em *qualidades* da educação, a depender da perspectiva teórica e do projeto social em que se inserem os que dela estão falando. (AZEVEDO, MARQUES E AGUIAR, 2016, p. 49)

Na área empresarial, desde a Administração Clássica, partindo de Frederick Taylor, com a sua teoria de Tempos e Movimentos; na Escola de Administração Científica, passando por Henry Ford (Fordismo); Henri Fayol (Teoria Clássica); seguindo com Elton Mayo por meio da Teoria das Relações Humanas, Teoria Geral de Sistemas; Teoria Estruturalista; Teoria Comportamental, e chegando à Teoria das Contingências; bem como ao Toyotismo japonês. Qualidade transita entre conceitos, ideias, teorias e ações de gestão, nos departamentos de pessoal, financeiro, contábil, materiais, tecnológico, logística, marketing e atendimento.

Na educação, o debate sobre qualidade é recente, datando do século XX por meio da defesa dos Pioneiros da Educação Nova por uma escola “de qualidade, comum, única e útil a todos os cidadãos”. Além da luta secular que trouxe para o centro do debate o acesso à educação pela maioria da população brasileira, uma vez que, só a partir de 1988 com a Constituição Federal Cidadã foi iniciada a expansão da educação para todos. Questão aparentemente resolvida durante os anos 2000, embates em busca da qualidade.

Weber (2015), ao realizar estudo sobre os sentidos de qualidade fixados na legislação e nas políticas educacionais estabelecidas em esfera nacional referente à educação básica e superior, afirma que “a qualidade da educação consistia principalmente na busca pela ampliação do acesso ao ensino obrigatório”. Foi um longo percurso até que as políticas

educacionais estabelecidas no Brasil passassem a considerar a qualidade do ensino como política de Estado (WEBER, 2015, p. 20 e 35). Declara ainda a autora

A CF de 1946 reafirma o princípio da obrigatoriedade do ensino primário, mas postula que o mesmo poderia ser sucedido por formação de cunho profissionalizante, aspecto que se tornaria referência de políticas de governo em meados da década de 1970 e de 1990 e se transformaria, a partir da década de 2000, em política de Estado no que concerne ao Ensino Médio. (WEBER, 2015, p. 21)

Contudo, há uma ausência de clareza no tocante a um projeto educacional para o País com base na inclusão social que contemple em uma mesma escola de qualidade, por exemplo, o filho do pedreiro e o filho do engenheiro, de maneira que ambos possam ter as mesmas oportunidades de acesso à saúde, educação, trabalho e renda equanimemente. Historicamente, o Brasil parece ofertar a educação com perspectivas diferenciadas de qualidade de acordo com a clientela: uma educação para ricos e educação para pobres.

Tal contexto favorece a compreensão mínima de que o tema da qualidade, mais precisamente, qualidade da e na educação, poderá nos levar a transitar por dois macros caminhos, cada um apontando para um projeto societário diferente e divergente. Qualidade da educação pelo viés da qualidade total, conceito baseado nas ideias japonesas do toyotismo,² que ingressou na educação por meio do mundo empresarial, No caso brasileiro, aproximadamente a partir da década de 1990. Qualidade social, debatida desde sempre por educadores e estudiosos da própria área de educação. A primeira ideia baseia-se e dá foco no produto, analisando todas as áreas empresariais: finanças, produção, logística, negócios, pessoas, dentre outras. Tem como base a produção industrial da matéria permeada pela intrínseca noção de atenção às necessidades do cliente. Para tal compreensão, educação é percebida e tratada enquanto mercadoria.

A segunda ideia, da qualidade social da educação, possui seu foco na lógica constitucional do direito social a educação, direitos de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros, independentemente de sua etnia, gênero, cor, religiosidade, condição social, política e econômica, portanto, vincula-se diretamente à inclusão social cidadã. É tema de embates, enfiamentos políticos e produções científicas. Nessa lógica, Marques (2016) afirma que a

² O Toyotismo é um modelo produtivo nipônico elaborado pelos engenheiros Taiichi Ohno (1912-1990), Shigeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyota (1913-2013) com o objetivo de recuperar as indústrias japonesas no período pós 2ª Guerra Mundial. País destruído, mercado pequeno, dificuldade de importar matéria-prima, dentre outros, o País necessitava fabricar com qualidade e menor custo possível. Entre 1948 e 1975 foi desenvolvido e aplicado nas fábricas da montadora de automóveis Toyota que deu origem ao nome do movimento, Toyotismo.

ausência de um Sistema Nacional de Educação – SNE, resulta em fragilidades para a política pública educacional e “as ações não produzem resultados capazes de assegurar o direito constitucional com qualidade e as lacunas se concretizam na iniquidade. Isso contradiz o princípio constitucional e afronta a cidadania e os direitos humanos” (MARQUES, 2016, p.7).

O tema da qualidade social da educação, portanto, é complexo e multifacetado, referindo-se desde as estrutura e adequação do espaço físico (salas de aula, climatização, conforto, iluminação, biblioteca, quadra poliesportiva, espaço para refeição e recreação, sala de estudo, espaço para descanso, dentre outros). Questões pedagógicas, como: proposta pedagógica; processos avaliativos; proposta curricular; quantidade e qualidade de profissionais; número de estudantes por turma/sala de aula. Envolve também questões referentes ao âmbito profissional: valorização dos profissionais da educação para além de bonificações, contemplando boas condições de trabalho, formação continuada, jornada adequada ao trabalho docente dentro e fora da escola, plano de carreira; remuneração eticamente justa; acesso da população (sem distinção de qualquer natureza) aos bens culturais e científicos produzidos pela sociedade.

Faz-se necessário considerar também, dentre os critérios para analisar e caracterizar a qualidade da educação, ações pedagógicas que possibilitem a investigação e a construção de novos e inéditos conhecimentos. Tais como: colegiados ou conselhos escolares com reuniões contínuas para diálogos e tomadas de decisões pedagógicas em tempo para resoluções de conflitos, problemas pedagógicos e de aprendizagem dos estudantes, cujo foco é a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem; convivência, tomada de decisões pedagógicas e administrativas em parceria com a comunidade; acesso e formação dos estudantes para a adequada utilização da tecnologia.

Tudo isso sem deixar de considerar a adequada gestão educacional eminentemente democrática, que dialogue, decida coletivamente e compartilhe soluções alternativas à resolução de problemas comuns, por meio das conferências, fóruns e planos de educação nas mais diversas esferas governamentais (municipal, estadual e federal), bem como a gestão escolar. Devendo seguir a proposta de democracia participativa proposta por Santos (2002) que ultrapassa os limites de um sistema de governo, saindo de um formato de relações de poder e interesses múltiplos, seguindo para a perspectiva de relações de autoridade compartilhada com foco em um interesse comum, nesse caso específico, a qualidade social da educação.

Para Weber (2015), a qualidade social da educação se traduz em múltiplas facetas, envolvendo desde condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, ações pedagógicas adequadas às características dos estudantes, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, até a articulação com organizações da sociedade civil, presença e participação ativa da comunidade circundante e escolar.

Freitas e Pilla (2006) ao tratarem sobre os desafios a serem enfrentados por todos os atores e segmentos que elegem a qualidade da educação enquanto elemento nuclear dos compromissos assumidos com a sociedade, destacam:

[...] primeiro, oferecer educação para todos, em todas as idades; segundo, eliminar as barreiras, tangíveis e intangíveis, que promovem a exclusão escolar, as quais vão desde a humilhação psicológica a que potenciais educandos e familiares são submetidos quando buscam a escola, até as discriminações raciais, sexuais, a fome, a falta do transporte escolar, as estradas inadequadas e as exigências exacerbadas de aquisição dos materiais escolares e fardamentos (FREITAS e PILLA, 2006, p. 23).

Quando falamos sobre qualidade social da educação, não estamos tratando de uma situação meramente adjetiva, mas nos referimos a algo amplo, complexo, digno e necessário à construção de um projeto de sociedade cúmplice com a inclusão de todos. Sem distinção, que deve tornar-se política de Estado, permanecendo enquanto eixo norteador das políticas públicas educacionais, independentemente do Governo em ação. Portanto, não deve ser encarada na condição passageira de política de Governo. Ao dialogarem sobre qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação, Dourado, Oliveira, Azevedo e Santos declaram que

Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predomina em cada sociedade, o que significa dizer que sofre variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS e AZEVEDO, 2016, p. 105).

Qualidade não é algo absoluto ou adequação a um padrão. O significado da palavra qualidade, bem como os padrões que a define deveriam ser algo construído coletivamente, envolvendo atores e práticas educativas. Uma vez que, "[...] qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes" (BODIOLI, 2004, p.24).

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades,

idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A definição sobre os padrões de qualidade da educação, no que se refere a variedade, quantidade mínima de insumos imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem, por estudante/ano, sinalizam para a necessária concretização das condições de realização do trabalho pedagógico, “[...] que vêm sendo pesquisado e informado criticamente por professores, gestores dos sistemas educativos e educadores, em geral, para melhorar ou garantir um padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS e AZEVEDO, 2016, p. 113).

Muito se avançou nos últimos anos, especialmente no que se refere ao acesso à educação. Para Waks (2014), o atual desafio é garantir avanços também quanto à

[...] permanência na escola e à construção de uma educação de qualidade social para todos, por meio da promoção da centralidade do diálogo, da gestão democrática, da valorização da diversidade e dos profissionais da educação, da aproximação entre escola e comunidade, e do fortalecimento da rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes (WAKS, 2014, p. 85).

2.3. Qualidade da educação e as desigualdades socio-educacionais

Em pleno século XXI o mundo testemunha a concentração de riqueza nas mãos de poucos, representados por 1% da população mundial. Essa situação aumenta o fosso entre ricos e pobres, trazendo graves consequências para o próprio capital internacional no que se refere ao consumo da população e a economia mundial. Há uma cruel disparidade e abismo separando aqueles poucos cidadãos com alta concentração de renda e riqueza, da maioria da população que vive em condições de pobreza e miséria. Correspondendo a uma preocupação constante, e, portanto, tema de discussões e debates entre estudiosos, políticos e lideranças governamentais, transformando-se em pauta nas discussões das cúpulas internacionais, a exemplo do Fórum Econômico Mundial.

Nesse sentido, a Pesquisa Desigualdade Mundial 2018³, coordenada, dentre outros pesquisadores, pelo francês Thomas Piketty, mostra que a desigualdade se aprofundou no mundo, a partir da década de 1980. A concentração da riqueza nas mãos dos 10% mais ricos do mundo subiu de maneira global. Entre os anos de 1980 e 2016 a concentração de riqueza

³ Cf O jornal El País Brasil, em 14 de dezembro de 2017, apresentou na reportagem de capa de Borges (2017) com comentários e um resumo sobre a Pesquisa Desigualdade Mundial.

nas mãos dos 10% mais ricos do mundo passou de 21% para 46%. Na Rússia, de 27% para 41%; na China, 34% para 47% da renda nacional; União Europeia, com menor concentração de renda, saiu de 33% para 37%. O Oriente Médio apresenta índice alarmante a esse respeito, com 61% da renda concentrada nas mãos dos mais ricos. O problema é que logo abaixo dele vem o Brasil e depois a Índia, ambos com 55% de concentração de renda.

No mesmo período foi apresentado ao mundo o relatório da OXFAM Internacional⁴, intitulado “Recompensem o trabalho, não a riqueza”, elaborado por Pimentel, Aymar e Lawson (2018). Dentre as afirmações feitas, encontra-se a de que ter um emprego não significa escapar da pobreza. Uma vez que as recentes estimativas da OIT⁵ demonstram que um entre cada três trabalhadores (países emergentes e em desenvolvimento), vive em condição de pobreza, sendo essa uma situação crescente. No mercado de trabalho global, há uma assustadora e perversa escravidão moderna que faz uso acentuado de trabalho temporário e precário. Segundo o relatório, a estimativa da OIT é de “40 milhões o número de pessoas escravizadas em 2016, 25 milhões das quais em situação de trabalho forçado” (p. 11). Ainda de acordo com o referido relatório, o ano de 2016 produziu um novo bilionário a cada dois dias, representando o maior crescimento histórico e mundial de bilionários, de forma que 82% de toda a riqueza gerada ficaram retidos nas mãos de 1% da população mais rica do mundo e NADA ficou com os 50% mais pobres. Tal arrecadação “teria sido suficiente para acabar mais de sete vezes com a pobreza extrema global” (PIMENTEL, AYMAR e LAWSON, 2018, p. 2).

Nesse contexto, segue o relato: “o trabalho insalubre e mal remunerado de muitos garante a riqueza extrema de poucos”. Afirma ainda o relatório que “[,,}trabalhadores forçados produziram alguns dos alimentos que consumimos e das roupas que vestimos e limpamos os edifícios nos quais muitos de nós moramos ou trabalhamos”. Essa pesquisa da OXFAM Internacional retrata um contexto mundial em que os países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, encontram-se em condição mais agravante. Os dados coletados demonstram que os jovens são os mais afetados pela situação de exploração e pobreza.

Quase 43% dos trabalhadores jovens de todo o mundo ainda estão desempregados ou trabalham, mas continuam vivendo em situação de pobreza. Mais de 500 milhões de jovens sobrevivem com menos de US\$ 2 por dia. Nos países em desenvolvimento, estima-se que 260 milhões de

⁴ OXFAM Internacional – É uma confederação global, da qual a OXFAM Brasil faz parte. O seu principal objetivo é combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo. A Confederação OXFAM conta com 19 organizações atuando em 93 países.

⁵ OIT – Organização Internacional do Trabalho

jovens estejam sem emprego, educação ou qualquer tipo de treinamento. Uma em cada três mulheres jovens está na mesma situação. Embora os efeitos da crise financeira tenham variado muito, um fator comum dos seus resultados é que os jovens têm sido os mais afetados. (PIMENTEL, AYMAR e LAWSON, 2018, p. 12).

Corroborando com acordos internacionais, a América Latina, e mais especificamente, o Brasil, dão continuidade às políticas neoliberais, iniciadas a partir da década de 1990. Atualmente com destaque para a retirada de barreiras contra o avanço da pobreza e da desigualdade social, a exemplo, no Brasil, da reforma trabalhista (Lei 13.467 de 2017) e tentativa de reforma da previdência (PEC 6/2019⁶). Segundo Zen (2017) as mães de todas as reformas são a reforma tributária, que está no cerne da desigualdade social, cujo objetivo é taxar as grandes fortunas e, a reforma política. Fagnani (2019) intitulou seu artigo à Carta Capital referente ao tema, com a seguinte pergunta: “Por que punir os mais pobres se há alternativa de se arrecadar mais e, ao mesmo tempo, fazer justiça fiscal e social?”

Tanto para Zen quanto para Fagnani, a não reforma tributária e a não reforma política possuem objetivo comum de aumentar o lucro dos super ricos, aliadas ao corte nas políticas de benefícios sociais, incluindo acesso à saúde e educação. Sendo uma das grandes contradições do capital, uma vez que produz pobreza e desigualdade social, mas ao mesmo tempo, para a sua própria sobrevivência, precisa garantir condições mínimas de acesso à educação e trabalho para que a população possa produzir e consumir atendendo às necessidades do capitalismo neoliberal (FRIGOTTO, 2011; KUENZER, 2005; GENTILLI et al, 2018).

A desigualdade social pode ser medida por meio de diversos parâmetros, porém o modelo mais aceito no mundo é o Índice de GINI, cuja medida vai de 0 (zero) a 1 (um). Quanto menor o índice, mais igualitária é a sociedade e quanto maior ou mais perto de um, mais desigual. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2017), o Brasil aparece como o 10º país mais desigual do mundo na lista da Organização das Nações Unidas – ONU, encabeçada negativamente pela África do Sul, com o Brasil ocupando uma colocação pior do que países como Honduras, Ruanda e Guatemala. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL/ONU, divulgou em dezembro de 2017 o relatório: Panorama Social da América Latina 2017, Afirma, neste relatório, que a distribuição desigual de renda é um grande problema para o desenvolvimento das nações da América Latina, confirmado pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH da

⁶ PEC 6/2019 – Proposta de Emenda à Constituição: Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências.

maioria dos países. Com exceção apenas para Argentina e Chile que aparecem no referido relatório com IDH elevado e alguns países, incluindo o Brasil, que apresentam IDH mediano.

Estudo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas para o Jornal Valor Econômico, abordado na reportagem de Carrança (2018), demonstra que o período de recessão do Brasil aprofundou as desigualdades sociais. Os 40% mais pobres da população brasileira perderam renda, enquanto os 20% mais ricos maximizaram seus ganhos e lucros. Dados do PNAD/IBGE (2018) demonstram que os 10% mais ricos do País concentram 55% da riqueza, 50% mais pobres ficam com 12% e os 40% restantes concentram 33% da renda do País. Parece haver uma estreita relação entre educação, desigualdade social e exercício de cidadania / direito. O Jornal Sind Justiça 2010 declarou que

O baixo nível de escolaridade e a situação de pobreza impedem boa parte da população brasileira de ter acesso ao Judiciário. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), encomendado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostra que esses fatores foram determinantes para que 63% das pessoas que tiveram algum tipo de direito lesado no ano passado não recorressem à Justiça. O baixo nível de escolaridade e a situação de pobreza impedem boa parte da população brasileira de ter acesso ao Judiciário. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), encomendado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostra que esses fatores foram determinantes para que 63% das pessoas que tiveram algum tipo de direito lesado no ano passado não recorressem à Justiça.

Gentilli et al (2018) apresentou um panorama sobre a evolução da Educação Básica na América Latina, correspondente ao período de 1955 a 2005, mediante dados quantitativos e demonstrou a importância do marco analítico para compreender os problemas da desigualdade na educação, questão metodológica-teórica referente à pobreza e desigualdade, compreensão sobre a relação existente entre pobreza, educação e sociedade, afirmando que pobreza e desigualdade não são sinônimos. Aparecem sempre juntas mas são diferentes e fazem alusão a conceitos muito diferentes. Se pobreza é uma condição, a desigualdade é uma relação e não uma condição. Há uma linha de determinação da pobreza, no entanto, quais são os critérios que estabelecem a desigualdade? Enquanto o debate sobre a pobreza significa debater os indicadores, o debate sobre a desigualdade refere-se a debater conceitos. Refletir sobre desigualdades raciais, de gênero, dentre outros, é bem mais complexo do que pensar a posição dos sujeitos nos meios de produção (GENTILLI, et al 2018).

O referido autor reforçou que, para entender o que acontece com a educação, é preciso conhecer a história dos sistemas educacionais. Exemplificou por meio de dois países da América Latina, tendo a Argentina ocupado o 1º lugar em acesso e permanência na escola, desde a década de 1960. No Brasil, a situação de pobreza educacional começou a melhorar, de

forma incipiente, entre as décadas de 1985-1995 e, mais ainda, após 2005, com destaque para o governo Lula. Esse pode ser um indicador para medir a pobreza: relacioná-la com quem está dentro ou fora da escola. Para analisar a evolução da pobreza e indigência não se deve considerar apenas a condição de renda dos cidadãos, mas os impedimentos de acesso aos bens da vida para a sua sobrevivência. Estudos que envolvam tais categorias (pobreza e desigualdade) precisam ser mais aprofundados em função de sua complexidade. Exemplificando: sistema educacional menos pobre, porém mais desigual e sistema capitalista mais democrático, no entanto, mais injusto. Faz-se necessário não apenas combater a pobreza, mas atacar as causas que produzem as desigualdades (GENTILLI et al, 2018).

Gentilli et al (2018) refletem sobre países como a Noruega, Dinamarca, Alemanha, Itália, Japão, Austrália e Canadá, onde os filhos possuem alta probabilidade para superação da situação dos pais e segue apresentando dois mitos: mito1, que ele denomina de cosmético social = acesso e permanência à escola acaba com a pobreza; mito2, denominado pelo autor de mito do esclarecimento crítico = pela educação (conscientização) as pessoas enxergariam e poderiam mudar.

A necessidade de realização desse estudo em meio a tantos outros existentes no País que pensam a qualidade da educação, possivelmente sinalize que essa categoria ainda não foi saturada, permanecendo no âmbito da utopia e das lutas referentes aos direitos sociais. Nos países nórdicos, (Islândia, Noruega, Suécia, Dinamarca e Finlândia), não se fala em qualidade da educação, se fala em educação, porque a qualidade é inerente ao processo educacional.

Arroyo (2015) destaca uma experiência no sistema de ensino⁷ de educação de Belo Horizonte – Minas Gerais, no início da década de 1990, afirmando que o que lhe chamou a atenção foi que estavam chegando às escolas outras crianças, outros adolescentes, outros jovens e adultos, diferentes dos que sempre chegavam

Estavam chegando os outros, os diversos, da periferia, das favelas, Estavam chegando àqueles adolescentes, às vezes, da rua, que trabalhavam na rua. Àqueles jovens e adolescentes que trabalhavam de domésticas chegavam de noite à EJA. Já estavam chegando os diversos (ARROYO, 2015).

Tal fato propiciou a reflexão sobre a escola necessária e pensar se a escola poderia ser a mesma quando os educandos eram outros, se o currículo poderia ser o mesmo quando outros sujeitos estavam chegando; a pedagogia, a docência também poderiam ser as mesmas? Quem teria que se adaptar a quem? Estudantes à escola? Mas, historicamente já era assim que acontecia. Portanto, para o autor, a escola era quem deveria se adaptar aos outros que estavam

⁷ No período em foi Secretário Adjunto de Educação de Belo Horizonte – MG, no início da década de 1990.

chegando, aos diversos, aos desiguais, marcados pelas desigualdades sociais, mas que escola daria conta dessa pluralidade? Dessa maneira, a equipe educacional liderada pelo Professor Arroyo pensou e implementou a Escola Plural com currículo plural. “O grande desafio foi fazer com que crianças, adolescentes, jovens e adultos, sentissem que a escola era o seu lugar e não um lugar estranho. A escola deve ser o lugar de tempo e espaço de humanidade e dignidade para aqueles que vivem em lugares tão desumanos” (ARROYO, 2017).

Embora esta tese não tenha como objeto as categorias de pobreza e desigualdade social, não se pode deixar de reconhecê-las e considerá-las tanto para a análise e compreensão acerca do Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica, pública e obrigatória, como também na reflexão sobre o critério de qualidade diretamente atrelado à justiça social. Ao refletir sobre a política pública voltada para a Educação, faz-se necessário o desenvolvimento de uma compreensão conjuntural mais ampla, contemplando minimamente as categorias de Pobreza e Desigualdade Social. As quais, comumente permeiam a vida da clientela da Rede Pública de Educação, trazendo grandes e desastrosas implicações. Possivelmente exista uma quantidade de estudantes que gostariam de estudar em escolas de referência de tempo integral, mas não o fazem porque a desigualdade social que lhe coloca na condição de pobreza, imediatamente lhe impõe a chegada precoce ao mundo do trabalho, muitas vezes por meio da informalidade. Para Freitas (2005, p. 915) “há indícios de que o nível socioeconômico ainda continua definindo a apropriação do conhecimento, sem que a escola consiga gerar maior equidade.” A medida que o nível socioeconômico aumenta, diminui o nível de reprovação, revelando que as áreas de pobreza continuam sendo alvo da reprovação e da evasão escolar, contrariando o objetivo de inclusão social das políticas públicas. Desconhecer essa realidade não contribuirá devidamente para a formação dos estudantes, acentuando a desigualdade social e, conseqüentemente, aumentando o fosso da pobreza. Tal situação reafirma o tamanho do desafio da universalização do Ensino Médio com garantia de acesso e permanência em uma escola com qualidade e justiça e social para a Nação, bem como para os estados da Federação e Distrito Federal, conforme será discutido no capítulo que segue.

3. DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA AO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Ao considerarmos o que a literatura sobre o Ensino Médio no Brasil nos apresenta, compreendemos que a História do Ensino Médio tem como marco inicial a Educação Secundária, “que adquiriu sentidos diferenciados em cada momento da história da educação no Brasil⁸”. Voltada para as elites portuguesas, famílias aristocráticas que usufruíam de tal privilégio. Ofertada pelos jesuítas, a Educação Secundária, desde o seu início, possuía caráter elitista e propedêutico.

Foram 210 anos de trabalho educacional realizado pelos Jesuítas. Porém a partir de meados do século XVIII, a coroa portuguesa, desejosa de colocar as escolas / educação a serviço do Estado e não mais a serviço da fé. Expulsou os Jesuítas do Brasil em 1759 e a educação primária e secundária ficaram relativamente esquecidas. (UNIVESP TV⁹, 2017).

Após a independência do Brasil em 1822, surgiram os primeiros sinais do ensino institucionalizado, com a primeira Constituição Federal Brasileira de 1824, determinando legalmente que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. De 1824 a 1988, o Brasil teve sete constituições federais: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por ampliar os direitos de cidadania. À parte, algumas emendas constitucionais e três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O discurso sobre educação e educação secundária só começa a aparecer a partir da segunda Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1891. De acordo com o Artigo 35 “Incumbe outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] Parágrafo 4º prover a instrução secundária no Distrito Federal.” (BRASIL, 1891).

Apenas no século XX, dez anos após a promulgação da 1ª Constituição Federal Brasileira de 1934, a Educação Primária e Secundária passou a ser consideradas dever e responsabilidade dos Estados. A partir do Estado Novo de Getúlio Vargas, houve uma intensa valorização do ensino profissionalizante, em decorrência de mudanças na estrutura econômica

⁸ Vide: PESSANHA, ASSIS, SILVA. História da educação Secundária no Brasil: o caminho para as fontes. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, maio./ago. 2017 | E-ISSN 2177-6059, p. 312. Disponível em www.editora.unoesc.edu.br

⁹ UNIVESP TV é um canal de educação, é o espaço de produção e divulgação gratuita de vídeos de formação para os estudantes dos cursos de graduação nas áreas de Licenciatura em Ciências Naturais, Matemática, Engenharia de Computação e Engenharia de Produção, entre outros, da Universidade Pública Virtual do Estado de São Paulo, parceira da UNICAMP e da USP.

do país. Percebe-se, então, o início do ‘falso dilema’ da dualidade da Educação Secundária, dividida entre a formação técnica para o trabalho e a formação propedêutica para acesso à Educação Superior. “De 1934 a 1945, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma do ensino secundário e universitário”. (BRASIL, MEC, 2017).

Antes da década de 1930, existiam sistemas estaduais de educação sem articulação com o sistema central. Logo, não havia uma política nacional de educação e o ensino secundário era meramente propedêutico. As reformas anteriores limitavam-se ao Distrito Federal que as apresentava como ‘modelo’ para os Estados, mas não os obrigava a adotá-lo. (ROMANELLI, 1978).

Entre as décadas de 1931 e 1932, entraram em vigor três decretos referentes à Educação Secundária. O primeiro tratava sobre a organização do ensino secundário; o segundo sobre a organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador e o terceiro consolidou as disposições sobre o Ensino Secundário, por meio da educação integral, com práticas de disciplinamento e de autogoverno:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 185)

Nas décadas de 1930 e 1940, inicia-se a relação entre o Estado brasileiro e o mercado, sendo criadas as Federações das Indústrias (São Paulo em 1931 e Pernambuco em 1939) e o Sistema S¹⁰. SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SESC – Serviço Social do Comércio em 1946, e SESI – Serviço Social da Indústria, em 1947, com o objetivo comum de preparação de mão de obra para atender as necessidades do mercado de trabalho nas principais áreas da economia. Correspondendo a demandas indústria e comércio, ofertando cursos profissionalizantes de nível técnico, básico e de aprendizagem, por meio de subsídios governamentais. Para Souza Júnior (2009), não havia dilema, mas sim uma política pública educacional que definia o tipo de educação secundária para ricos e para pobres. A

¹⁰ Sistema S: SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SESC – Serviço Social do Comércio em 1946 e SESI – Serviço Social da Indústria em 1947.

dualidade estava organizada: aos filhos da classe abastada era ofertada a educação secundária propedêutica e, aos pobres, possivelmente filhos da classe de trabalhadores, era ofertada a educação secundária para o trabalho. Tal contexto leva a refletir sobre a unilateralidade burguesa presente na educação secundária desde o início de sua história, e, que

[...] se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital. (SOUZA JÚNIOR, 2009).

Coutinho e Silva (2015) afirmam que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborada em 1961, LDB nº 4.024/61, mantém o caminho que o Brasil vinha trilhando com a educação secundária. Estruturalmente dual, propedêutica e profissionalizante, com reconhecimento de instituições industriais, comerciais e sindicais, enquanto formadoras e qualificadoras dessa mão de obra jovem para o mercado de trabalho.

Na década de 1970, entre os anos de 1968 e 1973, período de Ditadura Militar e abertura do Brasil ao capital estrangeiro, promulgou-se a LDB 5692/1971. Exclusivamente focada no que foi denominado de Ensino de 1º e 2º Graus, representando um novo discurso na legislação e prática educacional. Em seu Artigo 1º, evidenciou o caráter dual da educação secundária ou ensino médio, ao declarar que o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, LDB 5692/71). Portanto, denomina o Ensino Médio, de Ensino de 2º Grau, alusivo a um currículo comum de âmbito nacional com parte diversificada para atender às necessidades locais, planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais. Um 2º Grau regulado pelo Conselho Federal de Educação, e, essencialmente voltado para atender às necessidades do mercado. (SANTOS, 2014).

A Lei 5692/1971, em seu Artigo 6º, reafirma a possibilidade de a formação profissional ser realizada em ‘regime de colaboração com as empresas’ e, no parágrafo único, trata sobre os estágios poderem ser remunerados ou não. Reforçando o caráter de ausência de vínculo de qualquer natureza entre os estudantes e as empresas. Fica evidente que o 2º Grau igual para todos, oferece oportunidades diferentes de acordo com as classes sociais. OS estudantes da classe social mais favorecida cursando o ciclo geral e seguindo para o Ensino

Superior e, os estudantes de baixa renda que conseguissem concluir algum curso profissionalizante entrariam no mercado de trabalho com uma condição menos difícil do que se não o fizessem. Podendo raramente pensar em Ensino Superior. (SANTOS, 2014)

Durante o período da Ditadura Militar, entre as décadas de 1964 e 1985, houve crescimento da Educação Superior Privada e a criação do Exame Vestibular Classificatório, na tentativa de resolver a situação do excedente de estudantes aprovados na Educação Secundária. Sem vagas nas universidades públicas, deu início ao caráter classificatório e excludente da educação superior brasileira. Segundo Cunha (2014, p. 919), “durante o primeiro semestre de 1968, houve intensas e numerosas manifestações estudantis. As palavras de ordem mais frequentes, em todas as manifestações, eram ‘mais verbas’ e ‘mais vagas’ para os cursos superiores públicos.”

A Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988 e suas Emendas, especialmente a Emenda Constitucional 59/2009, que tratam da reordenação do Estado Brasileiro em todas as instâncias, foi dado início a construção de novos marcos legais, novos marcos regulatórios para a reorganização do País, e, especificamente no que diz respeito à educação. Assegura, em seu Artigo 60, Inciso I, que a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, será feita por meio da criação de um fundo. Inicialmente foi criado o FUNDEF¹¹ no Governo Fernando Henrique e o Governo Lula transformou-o no FUNDEB¹², ampliando a responsabilização pública com a garantia do direito a uma educação básica até a conclusão do Ensino Médio.

Nesse período, a tese da descentralização da Educação se tornou lei no Brasil, por meio do Artigo nº 211 da Constituição Federal, que afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Nos estados federativos, diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território. O governo central e os governos subnacionais são independentes entre si, são atores políticos autônomos, com poder para implementar suas próprias políticas (ARRETCHE, 1996). Nas federações contemporâneas de tipo cooperativo, como é o caso brasileiro, há formas de ação conjunta entre esferas de governo e as unidades subnacionais, mantendo significativa autonomia decisória e capacidade de autofinanciamento (ALMEIDA, 2005).

¹¹ FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Educação Básica obrigatória compreendida dos 7 aos 14 anos, correspondente ao Segmento do Ensino Fundamental).

¹² FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Educação Básica obrigatória compreendida dos 4 aos 17 anos, corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Contudo, no contexto do federalismo brasileiro, a questão da autonomia política apresenta diversos pontos de tensão e atenção permanentes, como assinala Abicalil (2014):

O conceito de autonomia tem sido muito confundido com o de parceria e de exercício de gestão de pessoal e de serviços, fundado na atividade gerenciadora de instituições de caráter privado [...] Restringir e controlar a terceirização, a sublocação de prédios e de equipamentos, as concessões de espaços para atividades de empresa privada, a exploração econômica das cantinas e das atividades de reprografia e multimeios didáticos etc., são pontos de atenção permanente. (ABICALIL, 2014,p.3).

Atente-se que, ao se discutir a questão do federalismo, está se tratando de projeto de sociedade, de nação, em um tempo determinado (AGUIAR 2010, GOMES e AZEVEDO 2009, BARROSO 2005, dentre outros). Há que se considerar a dinamicidade dos processos sociais, políticos e econômicos. Mainardes (2009) defende que há uma dimensão processual na formulação de políticas, precedida de ações, disputas e processos de negociação. Sua produção inicia-se a partir da identificação de um problema e da construção de uma agenda por meio de um processo que envolve diversos atores.

Freitas (2005) contribui para este debate quando alude a ideia de “qualidade negociada”, favorecendo a reflexão sobre os conceitos de regulação¹³ e contrarregulação. Para o autor, não se pode analisar o conceito de ‘regulação’ sem levar em consideração a natureza da política pública que o define e utiliza (FREITAS, 2005). O autor defende a contrarregulação enquanto

Resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contrarregulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (FREITAS, 2005, p. 912).

As condições para a contrarregulação são criadas a partir do momento em que o serviço público é guiado por políticas participativas ou pelo desejo de que estas existam, visando incrementar a qualidade do setor público, além da organização dos trabalhadores. (FREITAS, 2005). A sua ideia de qualidade negociada baseia-se, segundo ele mesmo, em um estudo de Anna Bondioli (2004). A autora afirma que a qualidade não é um valor absoluto,

¹³Termo construído no seio das políticas neoliberais no Brasil com maior eficácia no Governo FHC com a implementação do “Estado Avaliador” e sua não interferência no Mercado, transferindo o poder de regulação do Estado para o Mercado por meio da desregulação do público pelo Estado (Freitas, 2005).

um padrão top down em que todos devem se adequar e seguir, mas qualidade é transação, debate, diálogo entre pessoas e grupos que têm interesse comum em relação à educação e à rede. Têm compromisso, responsabilidade, envolvimento e trabalham coletivamente em meio a um consenso ideológico, refletindo sobre valores, objetivos, prioridades, na tentativa de compreender como é a rede, projetando-a para como deveria ou poderia ser.

O Projeto Político Pedagógico, fruto de uma construção coletiva e participativa, é o instrumento para a condução da qualidade negociada, transformando-se em pacto de reciprocidade de compromissos e responsabilidades assumidas entre a escola e o órgão gestor da rede. Dessa forma, cada escola constrói a sua identidade, considerando o seu contexto, limites, virtudes e comunidade da qual faz parte. Nessa perspectiva, os indicadores das avaliações externas são importantes sim, mas não na condição de números absolutos que se transladam em análises e supostas verdades. Antes transformam-se em construção coletiva que “se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas” (FREITAS, 2005, p. 922). A qualidade negociada é construída pelos atores sociais por meio de um movimento centrífugo que implica em organização, participação e decisão coletiva. Reunindo as condições para a concretização da contrarregulação.

A ideologia meritocrática liberal é o limite à universalização da melhoria da qualidade da escola. Uma avaliação que se coloca a serviço de tal ideologia, ficará limitada à mediação do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’ como o IDEB (FREITAS, 2007). Para Freitas (2012), o neotecnicismo se estrutura por meio de três grandes categorias interligadas entre si: meritocracia, responsabilização e privatização. Tendo no centro a ideia de controle dos processos para a garantia de resultados definidos como ‘standards’ e medidos a partir de testes padronizados. Cujo sistema de responsabilização envolve testes para estudantes, divulgação dos resultados e desempenhos das escolas, recompensas e sanções.

O papel da avaliação em larga escala ou de sistema, deveria ser o de avaliar as políticas públicas, repensando a educação do país, a qualidade com justiça social e as questões de financiamento com responsabilidade e seriedade cidadã. Não o papel de avaliar as escolas e punir os alunos cidadãos da nação. Por meio dos conceitos de neotecnicismo, gerencialismo e neoprodutivismo, Silva e Silva (2014) analisam as questões de responsabilização e

intensificação do trabalho docente, a partir da realidade do Ensino Médio Integral de Pernambuco e traz contribuição para a pesquisa.

Assunção e Carneiro (2012), apresentam reflexões pertinentes sobre o papel do Estado brasileiro no que diz respeito às políticas públicas educacionais, bem como a relação estreita existente entre o local e o global, no que se refere às avaliações em larga escala, como: SAEB, Prova Brasil e a relação com o PISA. Além de tecer considerações sobre o trabalho docente e a importância da construção da contra-hegemonia, a partir da atuação ativa dos profissionais da educação nesse processo. A história do IDEB, os indicadores que o compõe, forma de cálculo, interpretação normativa e análise crítica, refletindo sobre os aspectos positivos e negativos do IDEB, bem como propostas de boas práticas na condução do processo, são algumas das contribuições de Soares e Xavier (2013).

O Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, trata sobre a efetivação do dever do Estado com a educação por meio da garantia de direitos. Abrange, dentre outros, os seguintes incisos: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. E, ainda, no § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, enfática na perspectiva da Educação Pública de Qualidade com Justiça Social enquanto um direito universal de todos, trouxe para o debate, dentre outros temas, a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito. Devendo apresentar também com garantia de condições de acesso e permanência na escola, a gestão democrática e a consequente, progressiva autonomia pedagógica e administrativa das escolas, base nacional comum, bem como novos termos ao discurso sobre a educação secundária, além de Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com esta Lei, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, com duração de 3 anos e tendo as seguintes finalidades:

Seção IV, Artigo 35, Incisos: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o

prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Em seu Artigo 36, afirma que a organização curricular destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado de ciências, letras e artes. O processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; a inclusão de uma língua estrangeira moderna e outra optativa; filosofia e sociologia enquanto disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio; adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes e garantam, ao final, que os educandos demonstrem domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. E por fim, a referida LDB, declara que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Quanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, descrita na Seção IV A, dispõe que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. E, em seu parágrafo único, afirma que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Ou seja, o estudante jovem pode até fazer um curso profissional ou profissionalizante, desde que o faça em outra rede ou em outro curso que não seja o Médio, realizando-o de forma concomitante ou complementar (KUENZER, 2000).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem orientações para o Ensino Médio, a exemplo da organização do currículo em áreas de conhecimento, uso de várias possibilidades pedagógicas de organização espaciais e temporais, diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estímulo às alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social. Tal documento também faz a seguinte afirmação e reflexão:

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm

suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? (BRASIL, 2013)

Ao dialogar sobre as perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio, Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que uma educação profissional de qualidade só é possível com uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória. Assumida pelo Estado como um projeto de educação para toda a sociedade, que contemple um projeto político-pedagógico orgânico às necessidades dos excluídos dos benefícios da globalização, uma vez que deve fazer parte de projeto societário mais amplo e socialmente justo. Os autores fazem uma proposta de Ensino Médio integrado e integral, que busque articular conhecimento, trabalho e cultura, buscando formar o ser humano em sua inteireza por meio de um currículo amplo, equilibrado em conhecimentos necessários ao Humano, à sobrevivência de si, do outro e do Planeta. Uma escola com espaços adequados ao desenvolvimento dos jovens, com laboratórios, auditórios de arte e cultura, espaços de esporte e lazer, professores com dedicação exclusiva e tempo suficiente para pesquisa, estudo, planejamentos e atenção às dúvidas, inquietações e necessidades dos estudantes com condições de trabalho e de vida dignas.

É preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, pensando-a, a partir não só dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir (BARROSO 2005, AGUIAR 2010, DOURADO 2011). Independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e atores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista desassociada de um projeto político nacional. O qual precisa passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da escola pública enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo. (BARROSO, 2005).

Barroso (2005) ao analisar a relação entre Estado, mercado, políticas públicas e educação, reforça que

Por um lado, falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neoliberais neste domínio) a cumprir as funções de ‘carro-vassoura’ dos excluídos que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia). E, aqui, o recurso à metáfora do ‘carro-vassoura’

justifica-se plenamente se nos recordarmos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores. (BARROSO, 2005, p. 746)

Ressalte-se que diversas instituições e associações acadêmico-científicas¹⁴ tem criticado a centralidade da Educação Profissional na dimensão econômica que coloca o mercado na condição de instrumento regulador da sociabilidade humana. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011). Para o autor, há evidências sobre os limites da realidade da educação brasileira que podem ser lidas como um alerta, como a situação do Ministério da Educação não ter escolas de nível básico e nem instrumentos para convencer governos estaduais ou municipais a gastarem o prescrito ou operar de modo diferente. Mas há outros indicadores que revelam a submissão às orientações internacionais para a educação nos países de capitalismo dependente, bem como à perspectiva gerencialista da educação: ênfase nos resultados, parcerias público-privadas, alinhamento de materiais didático-pedagógicos, sistemas de avaliação de estudantes, precarização das escolas e do trabalho docente, avaliação, bonificação e certificação de professores, punição de professores e escolas. De fato, o Estado não se retira da educação, mas assume um novo papel de Estado regulador e avaliador, definindo as grandes orientações e os alvos a alcançar. Ao mesmo tempo em que estrutura um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não, alcançados. De um lado, o Estado continua a investir uma parte considerável do orçamento em educação. De outro lado, abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, transferindo essas funções para níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados que desejam assumir uma parte significativa do mercado educacional (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN, apud BARROSO, 2005, p. 732).

Permanece assim, a visão unilateral sobre o ser humano estudante em formação e profissionais da educação, ainda submetidos a propostas curriculares baseadas na pedagogia taylorista/fordista. De acordo com Souza Júnior (2009), a oposição a essa condição de unilateralidade é a omnilateralidade marxiana que remete ao vasto e complexo campo das dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática, no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, dentre outros. Que serão

¹⁴A exemplo da Carta de Natal foi aprovada no Colóquio “A produção do Conhecimento em Educação Profissional”, realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, em Natal, nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Foi assinada pela Anped e por outras associações científicas e encaminhada à Câmara de Educação Básica.

propriedades da formação humana em geral, desenvolvidas socialmente e cuja realização plena só é possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital.

Para Kuenzer (2000), mais do que nunca, o Ensino Médio deve superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado em face de sua versão predominante propedêutica para

[...] promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva. (KUENZER, 2000, p. 38).

Para a recomposição das relações entre Estado e Mercado no que tange a financiamento entre órgãos públicos, principalmente tendo como vertente a educação, faz-se necessário repensar no que diz respeito não só a utilização dos recursos disponíveis, mas a partir das necessidades vigente de cada locus na inserção de todos os indivíduos com um ensino público de qualidade, em uma projeção de futuro para uma sociedade mais justa, mais paritária, defende Barroso (2005).

Após a LDB 9394/96, foram formulados dois planos nacionais da educação: o primeiro teve vigência de 2001 a 2010 e o segundo corresponde ao período de 2014 a 2024. Na opinião de alguns estudiosos, o PNE 2001-2010 tornou-se uma lista de boas intenções (KUENZER 2010), tendo em vista os vetos do presidente FHC, às metas de financiamento, e representou uma política de governo e não uma política de Estado. Segundo Dourado (2010), não se constituiu pela ausência de articulação da sociedade, cujo projeto apresentado ao governo não foi considerado, além da inexistência de instrumentos de acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas (AGUIAR, 2010).

No PNE 2014-2024, a meta 3 trata exclusivamente da universalização do Ensino Médio: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar até 2020 a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%”, o que não deverá referir-se apenas a garantia de ingresso mas a permanência em uma escola de qualidade. Para tanto, seriam necessárias estratégias que envolvessem outras áreas e situações, a exemplo da formação continuada de professores, além da garantia de renda familiar para fazer valer a frequência e a continuidade da vida escolar pelos jovens.

Mas, a materialização das metas do PNE, inclusive as metas e estratégias concernentes ao Ensino Médio, sofrem grande impacto com as mudanças ocorridas no cenário nacional

com o controvertido processo de impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, conforme será visto a seguir.

3.1 Redirecionamento das políticas do Ensino Médio após impeachment da Presidenta Dilma Rousseff

Em final de agosto de 2016, a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) foi destituída do cargo via impeachment, fato considerado um “golpe” para a democracia brasileira por vários analistas políticos e estudiosos da área (OLIVEIRA, 2016; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; BRAZ, 2017; HERMIDA e LIRA, 2018; SAVIANNI, 2018, 2020). Assumiu interinamente, o vice-presidente Michael Temer (PMDB), que nomeou a sua equipe, inclusive, o Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM-PE). Posteriormente, Temer assumiu definitivamente a presidência até 1º de janeiro de 2019, data em que foi substituído pelo presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL).

Dentre as medidas tomadas pelo governo Temer no tocante à educação, destaca-se a edição da Medida Provisória nº 746 de 2016, que dispõe sobre a Reformulação do Ensino Médio; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

De acordo com Ribeiro (2017), pela MP o currículo foi dividido em duas partes: uma comum de 1.800 horas destinada a todos os estudantes do Ensino Médio, composta pelos componentes curriculares únicos obrigatórios, de Português, Matemática e Inglês, e outra parte dividida em cinco itinerários formativos. Atente-se para o fato de que o estudante fará o que a escola ou sistema oferecer e não o que escolher. Todos os demais componentes curriculares, a exemplo de Filosofia e Sociologia, terão ou poderão ter seus conteúdos diluídos nos demais componentes ofertados. Segunda a autora, é por isso que se denominou de Ensino Médio ‘Líquido’.

E segue Ribeiro (2017) afirmando que

É “líquido” também porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos. Sobre esse último, o prosseguimento nos

estudos, essa “liquidez” afoga mais e mais as possibilidades já pequenas de ingresso em uma Universidade pública.

Essa “liquidez” toda se mescla com as lágrimas e o choro de todos/as aqueles/as que ocuparam suas escolas e daqueles/as outros que, se não o fizeram, não lutaram menos para que esse desastre não viesse a acontecer. Mas, como depois daquele momento do choro, a gente se levanta e se revigora, agora é hora de, mais uma vez, se levantar e gritar em cada rede estadual: Fora com Reforma. E ocupa tudo outra vez! (RIBEIRO, 2017).

A forma como a BNCC ranqueia colégios traz ao ambiente de aprendizagem uma lógica empresarial, revelando que a educação crítica visando à autonomia é deixada de lado em detrimento de uma formação voltada às demandas de mercado; e, o ‘empresariamento da educação’ vem conquistando espaço e poder no cenário de disputas. De acordo com Ribeiro, “Isso significa que o setor empresarial vê na educação uma mercadoria como outra qualquer” (RIBEIRO, 2018)¹⁵.

Laval (2019), na publicação *Uma Escola não é uma Empresa*, declara que falar de uma nova ordem educacional mundial não significa estar lidando com um sistema perfeitamente homogêneo, “mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas” (LAVAl, 2019, p. 12). Para Laval, o sistema educacional brasileiro já é mais ‘neoliberalizado’ do que qualquer sistema educacional europeu. Apresenta como exemplo o notável crescimento do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa, como Kroton, Estácio, Anhanguera, dentre outros, afirmando que isso faz do Brasil um caso único no mundo.

Declara ainda o autor, que a atual orientação governamental do País ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade. Ele também comenta sobre o fenômeno da ‘mercadização’ do ensino na França, em todos os níveis, a concorrência generalizada, não apenas entre escolas privadas e escolas públicas, mas também entre escolas públicas, com a introdução da competição entre os ‘consumidores de escola’, além da intervenção do capital. Afirma que “O neoliberalismo escolar resultou na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar em ‘boas escolas’ de um sistema escolar universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário’ (LAVAl, 2019, p. 13).

A Medida Provisória impactou também, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja construção teve início na Secretaria de Educação Básica do MEC, desde 2014, na curta gestão do Ministro Cid Gomes, com continuidade nas gestões dos

¹⁵ Cf. <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva>

ministros subsequentes (Aloizio Mercadante, Janine Ribeiro, Mendonça Filho e Rossieli Soares). Mas é sobretudo na gestão do Ministro Mendonça Filho que o processo de elaboração da BNCC é redirecionado, com a “ruptura da concepção orgânica da Educação Básica”, conforme afirma Aguiar (2018; 2019).

Constata-se que uma das primeiras ações da gestão do, então, Ministro da Educação, consistiu na exclusão do Ensino Médio do Documento da BNCC, elaborado pelo Comitê Gestor da BNCC e do EM¹⁶. O Documento restrito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi entregue ao Conselho Nacional de Educação. O teor dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica da qual o Ensino Médio faz parte, constituindo-se em sua etapa final, conclusiva, foi alterado em decorrência da Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória para implementação imediata pelas redes de ensino e escolas. Esse redirecionamento foi contestado nas audiências públicas sobre a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, promovidas pelo CNE que, posteriormente a aprovou, conforme consta em Parecer desta instância.

Importante registrar que essa ruptura do conceito da Educação Básica havia sido, anteriormente, duramente criticada, inclusive com pedido de vistas ao Parecer que dispunha sobre a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Exarado pela Comissão Bicameral do CNE, pelas, então conselheiras deste órgão Márcia Ângela da Silva Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Santana. Contudo, prevaleceu a vontade da maioria do CNE, com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, logo homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

Concluída a votação da BNCC no pleno do CNE, as citadas conselheiras registraram seus votos contrários. Assim se expressou a conselheira Aguiar da Câmara de Educação Superior:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema

¹⁶ O Comitê foi instituído pelo Ministro Mendonça Filho que nomeou como coordenadora a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Castro, que ocupara o mesmo cargo na gestão de Fernando Henrique Cardoso, quando foram elaborados os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), objeto de intensas críticas, à época (AGUIAR, 2018).

Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos do Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores. (CNE. Parecer CNE/CP 15/2018, p. 43)

Posicionou-se também com voto contrário, a conselheira Tuttman da Câmara de Educação Básica, conforme segue

Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado (idem)

A conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE Aurina Santana, acompanhou os votos contrários das demais conselheiras, declarando:

Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados (idem)

Possivelmente, com essas políticas, o Brasil aprofunda a oferta dual no Ensino Médio: escola pública com um currículo “pobre para pobre”, sob o discurso da liberdade de escolha e construção de itinerários formativos e, outro currículo para a classe abastada, ofertado pela iniciativa privada e visando o ingresso às universidades públicas, de preferência. A esse respeito afirma Oliveira (2017) que

A recente reforma do Ensino Médio demarca mais uma forma autoritária e regressiva de encaminhamento que as elites nacionais determinam para a educação brasileira. Desencadeada em um momento de turbulência política, no qual o presidente recém empossado não reúne condições mínimas de legitimidade política e ética para manter-se no cargo, as mudanças impostas à última etapa da educação básica estabelecem um retrocesso e reafirmam, no plano educacional, perspectivas de formação cujo objetivo é legitimar desigualdades históricas as quais está submetida a maioria da população brasileira. (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Vale ressaltar, com relação ao debate sobre a BNCC do Ensino Médio, que, em 2 de julho de 2018, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, o conselheiro César Callegari renunciou ao cargo de presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, responsável pelo encaminhamento das audiências públicas e consolidação das alterações no texto da BNCC. Callegari afirma que até a chegada do governo Temer, a Educação Básica vinha sendo percebida e tratada de forma integralizada por meio de uma visão totalizante, uma vez que a BNCC contemplava os três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, representando para ele um avanço em termos de política pública educacional. E tece severa crítica ao que estava ocorrendo:

Essa separação, a meu ver, é feita para atender a outros interesses, principalmente o de abrir o Ensino Médio para ser operado também pela iniciativa privada, seja pela possibilidade que a própria Lei traz dos recursos da etapa, inclusive do Fundeb, serem utilizados por empresas ou instituições privadas, como é o caso do Senai, do Senac, como também pela possível comercialização de pacotes de educação a distância em escolas públicas e privadas. No meu modo de entender esse interesse recôndito agora ganha visibilidade por tudo aquilo que se apresenta na proposta da Base e no desenvolvimento da Lei do Ensino Médio também. (CALLEGARI, 2018).

A despeito desse tensionamento no âmbito do CNE, Audiências Públicas foram convocadas para discutir a BNCC do Ensino Médio.

Esse cenário político evidencia que estamos diante de um projeto de sociedade e de educação que nos faz voltar às décadas de 1930 e 1940, porém com os interesses e agravantes do neoliberalismo. No que se referem aos direitos sociais, a reforma do Ensino Médio articula-se a um movimento de perdas de conquistas sociais e de flexibilização de direitos e, no aspecto político, ela se expressa pelo descaso das elites com a democracia (OLIVEIRA, 2017).

De fato, a sociedade brasileira, mediante seus setores e segmentos organizados, empenhou-se na elaboração da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Todavia, o governo desconsiderando esta história, a modificou de forma abrupta, desprezando instâncias e instituições que se mobilizaram para garantir algumas conquistas ou pelo menos, assegurar no âmbito da Lei, princípios para tornar a escola pública mais democrática e mais acessível aos setores economicamente desprivilegiados (OLIVEIRA, 2017, p. 26)

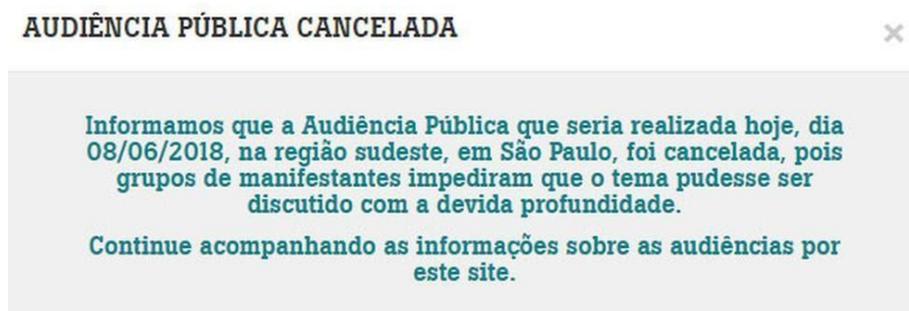
Contudo, é necessário acrescentar que o processo político está eivado de grandes tensões e, no caso do campo educacional, parte das forças sociais não aceitou tal proposta e

foi para as ruas. Os estudantes das escolas públicas de Ensino Médio ocuparam as escolas, tiveram acesso à imprensa e ao Senado Federal, fazendo ouvir as suas vozes sobre o que pensam, como se sentem e qual a escola que desejam.¹⁷

Situação similar ocorreu durante as Audiências Públicas sobre a BNCC do Ensino Médio, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. Alvo de protestos, permeadas por discursos, críticas e ações combativas de parte de associações científicas, entidades sindicais, professores, dirigentes e estudantes, dinâmica que induziu ao cancelamento de duas, dentre as cinco audiências previstas para serem realizadas por região do Brasil.

A primeira Audiência Pública, realizada na região Sul, em Florianópolis – SC, em 11 de maio de 2018, foi marcada por um clima tenso, repleto de críticas contundentes à proposta da BNCC do Ensino Médio. Trouxe também para o debate a lei da Reforma do Ensino Médio e o projeto de reforma das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, que se encontrava em discussão no CNE.

Na segunda Audiência, realizada na região Sudeste, mais precisamente em São Paulo – SP, no dia 08 de junho de 2018, ocorreram protestos da parte de professores e entidades educacionais e, cancelada conforme comunicado publicado logo após no site do CNE.



Figural: Informativo – cancelamento de Audiência Público do MEC

A terceira Audiência Pública foi realizada na Região Nordeste, em Fortaleza – CE, no dia 05 de julho de 2018 e, não menos polêmica que as demais. O Documento da BNCC recebeu inúmeras críticas, além de pedidos de devolução ao MEC para ser refeito. A exemplo do discurso da Coordenadora Geral do SINASEFE de Natal – RN, Socorro Silva, que além de questionar a metodologia de discussão, a concepção política e pedagógica que alinhava o documento, afirmou: “defendemos o retorno da BNCC ao MEC para que ela possa ser

¹⁷ A mídia deu ampla cobertura a essa movimentação: G1 - SP, ES, PE; Enunciador Cotidianos; UNE; Folha de São Paulo; Correio Brasiliense; EBC Agência Brasil; Rede Brasil Atual – Educação, JC OnLine; Diário de Pernambuco, dentre outras.

construída através de um processo representativo e com a participação daqueles que realmente fazem parte do processo, que são os profissionais de educação, alunos e pais”.

A quarta Audiência Pública promovida pelo CNE, aconteceria na Região Norte, em Belém do Pará no dia 10 de agosto de 2018, porém o auditório onde se realizaria, foi ocupado por entidades da área de educação, por professores e estudantes do Ensino Médio que impediram que os conselheiros ocupassem as suas cadeiras. A audiência foi cancelada e os manifestantes organizaram no local da audiência um Ato Público contrário à BNCC do Ensino Médio.

Dentre os questionamentos dos professores, encontra-se a proposta de oferta de Ensino Médio a Distância, representando o fim da escola enquanto espaço e território de criação e recriação de relações, informou Cesar Callegari à imprensa. Aproximadamente 20 estudantes do Ensino Médio que participavam dos protestos foram convidados para uma conversa com o, então, presidente do CNE, Eduardo Deschamps e com os relatores Chico Soares, Joaquim Neto e alguns conselheiros presentes (SINASEFE 2018; ANPED, 2018).

A quinta e última Audiência Pública foi realizada em Brasília – DF, na sede do Conselho Nacional de Educação e não menos polêmica que as demais: os protestos começaram logo cedo, antes do início do evento, pois vários professores e sindicalistas foram impedidos de entrar por não terem feito as inscrições pelo site do CNE. Os inscritos que se encontravam no auditório pediram a liberação da entrada e o presidente do CNE, Eduardo Deschamps cedeu. No decorrer da manhã, os participantes da Audiência fizeram inúmeras manifestações contrárias ao documento da BNCC do Ensino Médio.

Em síntese: das cinco Audiências Públicas previstas para serem realizadas de forma democrática, contemplando as cinco regiões do Brasil, apenas três foram realizadas e duas canceladas. Uma vez que, segundo os manifestantes, o princípio de democracia fora violado antecipadamente pelo próprio documento e as ações do governo Temer, cujo projeto societário compromete direitos sociais e educacionais conquistados pela população brasileira.

Ao referir-se à flexibilização do Ensino Médio na reforma proposta para o Ensino Médio, Kuenzer (2017) compara dois lados da sociedade que se enfrentam há décadas nos debates e embates da arena política nacional e internacional. Afirma a autora

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que

vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei. (KUENZER, 2017, p. 336).

Além disto, a reforma do Ensino Médio tem forte vinculação com a política de avaliação em larga escala. Como mostram alguns estudos (VIANNA 2005; FERNANDES: GREMAUD, 2009), a materialização da política de avaliação educacional tem sido permeada pela polêmica função que as avaliações em larga escala têm assumido nas políticas de *accountability*. Baseiam-se de forma específica no rendimento escolar dos estudantes, mas considerando os mesmos, professores, escolas e gestores como responsáveis pela qualidade da educação.

Vianna (2005, p. 26), declara que a avaliação educacional “mesmo quando a nível de sistema, no contexto brasileiro, baseia-se, fundamentalmente, no rendimento escolar, ainda que haja uma coleta simultânea de dados socioeconômicos e de variáveis ligadas ao ensino, ao professor e à escola, em alguns casos.” Fernandes e Gremaud (2009), afirmam que os resultados das avaliações padronizadas não funcionam para comprovar ou não a qualidade do trabalho realizado pelas escolas referente à garantia das aprendizagens. Uma vez que, “uma escola que recebe alunos carentes, com escassa bagagem cultural, pode realizar um excelente trabalho e, ainda assim, não ter seus alunos entre aqueles com melhores resultados”.

Ainda de acordo com os estudos de Fernandes e Gremaud (2009), há dois riscos potenciais que têm sido destacados pela literatura referentes às políticas de *accountability*, que eles denominam de incentivos e gaming. Em se tratando de incentivos, os autores destacam duas possibilidades: estreitamento do currículo e exclusão de estudantes de baixa proficiência. Naquilo que denominaram de gaming, as escolas podem alterar resultados sem necessariamente modificar a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes. Assim como treinar e motivar os estudantes com potencial para se saírem bem nos testes e provas.

A Medida Provisória nº 748/2016 foi sancionada pelo presidente da República Michel Temer, em fevereiro de 2017, após o texto ter sido objeto de 567 emendas de deputados e senadores. Implicou a mudança de alguns temas e flexibilizou alguns aspectos da reforma do Ensino Médio. As principais modificações do novo Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integrará 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante será destinado a uma das áreas específicas, denominadas “itinerários formativos”. Haverá flexibilidade, ao dispor que os estudantes deverão escolher um itinerário formativo

no início do ensino médio. Neste caso, as opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional. Como disciplinas obrigatórias, são mencionadas Matemática e Português, preservando o direito à língua materna (no caso de indígenas) e serão obrigatórias em todo o ensino médio. Vale ressaltar que embora excluídas do texto inicial da Medida Provisória, as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia serão obrigatórias na BNCC. Assim, a BNCC será constituída de conteúdos das disciplinas obrigatórias e das disciplinas tradicionais do ensino médio, como História, Geografia, Biologia, Física, Química e Literatura. A carga horária também foi modificada: anteriormente era estipulada em 800 horas anuais, mas com a mudança, as escolas terão um prazo de cinco anos para ampliar essa carga para mil horas anualmente, considerando 200 dias letivos.

Além disso, as escolas de ensino médio deverão ter tempo integral, com horário ampliado para 1.400 horas, o equivalente a sete horas diárias. Menciona-se que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) dispõe que até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas da educação básica sejam de tempo integral. Para tanto, o Governo Federal anunciou que o aumento da carga horária será viabilizado mediante a definição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual prevê o repasse de R\$ 1,5 bilhão ao longo de dois anos, para a conclusão da implementação. Pretende-se que o auxílio seja de dez anos. Menciona-se ainda, que o conteúdo da BNCC não poderá ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio.

A lei prevê um sistema de créditos, podendo o Ensino Médio ser organizado em módulos. Estes créditos poderão ser usados para o aproveitamento de disciplinas no ensino superior.

Uma novidade prevista na lei e que tem recebido muitas críticas dos profissionais da educação e suas entidades diz respeito aos professores. Foi criada a figura do “notório saber”, profissionais que poderão ministrar aulas sem diploma de licenciatura, aos estudantes que optarem pela área de Formação Técnica e Profissional. Há previsão que esses profissionais possam fazer complementação pedagógica para ministrar aulas no ensino Médio.

A lei foi validada em 16 de fevereiro de 2017 e previa a adequação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até 2020, com a implementação concluída em 2022. As

disciplinas que serão cursadas por todos os estudantes foram aprovadas em dezembro de 2018.

Vale registrar que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi aprovada com dezoito votos favoráveis e duas abstenções, no dia 4 de dezembro de 2018, sem aviso prévio¹⁸, em sessão pública do CNE, cuja pauta não foi divulgada anteriormente. No dia 14 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi homologada pelo Ministro da Educação Rossieli Soares, em solenidade no Conselho Nacional de Educação.

A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio são sancionadas em momento conjuntural complexo e com muitas questões a serem enfrentadas em todos os níveis e etapas da educação nacional.

De fato, no contexto educacional nacional, tem sido utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo INEP, na condição de termômetro da qualidade da educação brasileira, sem considerar os aspectos estruturais, além de influenciar a competição entre redes e entre escolas. Assinale-se a advertência divulgada pelo MEC

Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional. (BRASIL, MEC - SAEB, 2011, p. 16)

Entretanto, contraditoriamente, o próprio MEC libera à população o ranking das melhores escolas, após classificar e permitir que o mercado faça as suas escolhas e exclua àquelas com baixos indicadores de qualidade. Pouco consideradas também em termos de investimento e sem que o poder público implemente uma política educacional efetiva que resolva os principais problemas que são do conhecimento da sociedade brasileira. Coincidentemente, essa advertência não apareceu mais nas cartilhas SAEB dos anos posteriores, 2015 e 2017, respectivamente.

Vayssettes (2013), analista de educação da OCDE, ao tentar explicar o fenômeno educacional do Brasil a partir dos resultados históricos na Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, reconhece que programas como o Bolsa Família, permitiram maior acesso

¹⁸ Cf. <https://novaescola.org.br/conteudo/14375/base-do-ensino-medio-e-aprovada-sem-aviso-previo>

à educação. No entanto, para ela, os novos estudantes desfavorecidos socialmente, acumulam desvantagens e, geralmente, apresentam atrasos de aprendizado em relação aos demais.

Vayssettes (2013) reconhece alguns fatores que permitiram a redução do número de estudantes brasileiros sem conhecimentos básicos em matemática: melhorias na formação dos professores, que também passaram a ter incentivos como aumentos salariais e planos de carreira; maiores investimentos em educação, que hoje representam 6,1% do PIB brasileiro, a mesma média dos países da OCDE; melhoria na qualidade do material pedagógico; acréscimo de um ano letivo no Ensino Fundamental; obrigatoriedade do Ensino Médio compondo a Educação Básica, havendo, segundo ela, uma dinâmica positiva no Brasil em relação à educação.

Porém, a especialista sinaliza que o investimento por estudante com idade entre 6 e 15 anos no Brasil é baixo (US\$ 26,7 mil), representando pouco mais da metade do valor considerado adequado pela OCDE (US\$ 50 mil). Afirma que o Brasil precisa aumentar o investimento por estudante, fornecer mais recursos para as escolas com estudantes desfavorecidos e melhorar a educação pré-escolar do País. Dentre os 65 países que integram o PISA, o Brasil é o que possui uma das mais altas taxas de repetência: mais de um terço dos estudantes com 15 anos (36%) já repetiu de ano pelo menos uma vez.

Declara Vayssettes, que “a repetência é um fator de abandono dos estudos e de perda da confiança. É preciso criar pedagogias diferentes para motivar os estudantes”. De alguma maneira, a analista da OCDE apresenta fatores que compõem critérios de qualidade social da educação.

Os dados do censo escolar 2017 disponibilizados pelo MEC, apresentam a realidade de precariedade na educação nacional. Do total de 183.743 escolas brasileiras distribuídas entre as redes públicas e privada, localizadas em áreas urbanas e rurais, 86% fornecem alimentação e 87% fornecem água filtrada. Em se tratando dos serviços de água, energia, esgoto e coleta de lixo via rede pública, o Brasil não alcançou 100% em nenhum deles, sendo o serviço de esgoto o mais precário, uma vez que apenas 49% das escolas o possuem:



Figura 2: MEC / INEP Censo Escolar 2017

Nos itens, dependências e equipamentos, o País depara-se com a seguinte realidade:



Figura 3: MEC / INEP Censo Escolar 2017



Figura 4: MEC / INEP Censo Escolar 2017

Observe-se que menos de 50% das escolas possuem biblioteca e sala para leitura, apesar de leitura ser um dos critérios contemplados nas avaliações em larga escala, bem como laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, antena parabólica, máquina copiadora e retroprojektor. Nenhum item foi contemplado enquanto existente em 100% das escolas. Sanitários dentro da escola, situação que envolve questão de saúde e higiene, existem em 83% das escolas do Brasil. Escolas que possuem sala para diretoria e para professores, são 69% e 58% respectivamente.

É pertinente o questionamento sobre como é possível considerar a qualidade da educação básica avaliada exclusivamente pelos resultados apresentados a partir dos índices educacionais, construídos por meio de testes cognitivos focados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários contextuais? Apesar do MEC/INEP afirmar que há questionários preenchidos pelos aplicadores das provas que abordam as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis, na prática ou materialização dessa política de avaliação da qualidade da educação nacional, ela acontece sem considerar os critérios de infraestrutura, ambiente e condições favoráveis a realização de um trabalho pedagógico de qualidade e com justiça social que garanta a permanência dos estudantes em uma escola que inclui, promove acesso aos recursos tecnológicos, bem como de formação de leitores, fornece serviços condizentes com as necessidades de higiene e saúde humanas e espaço para a prática de esportes, dentre outros. Todos esses dados e informações estão nas mãos das instituições que fazem a educação desse País: MEC, secretarias de educação

estaduais e municipais. Portanto, indaga-se: como criar competição, avaliação e bonificação em condições quantitativa e qualitativamente tão desiguais?

Observa-se, de acordo com a tabela abaixo, que o número de matrículas no Ensino Médio tem um decréscimo a cada ano/série do segmento, possivelmente em função da necessidade dos estudantes oriundos da rede pública se inserirem no mundo do trabalho.

Total de Escolas de Educação Básica

Total de Escolas 183.743 escolas

Fonte Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 183743 | QEdu.org.br

Matrículas no Ensino Médio

Matrículas 1º ano 2.901.789 estudantes

Matrículas 2º ano 2.362.706 estudantes

Matrículas 3º ano 2.080.294 estudantes

Fonte Censo Escolar/INEP 2017 | Total de Escolas de Educação Básica: 183743 | QEdu.org.br

Tabela 1: MEC/INEP - Censo Escolar 2017

As escolas privadas de Ensino Médio até o ano de 2017, não participavam nas avaliações do SAEB. A partir de 2017, essas escolas puderam optar participar por amostra no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, caso seja sorteada pelo MEC ou por adesão no Ensino Médio. Participação mediante assinatura de termo de adesão e pagamento de taxa, cujo valor é fixado por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), de acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2016, segundo o MEC (2017), conforme segue:

- a) entre 10 e 50 alunos matriculados em turmas de 3ª ou 4ª série de Ensino Médio: R\$ 400,00.
- b) entre 51 e 99 alunos matriculados em turmas de 3ª ou 4ª série de Ensino Médio: R\$ 2.000,00.
- c) a partir de 100 alunos matriculados em turmas de 3ª ou 4ª série de Ensino Médio: R\$ 4.000,00.

	2015	2017	
PÚBLICA	5º Ano EF Escolas com <u>20</u> ou mais alunos	5º Ano EF Escolas com <u>10</u> ou mais alunos	Censitária
	9º Ano EF Escolas com <u>20</u> ou mais alunos	9º Ano EF Escolas com <u>10</u> ou mais alunos	
PRIVADA		3ª ou 4ª Série do Ensino Médio Regular + Integrado Escolas com <u>10</u> ou mais alunos	Amostra
		3ª ou 4ª Série do Ensino Médio (Regular + Integrado) Escolas com <u>10</u> ou mais alunos	
		3ª ou 4ª Série do Ensino Médio (Regular + Integrado) Escolas com <u>10</u> ou mais alunos	Adesão

Tabela 2: MEC / INEP - 2017

É pouco provável que as escolas da rede privada façam a adesão espontânea e paga para serem avaliadas.

Com base nessa breve contextualização do Ensino Médio, explora-se no item que segue, o percurso do Ensino Médio no estado de Pernambuco, foco da pesquisa.

3.2 ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: um breve histórico

Este subitem apresenta um breve histórico sobre o Ensino Médio em Pernambuco, no período de 1988 a 2019, destacando as principais iniciativas governamentais dirigidas a este nível de ensino. A opção por este marco temporal, deve-se ao fato de a Constituição Federal de 1988 ter instituído novos marcos regulatórios que redirecionam ou instituem políticas públicas em todas as esferas da sociedade, inclusive na esfera educacional. Na presente análise, recupera-se de forma sucinta as principais medidas de políticas para o Ensino Médio formuladas/implementadas pelas instâncias governamentais com vistas à garantia da qualidade da educação, entendida de formas diferenciadas nas sucessivas gestões.

Em Pernambuco, no período de 1980 – 1983, na Gestão do governo Marcos Maciel, de perfil liberal, conservador e eleito por via indireta, o Plano Estadual de Educação – PEE referia-se à participação popular e democrática por princípio orientador de suas ações educativas. Compreendia que não haveria política social sem o envolvimento de todos, de todos os segmentos do sistema educacional, desde secretário de educação, equipe técnica, diretores escolares, professores, funcionários, pais, comunidade até as lideranças

comunitárias. Correia (2003) afirma que esse PEE baseou-se em três pressupostos: a educação enquanto instrumento de política social; o planejamento educacional na condição de exercício e prática participativa e educação antecipativa, voltada para o futuro. Declara a autora que

O Plano apontava os problemas de Pernambuco e os desafios para o Sistema Educacional; sinalizava que o processo de abertura política era irreversível e que chegaria à Escola e ao Sistema Educacional; apontava, ainda, para uma sociedade mais organizada e conseqüentemente mais participativa na resolução dos problemas de seu interesse; definia a educação valorizada como requisito indispensável à obtenção de emprego e instrumento de ascensão social; apresentava como modelo de escola desejada aquela que atingisse a todos os marginalizados do processo educativo e desenvolvesse práticas de liberdade, do diálogo, da participação e da criatividade. (CORREIA, 2003, p. 58).

De 1984 a 1987, no início do processo de redemocratização do país, foi governador de Pernambuco Roberto Magalhães eleito diretamente pelo povo. O PEE elaborado nesta gestão, expressou o propósito de fortalecimento da autonomia escolar enquanto condição para a melhoria do rendimento escolar por meio do “fortalecimento da autonomia administrativa e didática da escola, favorecendo o exercício da liberdade responsável de alunos e professores [...] e garantia de espaço às iniciativas da escola na condução do processo ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar” (PEE 84/87, p. 26 e 27). Ainda para Correia, “a Secretaria de Educação nesse período deu continuidade e fortaleceu a implantação de um processo de planejamento ascendente participativo, que integrava as comunidades às escolas, os DEREs à Secretaria de Educação” (CORREIA, 2003, p. 60).

No governo subsequente de Miguel Arraes de Alencar (1988-1991), foi dada ênfase à construção do PEE pelo viés da democratização da educação pública de qualidade e incentivo à participação democrática dos profissionais da educação, estudantes, sociedade civil organizada relacionada à educação e representantes da classe política. Para Weber (2000), esse processo de debate e diálogo em torno do PEE favoreceu a compreensão de que a reivindicação por uma escola pública de qualidade para todos é gerada no interior do confronto entre forças político-sociais. Ao referir-se à experiência dos Fóruns Itinerantes de Educação, metodologia de planejamento participativo instituídos no governo Arraes, Aguiar afirma que

Com a vitória de Miguel Arraes de Alencar, a qualidade da educação básica foi inserida entre as prioridades da ação governamental, ao lado do fortalecimento da base econômica do Estado e do atendimento das necessidades básicas da população, conforme anunciado no programa de governo. (AGUIAR, 2015, p. 203).

No estado de Pernambuco, a reforma do estado e da educação ocorre no final do 2º mandato do governador Jarbas Vasconcelos (1999-2006), com maior ênfase durante a gestão do governador Eduardo Campos (2007-2014), seguido pelas ações do governo Paulo Câmara (2015 à 2018 e 2018 aos dias atuais).

A Educação em Pernambuco está organizada por meio de uma Secretaria de Educação, SEDE, situada em Recife, capital do Estado e 17 Gerências Regionais de Educação, responsáveis pela operacionalização, monitoramento, acompanhamento e orientações às ações das escolas, profissionais da educação, incluindo gestores, professores e funcionários, nos segmentos de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional, em 185 municípios e o Arquipélago de Fernando de Noronha. No que se refere ao Ensino Médio, os dados mais recentes divulgados pela Secretaria de Educação de Pernambuco são de 2014 e informam que o Estado possui 300 escolas, das quais 124 atendem em tempo integral de 45 horas aula semanais e, 176 escolas atendem a população em tempo semi-integral de 35 horas aula semanais.

No trabalho de Dutra (2013), cujo foco foi o processo de criação das escolas integrais de Ensino Médio no Estado de Pernambuco, constata-se uma abordagem histórica, seguida do relato de sucessos e insucessos, problemas enfrentados pela gestão educacional e gestão escolar, bem como as questões de gerencialismo que permearam todo esse processo.

No tocante ao Ensino Médio, Neto e Castro (2011) ao analisarem a situação da gestão escolar em instituições de Ensino Médio, em meio a reestruturação do Estado, na transição entre dois modelos: a gestão democrática, cuja compreensão de qualidade da educação perpassa pela questão social e a gerencial como foco na qualidade total, declaram que

A reestruturação do Estado e as modificações assumidas pela nova gestão pública impactaram diretamente em toda a organização dos serviços públicos, trazendo mudanças também para a gestão educacional. Esse fato provocou mudanças na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar, que é chamado não só a gerenciar os serviços escolares, mas também a captar recursos, estabelecer parcerias e se responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso da escola. (NETO e CASTRO, 2011, p. 743).

A governança é o modelo assumido e implementado pelo estado de Pernambuco na perspectiva da gestão por resultados em todos os setores, demarcado pelo período de 2007 a 2014, conforme declarado em publicações de responsabilidade da secretaria de educação: coleções de Caio e Falcão-Martins (2014), Cadernos de Boas Práticas de Gestão, Todos por

Pernambuco em Tempos de Governança: Conquistas e Desafios, dentre outras, organizadas pelo Instituto Publix¹⁹. Consultoria empresarial às instituições brasileiras, mais marcadamente as públicas e organismos internacionais, responsável pela elaboração e implementação do Programa de Modernização da Gestão.

Nesse contexto, pode-se apreender a forma como se estrutura o setor educação no Programa de Modernização da Gestão Pública, na esteira do Plano Diretor da Reforma do Estado do governo FHC. Tece-se, a seguir, reflexões referentes às escolas de educação integral para o Ensino Médio em Pernambuco.

Ao tratar das escolas de referência em Ensino Médio, Morais (2014) afirma que a parceria público-privada em Pernambuco foi iniciada no governo Jarbas Vasconcelos, fazendo parte do pacote de reformas neoliberais

A pesquisa revelou que a utilização da gestão público-privada encontrou, em Pernambuco, terreno favorável devido às reformas neoliberais empreendidas desde o governo Jarbas Vasconcelos e continuadas no governo Eduardo Campos, aprofundando a visão gerencialista da Educação. A produção dos dados e a análise comprovaram que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida. Nesse sentido, as EREMs cumprem, para o governo Eduardo, o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial. (MORAIS, 2014, p. 8)

A experiência de Educação Integral para o Ensino Médio no estado de Pernambuco, teve início em 2004 com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Selando a primeira parceria público-privada na área educacional do estado, com o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão. A função de gestor que antes era exercida por professores da própria rede estadual, passou a ser ocupada por cargos comissionados ocupados por quem não fosse funcionário do quadro da rede estadual de ensino. A partir dessa experiência, em três anos de governo (2004-2007) foram criados 20 centros experimentais por meio de convênio de parceria celebrado entre o governo do estado e instituições privadas. Coordenados pelo instituto de Co-Responsabilidade da Educação – ICE, ficando a seu cargo coordenar a seleção de gestores, os componentes das

¹⁹ Os seus diretores, Humberto Falcão Martins, Caio Marini, Alexandre B. Afonso e Gilberto Porto são formados em Administração de Empresas, Administração Pública, Engenharia Industrial e Negócios, denominando-se consultores junto a organismos internacionais.

equipes gestoras e professores, além de identificar os municípios que deveriam ser contemplados com a instalação de novos centros de Educação Integral. (MAGALHÃES, 2008).

A Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008 que criou o PEI - Programa de Educação Integral, em seu Art. 2º, apresenta 9 (nove) finalidades para o programa, dentre as quais destacam-se as 7 (sete) que estão mais relacionadas ao processo de expansão das escolas de referência para todo o estado de Pernambuco:

II – Sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

III – Difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

IV – Integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

V – Promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;

VI – Consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VIII – Viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual;

IX – Integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

Desse modo, a qualidade da educação refere-se aos processos de aprendizagens e enriquecimento cultural dos jovens / estudantes, bem como ao modelo de viés gerencialista e com foco no mercado de trabalho.

De acordo com Dutra (2013), no período de 2007 a 2010, o governo de Pernambuco tomou as seguintes iniciativas e decisões:

- Em 2007, realizou um estudo sobre o quantitativo necessário de escolas de Ensino Médio Integral do estado para atender a toda demanda de jovens de 15 a 17 anos;

- Propôs a reestruturação dessa etapa da Educação Básica, apresentando uma Política Pública que possibilitasse modificações nas estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do Estado;
- 2007 a 2010: criou o mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação, materializando essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública;
- Foram eleitos dez eixos estratégicos para a Secretaria de Educação, que deveriam ser acompanhados e monitorados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e pelo próprio governador;
- Dentre as metas pré-estabelecidas, encontra-se a criação do Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio;
- Em 2008, já no Governo Eduardo Campos, o até então Programa Experimental de Educação Integral para o Ensino Médio foi transformado em política pública, criando o Programa de Educação Integral - PEI por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008;
- Antes da Lei: o mais importante era a parceria público-privada e a construção de um espaço físico para instalação de um novo Centro;
- Com a Lei, houve a implementação da nova política nas escolas já existentes, com a transformação dos centros e escolas regulares em Escolas de Referência em Ensino Médio;
- Em 2008, havia 51 escolas do Programa de Educação Integral. Destas, 33 eram integrais e atendiam durante cinco dias da semana em tempo integral, 9 horas/aula-dia, 45 horas/aula-semanal com professores, cuja jornada de trabalho era, e ainda é, de 40 horas semanais. As outras 18 escolas tinham funcionamento semi-integral, atendiam 5 turnos e dois contra-turnos com 5 horas/aula-turno, 35 horas/aula-semanal com professores com jornada de trabalho de 32 horas semanais;
- O ingresso era apenas para os estudantes que iniciavam o primeiro ano do Ensino Médio, cabendo às escolas darem continuidade aos estudos das séries posteriores que ofertavam no momento da mudança de concepção de ensino.

Nesse contexto, o governo criou o PEI – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (DUTRA, 2013), com o objetivo principal de promover a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional. Tendo como prioridade estava

centrada na melhoria da qualidade da educação e como meta fundamental a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. O Governo contou com o reordenamento da Rede Estadual (que ofertava Ensino Fundamental e Médio), criando as Escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Técnicas exclusivas de Ensino Médio (DUTRA, 2013).

Para Benittes (2014), a política de Ensino Médio de Pernambuco se desloca dos objetivos educacionais básicos da formação humana, a partir da contradição entre o caráter reformista do Programa de Modernização da Gestão Pública e o hibridismo apresentado pela reestruturação curricular proposta pelo PEI para o Ensino Médio em tempo integral. Afirma a autora que

Por meio da análise, constatamos que a Política de Ensino Médio em Pernambuco prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens à crescente desqualificação do trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no accountability e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade. A política de ensino médio implementada no Estado de Pernambuco, se configura como um protótipo de gestão que desde sua origem foi desenvolvido para publicização e disseminação em âmbito local e nacional. (BENITTES, 2014, p. 8)

No que se refere à Política Pública de Educação Integral para o Ensino Médio, Dutra (2013) afirma que esta surge quando sua oferta ainda era de competência da Secretaria de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente. O Decreto Federal nº 5.154/08, traz de volta a possibilidade da articulação entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional, levando a Gerência Geral do Programa de Educação Integral a desenvolver uma nova forma de conceber os “currículos, com ênfase na contextualização e na correlação dos conteúdos com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, considerando a realidade do educando, a sua linguagem e forma de expressão” (SEE-PERNAMBUCO, 2009, p.29). Foram organizados grupos de estudo com todos os professores, por disciplinas, para a elaboração da proposta curricular para essas escolas, a partir das diretrizes curriculares e documentos normativos da Secretaria Estadual de Educação e aqueles utilizados pelos Centros Experimentais de Ensino em funcionamento desde 2004 (SEE-PERNAMBUCO, 2003).

Em 2009, após o referido Decreto, o governo do estado indicou novamente a Secretaria de Educação de Pernambuco para gerenciar a Educação Profissional, criando a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a função específica de cuidar dessas escolas integrais. Tal Secretaria era dotada de autonomia administrativa e financeira,

responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional, assumindo as seguintes responsabilidades:

- Participar da elaboração, implantação e implementação do Plano Estadual de Educação;
- Elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação. Contemplando as diversas formas e na modalidade presencial e a distância, visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo;
- Acompanhar e avaliar a oferta de Educação Profissional e Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino;
- Assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do estado, atendendo as especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais;
- Coordenar os processos, programas, projetos, procedimentos e ações desenvolvidas na política da Educação Profissional e Integral;
- Promover encontros presenciais para a formação e o acompanhamento das ações, com o envolvimento de todos os educadores das escolas;
- Promover encontros presenciais para a formação na filosofia da Educação Interdimensional, com 24 horas de duração, realizada durante 3 dias, para todos os educadores que passam a fazer parte do Programa de Educação Integral.

Em 2014, o estado de Pernambuco passou a contar com um total de 328 escolas de Ensino Médio, distribuídas em 125 escolas integrais, com oferta de aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana; 175 escolas semi-integrais que oferecem aos estudantes aulas em horário integral três vezes por semana e 28 Escolas Técnicas Estaduais com ensino médio integrado em jornada integral (PERNAMBUCO, 2015). Atualmente (2015), o estado de Pernambuco tem garantido a maior rede de educação integral do país e, conseqüentemente, a maior carga-horária de estudos. São mais de 130 mil estudantes matriculados em 300 EREM e 27 ETE, representando 41% de todas as matrículas no ensino médio estadual, que ofertam jornada ampliada aos seus estudantes. O projeto para 2016 é de continuidade dessa ampliação

Para 2016, a perspectiva é a ampliação para ingresso de mais 10% dos estudantes do ensino médio na Educação Integral. Tendo em vista que a partir de 2015 teremos mais 12 Escolas Técnicas e as 300 EREM com

capacidade máxima para atendimento, ou seja, com os 1º, 2º e 3º anos em horário integral. (PERNAMBUCO, 2015).

Entre os anos de 2013 e 2014, a Secretaria de Educação de Pernambuco disponibilizou para a sua Rede, diversos documentos e diretrizes educacionais elaboradas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais – CAEd, quais sejam: Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco; conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco; Parâmetros de Formação Docente, apresentado em 3 (três) volumes, também elaborados a partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco.

Os referidos documentos tinham como objetivo declarado contribuir para a formação docente, fortalecendo o diálogo da Secretaria de Educação do Estado com as secretarias municipais de Educação e as instituições formadoras de professores.

A experiência de Pernambuco foi citada, juntamente com as dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, e São Paulo, em publicação do INEP²⁰, organizada sob a responsabilidade de Maurício (2009). Trata-se de uma coletânea de produções teórico-práticas sobre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, referindo-se as experiências dos estados citados. No período, Pernambuco ainda estava fortalecendo-se nesse aspecto. Atualmente, informes sobre o Ensino Médio circulam na mídia, nos discursos do movimento de empresários Todos pela Educação, como também ocorria durante a gestão do, então, Ministro da Educação, Mendonça Filho, como exemplo e modelo a ser seguido pelo Brasil no que se refere à Educação Integral e de Tempo Integral.

Aliás, vale registrar que o jornal Estadão, de circulação nacional, em 1º de dezembro de 2007, fez uma ampla reportagem sobre a Educação Integral no Brasil com foco no Ensino Médio, reportando-se inclusive, à afirmação do Instituto Natura de que "É preciso garantir que a Educação Integral seja significativa para a vida dos jovens, que promova o protagonismo, amplie seus repertórios e os prepare melhor para as diversas experiências que viverão ao longo da vida adulta". Afirmava o Estadão:

Atualmente, o País conta com experiências positivas voltadas para a expansão das escolas em tempo integral, principalmente para essa etapa escolar. Um exemplo de sucesso nesse sentido é o que tem ocorrido na rede estadual de Pernambuco. Desde 2004, o governo pernambucano vem aumentando o número de escolas de Ensino Médio que funcionam com jornadas de sete e nove horas. Em 2016, 41% das instituições escolares da

²⁰ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

rede já funcionavam em tempo integral, o equivalente a 328 escolas. Nesse mesmo período o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do estado saiu de 2.7 (21º lugar), em 2005, para 3.9, em 2015, resultado mais alto do País, juntamente com a rede estadual de São Paulo. (ESTADÃO, 2017).

Não se tratava de uma publicidade pontual, pois a experiência das escolas de referência chamou a atenção da mídia nacional. Como no canal de televisão Globo News no programa conduzido pela jornalista e comentarista Míriam Leitão²¹, denominado História do Futuro, cuja chamada oficial, registrada em seu site e circulando pelo mundo também via televisão, afirma: “que caminhos o Brasil deve percorrer para ser o país que quer ser? Míriam Leitão encontrou histórias emocionantes de quem está pensando o futuro na educação, na tecnologia, na saúde e nas cidades.” (NEWS, 2018).

Observa-se que para apresentar uma experiência exitosa em Educação de Tempo Integral, a referida repórter visitou o Ginásio Pernambucano, com a missão de descobrir o “segredo dessa escola”: 27/10/2017 00:30. O próximo programa da série História do Futuro vai falar de educação. Míriam Leitão visitou uma escola em Pernambuco com ensino integral e caixa zero de evasão. Qual é o segredo desta escola? Quinta-feira (2), às 21h30.” (NEWS, 2018).

Conjectura-se: Quem sabe, os dados coletados por meio dessa pesquisa ajudem a elucidar esse “segredo” ...

²¹ Comentários sobre Míriam Leitão na imprensa: do fluxo de caixa da Petrobrás à Gestão Orçamentária no Palácio do Planalto, o planejamento estratégico dos Estados e entrevistas com políticos. Não importa o contexto, Míriam Leitão é um dos nomes buscados quando se quer saber sobre economia e negócios. Considerada a jornalista mais premiada do Brasil, suas análises têm tudo a ver com a área de Planejamento e Controladoria. Muitos CFOs e CEOs acompanham de perto os comentários feitos pela referida jornalista porque são as análises dela que ajudam na perspectiva que gestores precisam a fim de colocar em prática o planejamento estratégico de suas empresas.

4 DIALOGANDO SOBRE O PERCURSO

Neste estudo tentou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: **Qual a visão dos estudantes sobre a qualidade da Educação, presente no Programa de Educação Integral em Pernambuco, nas Escolas de Referência em Ensino Médio a partir da experiência do Ginásio Pernambucano?** Para tanto, elegeu-se as seguintes categorias analíticas: Política Educacional, Qualidade da Educação e Educação Integral. Visando o estudo, a fundamentação teórica e a compreensão empírica por meio das vozes dos sujeitos pesquisados.

A escola pública no Brasil é fruto de lutas, embates, enfrentamentos e conquista de direitos (LOURO, 2000; AZEVEDO, 2001; BOTO, 2005; AGUIAR E FERREIRA, 2007; DIAS, 2009; AGUIAR, 2010; DOURADO, 2011), constituindo-se no espaço genuíno de materialização das políticas públicas. Ao destacar em seus estudos o papel do atores sociais nas mudanças e transformação social, Aguiar e Ferreira (2007) refletem sobre a escola se constituir em espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que podem materializar o exercício de sua função social, a depender do seu nível de inserção e de compromisso com a comunidade. As autoras reconhecem que a escola pode contribuir para a articulação entre as ações pedagógicas e políticas, conseqüentemente, para a formação de um cidadão criativo, crítico, capaz de engajamento em mudanças profundas na sociedade. Portanto, é com essa ideia de escola pública que trabalhamos nessa tese, uma escola que está a serviço de um projeto emancipatório de sociedade, escola cidadã (FREIRE, 1997), comprometida e responsável com a formação de sujeitos críticos, pensantes, construtores de coletividades, plurais, não individualistas ou alienados pelo capital. É uma escola que procura viver plenamente a sua autonomia de ser, pois segundo o autor, só é escola cidadã quando optando pelo exercício da cidadania, luta para se constituir em espaço/tempo formador de cidadania

[...] quando eu falo em autonomia do ser, autonomia da escola, não estou de maneira nenhuma pretendendo, o isolacionismo do ser. Pensar na escola com autonomia não é pensar na escola licenciada, quer dizer na escola que, enquanto ela mesma fosse dona de sua verdade, sem nenhuma preocupação com as outras escolas de cujo sistema ela e as escolas A, B ou C fazem parte. A autonomia, a minha autonomia será tão mais autêntica quanto mais eu a reconheça em relação dialógica com a tua autonomia. Quer dizer, a minha autonomia deixa de ser autêntica na medida em que ela seja absorvente da autonomia dos outros. Quer dizer, eu só sou se você puder ser, se eu

obstaculizo a possibilidade sua de ser, ou de estar sendo, eu também não sou, e a nossa autonomia some e é esmagada. (FREIRE, 1997).

Dessa maneira, a escola pública, não importando o seu âmbito de atuação, deve estar comprometida com a coletividade, com a formação cidadã de direitos e deveres, contemplando o atendimento à população menos favorecida socioeconomicamente.

4.1 O trabalho de campo

O trabalho de campo, segundo Minayo (2009, p. 26), é a fase central para o conhecimento da realidade que leva a construção teórica para a prática empírica, combinando instrumentos de observação, entrevistas, levantamento de material documental, dentre outros. É o momento “[...] de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

De acordo com os dados do Censo Escolar MEC / INEP 2017, o Brasil teve 48.455.867 matrículas na Educação Básica, sendo 43.639.083 o número de matrículas até o Ensino Médio modalidades Propedêutica, Normal Magistério e Ensino Médio Integrado Técnico. O restante, das matrículas 4.816.784, ficou distribuída nas modalidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. À Região Nordeste correspondeu a 29,33% do total das matrículas do Brasil. Pernambuco teve 2.251.952 matrículas até a Educação Especial, ficando a capital, Recife com 16,11% desse total.

Em se tratando do segmento pesquisado, o Ensino Médio²², os dados demonstram que a maioria das matrículas 2017, foram realizadas na modalidade Ensino Médio Propedêutico. A exemplo do Brasil, que realizou 7.930.384 matrículas nas três modalidades referidas, das quais, a Propedêutica representa 93% desse total com 7.376.065 matrículas. A proporção de matrículas no Ensino Médio Propedêutico, acima de 80%, repete-se na Região Nordeste com 83,64%, em Pernambuco com 92,6% e em Recife com 93,14%. Referente às matrículas no Ensino Médio na rede pública por série, os dados revelam uma queda²³ entre 27% a 33% se comparados os números de matrículas da 1ª Série 2017 e 3ª Série 2019. Mantendo-se a

²² Nesses dados não consideramos as matrículas do Ensino Médio, nas modalidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, mas apenas os dados referentes ao Ensino Médio: Propedêutico, Normal Magistério e Ensino Médio Integrado, conforme organização do Censo Escolar 2017 MEC / INEP.

²³ Rede Pública: Brasil e Nordeste respectivamente 33,4%; Pernambuco 29,6% e Recife 27,3%.

mesma comparação entre os dados da rede privada, percebe-se uma queda²⁴ no número de matrículas, com maior percentual na capital de Pernambuco.

Ainda de acordo com o Censo Escolar MEC INEP 2017, as matrículas em Pernambuco, no Ensino Médio de Tempo Integral²⁵, foram superiores em 1,65% ao número de matrículas de toda a região Sudeste²⁶ e correspondeu a 51% de todas as matrículas de Ensino Médio de Tempo Integral da Região Nordeste²⁷. Do total dessas matrículas no estado de Pernambuco, 14,8% foram realizadas na capital, Recife²⁸.

O campo escolhido foi o âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, de forma mais específica, a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, abrangendo suas duas unidades escolares. Representadas na análise dos dados por Escola Alfa e Escola Ômega, na tentativa de resguardar as identidades dos sujeitos.

Leite (2009) ao narrar a história e força do Ginásio Pernambucano, faz as seguintes declarações:

Com o nome de Liceu Provincial, materializou-se a idéia de fundação do que viria a ser o futuro Ginásio Pernambucano de um dos mais ilustres professores do Seminário de Olinda e um dos principais líderes da Revolução de 1817, o Padre João Ribeiro Pessoa de Melo Montenegro. Sua criação foi determinada pelo presidente da província de Pernambuco: José Carlos Mayrink da Silva Ferrão, em 01/02/1825, um ano após a Confederação do Equador, movimento de expressão libertária no calendário da província de Pernambuco e que vitimou um dos seus líderes carmelitas, o torneiro mecânico Joaquim do Amor Divino Caneca. Não é necessário expressar a importância histórica desta instituição que carregou durante mais de um século e meio, em suas paredes e departamentos, todo este rico acervo histórico e cultural do sentimento de um povo. A instituição passou, ao longo do tempo, por diversas mudanças organizacionais, de localização e de nomenclatura, no período de 1825 a 1975, até se estabelecer com a denominação de Ginásio Pernambucano. (LEITE, 2009, p 51).

Ainda segundo Leite, o Ginásio Pernambucano fechou para reforma entre 1998 a 2004 e ficaria funcionando durante esse período, em uma nova sede, no antigo prédio da Escola de Engenharia da UFPE, situado à Rua do Hospício, 371. Após a reforma, em 2004, o GP Aurora foi transformado no primeiro Centro Experimental, por meio da parceria público-privada, com gestão privada que realizou seleção de professores e estudantes, permanecendo a Escola GP histórica, na Rua do Hospício.

²⁴ Rede Privada: Brasil 17,7%; Nordeste 19,7%; Pernambuco 17,8% e Recife 34,8%.

²⁵ 145.337 matrículas estaduais no Ensino Médio de Tempo Integral 2017 – Pernambuco

²⁶ 142.926 matrículas estaduais no Ensino Médio de Tempo Integral 2017 – Região Sudeste

²⁷ 284.408 matrículas estaduais no Ensino Médio de Tempo Integral 2017 – Região Nordeste

²⁸ 21.507 matrículas estaduais no Ensino Médio de Tempo Integral 2017 – Recife-PE

Em um diálogo comum dos membros da gestão escolar Ômega, que falou a respeito, a pesquisadora foi informada que essa escola passou 11 anos funcionando no prédio da antiga Escola de Engenharia, e que a proposta do Governo Eduardo Campos era migrar os estudantes para o Colégio Almirante Soares Dutra, no bairro de Santo Amaro. Não obteve sucesso em função da resistência dos estudantes, famílias, professores, funcionários, comunidade. Como forma de resolução do conflito, ele decidiu construir a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Cruz Cabugá. Inaugurada e entregue à comunidade em julho de 2012, transferindo toda a História e Inscrição Estadual 0001, de primeira escola de Pernambuco da Rua do Hospício, 371 para a Avenida Cruz Cabugá, 269, no bairro de Santo Amaro.

Desde 2004, o Ginásio Pernambucano representa duas escolas diferentes, distintas em CNPJ, Inscrição Estadual, Código no MEC / INEP, ambas situadas em Recife, em bairros distintos. Em Santo Amaro, a escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Cruz Cabugá com toda a História desde 1825 e, na Boa Vista, a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – Aurora, localizada na Rua da Aurora, 703, que começou a sua História em 2004, no bairro da Boa Vista.

4.1.1 Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – Aurora

Seria a escola mais antiga e histórica do Brasil, se não tivesse sido transferida para a Rua do Hospício (1998) e depois para a Avenida Cruz Cabugá (2012), onde permanece até aos dias atuais. Essa escola nasceu em 2004, conforme mencionado e permanece até aos dias atuais em uma gestão público-privada por meio do ICE. Pelo antigo e histórico Ginásio Pernambucano, passaram na condição de estudantes, personagens eminentes na história de Pernambuco: Agamenon Magalhães, Ariano Suassuna, Celso Furtado, Clarice Lispector, Epitácio Pessoa, Fernando Castelão, Assis Chateaubriand, João Barbalho, José Lins do Rêgo, Teresa Arruda, Pelópidas Silveira e Nilza Lisboa, para citar alguns. Na condição de professores, dentre eles: Amaro Quintas, Aníbal Bruno, Bernadete Pedrosa, Armando Souto Maior, Geraldo Lapenda, Lucilo Varejão, Manoel Correia de Andrade, Hilton Sette, Nascimento Feitosa e Ulysses Pernambucano. Em 19 de julho de 1984, seu prédio tornou-se Patrimônio Histórico, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

De acordo com dados e informações do Censo Escolar 2017 – MEC / INEP, a referida escola possuía 644 matrículas, 15 turmas, 31 funcionários, 24 professores. No tocante aos professores, 63% possuem formação na área em que leciona, 37% possuem formação em área

diferente daquela que leciona e nenhum possui formação em Educação Especial, Educação Indígena ou Relações Etnorraciais. O GP Aurora não possui auxiliares, monitores, tradutores ou intérpretes de Libras, tão pouco alunos incluídos. Não oferece atividades complementares, nem abre nos finais de semana. A idade média dos estudantes participantes da 3ª Série é de 16,7 e o percentual de estudantes não aprovados é de 14,1%.

Em se tratando de sua estrutura física, a escola não possui: dependências e vias adequadas a alunos com deficiência, exceto banheiros, sala de recursos multifuncionais, sala de estudos, pátio coberto, quadra coberta ou ao ar livre, área verde. Ainda considerando os aspectos de estrutura física, os dados do Censo Escolar declararam que a unidade escolar Aurora possui biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, computadores para uso dos alunos, pátio descoberto, auditório, computadores para uso administrativo, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado e refeitório. O que o Censo Escolar não registrou, dado o seu escopo, é que o Ginásio Pernambucano Aurora possui um destacado museu, denominado Museu de História Natural Louis Jacques Brunet, em homenagem ao naturalista que o criou com o seu acervo, desde 1855, o Professor de Ciências Natural Louis Jacques Brunet²⁹.

O Museu possui 3.500 peças organizadas em cinco categorias: humanas, mineiras, vegetais, animais e numismática. Abriga coleção de insetos, aves e outros animais empalhados, a exemplo de Jaguatirica, raposa, cães, gatos, tatu, jacaré de 2,70 metros, costela de baleia de 4,10 metros de comprimento, crânios, cerâmicas, cachimbos do período colonial, coleção de moedas e muito mais, peças de 2 a 11 mil anos. De acordo com o seu coordenador³⁰, na ocasião da visita realizada, o Museu abre ao público, de segunda à sexta, no horário das 08 às 12h e das 14h às 16h, fechando nas férias escolares. Porém, no momento da pesquisa, estava fechado para reforma. Ressaltamos a disponibilidade da coordenação do museu que compreendendo a relevância de pesquisas sobre o museu, possibilitou a visita da pesquisadora em dia não previsto.

Os números da identidade da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Aurora são:

Código MEC / INEP: 261727-12

CNPJ: 10572071/00035-61

IDEB 2017: 5,0

²⁹ Cf. <http://museus.cultura.gov.br/espaco/8328/> ;
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=2886>

³⁰ Coordenador do Museu: Professor Severino Ribeiro.

IDEPE 2017: 4,83

IDEPE 2018: 5,54

Rua da Aurora e Bairro da Boa Vista

A Rua da Aurora faz parte do conjunto urbano e arquitetônico de estilo neoclássico, construído às margens do Rio Capibaribe, no bairro da Boa Vista. É um dos mais belos cartões postais da capital de Pernambuco e fonte de inspiração de poetas, dentre eles Carlos Pena Filho, Joaquim Cardoso e Manoel Bandeira. Desde sua história inicial, a Rua da Aurora teve a presença de moradores ilustres, a exemplo do Governador de Pernambuco entre 1837-1842, o Conde da Boa Vista que foi ajudando a valorizar e elitizar o espaço urbano. Possuindo hoje o metro quadrado no valor de até 5 mil reais. Alguns dos empreendimentos e instituições que ficam localizados na Rua da Aurora são: Cinema São Luiz, Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, Clube Almirante Barroso, Instituto Tavares Buril, Banco Central, Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco, Companhia Pernambucana de Saneamento, Garagem de Remo do Clube Náutico Capibaribe, Sede da TV Globo, além da Assembleia Legislativa de Pernambuco, vizinha da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Na Rua da Aurora também fica localizado o Monumento Tortura Nunca Mais, localizado na Praça Padre Henrique e inaugurado em 1993.

O Bairro da Boa Vista é um lócus de arte, cultura, arquitetura, lazer, política, comércio e educação em todos os segmentos da Educação Básica, Educação Profissional até a Educação Superior. Tanto quanto a sua Rua da Aurora, o bairro da Boa Vista é bem visto por pintores, fotógrafos e poetas. De acordo com informações obtidas com a Prefeitura do Recife, o bairro da Boa Vista situa-se na RPA 1, possui 176 hectares, 14.778 habitantes, a maioria adulto – 52,50% e idoso – 19,35% e 59,9% é de cor branca. A média de morador por domicílio é de 2,4 habitante por domicílio, o valor do rendimento nominal mensal dos domicílios é de R\$ 3.618,45 e a taxa de alfabetização de 98,5% da população é de 10 anos e mais.

4.1.2 Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – Cruz Cabugá

Segundo um dos integrantes da equipe de gestão escolar, quando a unidade da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano foi construída na Avenida Cruz

Cabugá, o espaço geográfico que deu lugar à escola era um terreno baldio. Essa unidade escolar foi inaugurada no 2º semestre de 2012 e estava funcionando na antiga Escola de Engenharia da UFPE, na Rua do Hospício, 371, no bairro da Boa Vista, onde permaneceu por 11 anos. O Ginásio Pernambucano de 1825, transferido em 1998 para a antiga Escola de Engenharia é a instituição que funciona desde 2012 na Avenida Cruz Cabugá, 269, no bairro de Santo Amaro.

Considerando os dados e informações do Censo Escolar 2017 – MEC / INEP, a referida escola possuía 802 matrículas, 18 turmas, 57 funcionários, 25 professores, Dentre os docentes, 64,8% possuem formação na área em que leciona, 28,2% possuem formação em área diferente daquela que leciona e nenhum possui formação em Educação Especial, Educação Indígena ou Relações Etnicorraciais. O GP Cabugá possui 7 auxiliares, monitores, tradutores ou intérpretes de Libras, 5 alunos incluídos. Também não oferece atividades complementares, nem abre nos finais de semana. A idade média dos estudantes participantes da 3ª Série é de 16,9 e o percentual de estudantes não aprovados é de 3,3%.

Em se tratando de sua estrutura física, a escola possui: dependências e vias adequadas a alunos com deficiência, incluindo banheiros, sala de recursos multifuncionais, pátio coberto, quadra coberta, área verde, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, computadores para uso dos alunos, pátio descoberto, auditório, computadores para uso administrativo, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado e refeitório, não possuindo apenas, sala de estudos e quadra de esportes descoberta.

Os números da identidade da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Cruz Cabugá são:

Inscrição Estadual: 0001

Código MEC / INEP: 26121751

CNPJ: 10562071/0764-45

IDEB 2017: 4,9

IDEPE 2017: 5,24

IDEPE 2018: 5,39

Avenida Cruz Cabugá e Bairro de Santo Amaro

A Avenida Cruz Cabugá ultrapassa o bairro de Santo Amaro e liga Recife a Olinda. É um corredor de ônibus da zona norte da cidade. É contemplada por estabelecimentos e instituições que pertencem ao bairro de Santo Amaro, mas que estão diretamente relacionados a ela, a exemplo do Palácio do Rádio, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Cemitério dos Ingleses, Autarquia de Trânsito e Transporte, Hospital do Câncer, Hospital da Marinha, Hospital Santa Casa de Misericórdia e Hospital de Santo Amaro.

Até o século XIX, Santo Amaro era reduto de pescadores. Baracho (2015) ao descrever Santo Amaro, dos Mocambos aos Prédios de Luxo, aborda os contrastes onde coabitam historicamente a miséria e o luxo,

[...] desde quando o funcionamento do Porto do Recife impulsionava o crescimento da própria cidade, a área central da agora capital pernambucana já abrigava a desigualdade. Enquanto os bairros do Recife, São José, Santo Antônio e Boa Vista acolhiam a classe média da época e os principais serviços e instituições públicas, desde o início de sua ocupação, no início do século XIX, dormiam em Santo Amaro os operários e, conseqüentemente, a pobreza. (BARACHO, DP, 2015).

O bairro de Santo Amaro possui escolas, igrejas, pólo de comunicação, órgãos governamentais, editoras, empresas de telemarketing, shopping Center, hospitais, restaurantes, um parque tecnológico do Porto Digital, bancos, Delegacia da Mulher, Instituto de Medicina Legal –IML, cemitérios. Em Santo Amaro encontram-se várias comunidades, dentre elas: João de Barros, Vila da Tecelagem, Vila dos Pescadores, Sítio do Céu, Santa Terezinha e Vila dos Casados.

De acordo com informações obtidas com a Prefeitura do Recife, o bairro de Santo Amaro situa-se na RPA 1, possui 380 hectares, 27.939 habitantes, a maioria adulto – 47,45%; de 5 a 14 anos – 15,76% e idoso – 12,87%. No critério cor ou raça, a maioria 54,27% se autorreconheceu parda e 34,49% branca. Amédia de morador por domicílio é de 3,3 habitante por domicílio, o valor do rendimento nominal mensal dos domicílios é de R\$ 1.892,10 e a taxa de alfabetização de 90,5% da população é de 10 anos e mais.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

A compreensão de sujeito nessa pesquisa é de um ser não cartesiano, um ser histórico, vivo, dinâmico, cultural, reflexivo, um ser de linguagens (Lev Vygotsky -1896 a 1934). Um

ser de relações, de política, construtor de direitos e deveres, alguém que pensa, sente, fala, reivindica, posiciona-se e tem muito a dizer de si, dos outros e do mundo. A concepção adotada é Freireana, um sujeito que se constrói nas relações, nos processos democráticos permeados pelas vivências que favorecem ação-reflexão-ação em contextos pensados e criados com ele e não apenas para ele.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados e selecionados a partir das indagações apresentadas na introdução dessa tese, que motivaram e/ou estiveram presentes ao longo da investigação: até que ponto a expansão das escolas de referência, contemplando o modelo educacional de tempo integral atendeu e atende às necessidades dos jovens, oriundos de uma classe social menos favorecida, e que, possivelmente precisem estudar e trabalhar? O que deseja e do que necessitam os estudantes em relação à escola de Ensino Médio? O que os estudantes oriundos das escolas de referência em Ensino Médio no estado de Pernambuco têm a dizer a esse respeito?

Diante do contexto apresentado, buscou-se compreender **a visão dos estudantes sobre a qualidade da Educação, presente no Programa de Educação Integral em Pernambuco, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, a partir da experiência do Ginásio Pernambucano.**

Dessa forma, os sujeitos investigados se constituíram por 180 estudantes das 3^{as} Séries do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – EREM GP, sendo 99 estudantes da Escola Alfa, 81 estudantes da Escola Ômega. O critério de escolha deveu-se ao fato de terem vivenciado as experiências escolares do segmento por três anos consecutivos, supondo que poderiam nos fornecer informações mais coerentes e consistentes sobre o tema. De forma coerente com a perspectiva teórica adotada, optamos por investigar o problema de pesquisa a partir das vozes dos sujeitos foco do Ensino Médio, para quem as escolas de referência do estado de Pernambuco foram pensadas, os próprios estudantes. Não se ousou dar voz aos estudantes, pois isso já lhes pertence, mas ouvir as suas vozes e a partir delas tentar compreender o que pensam e querem dizer sobre a qualidade da educação ofertada para eles por duas unidades de ensino do estado de Pernambuco.

4.3 As etapas da pesquisa

1^a etapa: “os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2002, p. 26).

Ao pensar a perspectiva teórica-metodológica e sua respectiva necessidade de uso de questionário para coleta de dados entre os estudantes, sujeitos da pesquisa, lançou-se alguns questionamentos: a utilização de questionário enquanto uma das fontes de coleta de dados e informações, por si, caracteriza ou coloca a pesquisadora diante de uma pesquisa meramente quantitativa de viés positivista? É possível aplicar questionário como forma de alcançar um maior número de sujeitos, realizando um tratamento de dados e análise criteriosos que elevem os resultados obtidos qualitativamente para além do paradigma positivista? Tais questionamentos foram feitos pela pesquisadora, antecedendo ao delineamento desta pesquisa, quando ousou, ao final do primeiro ano do doutorado, responder a pergunta primeira da disciplina de Seminário de Pesquisa: “É possível uma reconstrução multidimensional dos conceitos-chaves da teoria e da pesquisa educacional depois das declarações pós-metafísicas acerca da contingência do sujeito e da razão?” (SIMÕES, 2015). Para tanto, recorremos a alguns teóricos que trazem contribuições relevantes para o percurso investigativo que empreendemos, tais como Aganbem, Arendt, Lacan, Piaget, dentre outros. Obviamente, apenas são feitos destaques ao que consideramos como fundamentos para o trabalho.

Segundo Aganbem (2013), a metafísica moderna favorece que o ser humano transite pelas sensações de sentir-se da melhor espécie, a humana, superior às demais. O ser humano é a única espécie no Planeta com a capacidade de pensar, refletir, planejar e projetar seus atos, visualizá-los antes de acontecerem. E parece que sempre foi assim, que esse tipo de compreensão já surgiu desde que o mundo é mundo. No entanto, as pesquisas iniciais sobre o ser humano em comparação com outras espécies e antecedentes à modernidade, tiveram muitas dificuldades em diferenciá-lo, quer seja pelos aspectos físicos, da mente ou da linguagem. Ficaram, pois, as inquietações iniciais: “Homem nu sobre a terra nua”? Homo, para ser humano deve reconhecer-se em um não humano? Homo, é, somente se, se reconhece NÃO SER? Homo é constitutivamente não humano, podendo receber todas as naturezas e todas as faces? A descoberta humanística do homem é a descoberta da falta de si mesmo? Ser humano é um ser irremediavelmente carente? Há semelhança com uma das ideias da psicanálise de Lacan incorporada pela teoria pós-moderna de Laclau (2004), sua Teoria do Discurso e a consequente noção de Sujeito da Falta. Segundo Heuer (2010), Hannah Arendt ao tratar sobre o domínio totalitário, descreveu a vida nua e desprotegida daqueles que perderam a cidadania e que, portanto, não tinham direito de ter direitos.

O contexto apresentado levou à reflexão sobre a pesquisa nas ciências sociais a partir da tríade Corpo-Mente-Linguagem. Iniciou-se pelas teorias comportamentais e

epistemológicas que abordam o problema Mente-Corpo na perspectiva da Psicologia Cognitiva e sua teoria do condicionamento do comportamento humano, em um período em que a Psicologia desejava tornar-se reconhecidamente científica. Isso só aconteceria se pudesse lidar com algo possível de ser observável e medido. Portanto, a mente não poderia ser considerada, uma vez que era percebida enquanto ‘caixa-preta’, algo impossível de ser conhecido, mensurado, restando a única categoria humana observável e passível de tornar-se conhecimento científico: o comportamento humano, o externo, visível e passível de condicionamentos. (LIBÂNIO, 2005).

Seguiu-se com as reflexões propostas pela teoria interacionista de Jean Piaget, para quem a solução do problema Mente-Corpo estaria na interação Sujeito-Objeto, uma vez que a mente humana seria fruto de uma construção que aconteceria por meio da relação do sujeito com o objeto de conhecimento, a partir da qual, os conceitos científicos e o mundo externo eram interiorizados pelos seres humanos. Então a Psicologia poderia ser considerada enquanto uma Ciência da Mente? Ela teria as respostas para a solução do problema Mente-Linguagem-Corpo?

Arendt (1972; 1993 e 2000) possibilitou-nos refletir sobre o que ela denominou de fenômeno paradoxo, definido pelo afastamento do mundo pelo homem, por meio das descobertas espaciais, busca de dominação do mundo e, conseqüente, desaparecimento do homem. Afirma a autora que, o primeiro voo para a lua em 1968: “Não resultou cada avanço da Ciência, desde a época de Copérnico, quase automaticamente em decréscimo de sua estatura?” (ARENDR, 1972, p. 338). Desapareceu a estatura do homem, e pior, na medida em que cresce seu poder, diminui sua “dignidade” (respeito de si mesmo) (ARENDR, 2000, p. 395). Nasce então, a alternância de triunfo e desespero que atravessa a época moderna. Entre o iluminismo e o romantismo, cientistas que mais avançaram (como Schroedinger e Heisenberg), constataram que haviam chegado a uma situação “a qual o homem perdeu a objetividade do mundo natural, de tal modo que, em sua perseguição da ‘realidade objetiva’, subitamente descobriu que sempre ‘se confronta apenas consigo mesmo” (ARENDR, 1972, p. 340). Há uma mudança na forma de questionamento científico, saindo do ‘por que’ e do ‘o que’ para o ‘como’, o que leva a uma alienação do mundo e afastamento entre filosofia e política.

Arendt (1972) apresentou quatro pontos principais no contexto da alienação do mundo: afastamento do mundo; pensamento em processos; *Ethos* da ação científica e vida como o supremo de todos os bens; não no sentido do SER, mas da indústria do corpo. Duas perguntas são fundamentais para a autora: o que fazemos quando pensamos? e o que fazemos

quando agimos? Pensamento e ação. O pensador francês François Jullien (2005) apud Heuer (2010), parece corroborar com a proposta de Hannah Arendt de uma solução para a ciência, por meio de encontros e confrontos entre Europa e Não-Europa, especialmente com a China e um de seus conceitos usado com frequência – ‘nutrir sua própria vida’. O qual contém uma perspectiva do corpo e da vida, ao mesmo tempo acompanhada por uma outra visão da natureza e do homem, e por uma instrução sobre como agir (Jullien, 2005). Não existe separação entre corpo e espírito; nutrir sua própria vida não significa apenas contemplação espiritual (espírito), nem unicamente, alimentação biológica (corpo). Não há separação entre corpo e alma, entre soma e psique, porque não existe uma ontologia, nenhum “mundo de entidades específicas definíveis” (JULLIEN, 2006, p. 90). Corpo e alma são formas de um ser vital constantemente atualizado, onde o mundo e a vida são considerados um ‘tornar-se’, um ‘vir a ser’, sem finalidade e fim. Não ocorrendo uma lógica de construção, mas um fluxo de vida, de maneira que o conhecimento do ser não se efetiva por meio de definições, mas sim pela sua utilização, pela experiência de SER.

Consideramos também, em nossa reflexão, contribuições advindas do campo da literatura, com Lispector e Giorgi, bem como aludimos ao diálogo sobre as questões relativas ao humano entre as culturas do Oriente e Ocidente.

Passando pela literatura, mas voltando à reflexão inicial sobre o animal e o humano, bem como às questões biopolíticas de raça, classe, forma de SER animal e humano por meio dos textos de Lispector (2001) e Giorgi (2014). É provável que se chegue ao pensamento Budista e mais precisamente, de Nagarjuna referente à vacuidade dos modelos de pensamento ocidental como forma de possibilitar o diálogo necessário entre Oriente e Ocidente. A partir da possibilidade de um niilismo positivo, baseado na ausência de uma verdade, conceito, categoria ou critério absoluto e universal, podendo sim ousar teórica-metodologicamente nas pesquisas em educação. Tornando-se, responsavelmente, aberta ao devir enquanto pesquisadora, ao deparar-se com o problema de pesquisa, categorias, diálogos teóricos-metodológicos, campo, sujeitos e tantos outros aspectos que envolvem a construção de uma tese que não se pretenda constituir-se enquanto fundamento absoluto da ciência.

Neste sentido, Brüggermann e Parpinelli (2007) afirmam que os debates referentes à escolha e utilização de método de pesquisa quantitativo ou qualitativo, se iniciaram a partir da década de 1980, quando começam a surgir obras com abordagens dialética e fenomenológica. Contradizendo, até então, as pesquisas realizadas por meio do viés positivista, conservador e incapaz de proporcionar um conhecimento mais dinâmico sobre a realidade. Segundo as

autoras, às críticas as pesquisas de cunho qualitativo, à época, definiam-nas enquanto desprovidas de cientificidade, adequadas apenas para estudos exploratórios e limitadas à apresentação de relatos pessoais. Para ambas, o debate sobre as diferenças entre os métodos quantitativo e qualitativo é frequente, havendo posições favoráveis e contrárias acerca da sua integração. Delinear uma pesquisa que contemple as duas abordagens, gera dúvidas e inquietações sobre como utilizá-las sem ferir o rigor dos métodos, a especificidade, a sofisticação metodológica e reflexiva de cada uma delas. (BRÜGGERMANN e PARPINELLI, p. 563, 2007).

2ª Etapa: “essa etapa combina entrevista, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc.” (MINAYO, 2002, p. 26).

Para a coleta de dados, utilizou-se de três instrumentos básicos: a análise documental; aplicação de questionário junto aos estudantes das 4 (quatro) turmas da 3ª Série do Ensino Médio do GP Alfa e das 5 (cinco) turmas do GP Ômega; bem como entrevista não estruturada realizada com um Aluno-Protagonista.

O contato inicial foi realizado na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na Secretaria Executiva de Educação Profissional e com o gestor das escolas semi-integrais, conforme indicado pelo Secretário Executivo. Teve como objetivo a coleta de dados relativos ao quantitativo de escolas de Ensino Médio regular e de tempo integral. O gestor não sabia a informação, tentou localizar no SIEPE mas não conseguiu, perguntou a outras funcionárias que também não sabiam. Por fim, levantou-se, voltou com um livro em mãos, abriu-o e leu a informação solicitada. Tratava-se do livro intitulado Educação Integral no Estado de Pernambuco – Uma Política Pública para o Ensino (2014), fruto da dissertação de mestrado do então Secretário Executivo de Educação Profissional, Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra.

A pesquisadora informou que conhecia a dissertação que deu origem ao livro e, conseqüentemente, àqueles dados. Situação semelhante foi observada pela pesquisadora, no período da coleta de dados para a dissertação de mestrado e resulta das mudanças que ocorrem nas equipes da Secretaria de Educação, o que restringe o conhecimento dos funcionários sobre o setor de atuação. Naquela ocasião, havia momentos em que os usuários (sujeitos da pesquisa do mestrado) ensinavam os processos e procedimentos internos aos servidores recém chegados à Secretaria de Educação. Considerando a ausência de

informações atualizadas na Secretaria Executiva de Educação Profissional, a opção foi coletar os dados via Portal da Secretaria de Educação, SIEPE e banco de dados do Censo Escolar.

De acordo com Dutra (2013)

No ano de 2008, no governo de Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública de Educação Integral no estado (PERNAMBUCO, 2008). A decisão de transformar o referido programa experimental em Política Pública está alinhada à meta proposta pelo governo do estado de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do Ensino Médio.

Essa informação é reafirmada por Dutra (2014), bem como foi encontrada no site da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), por meio da declaração de que a Educação Integral tornou-se uma política pública³¹ de Estado a partir de 2008. Adotando os princípios da Educação Interdimensional e, posteriormente, referenciando-se na teoria da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas. Objetiva formação de jovens autônomos, competentes, solidários e produtivos”, por meio do Exercício da Cidadania e Protagonismo Juvenil. Conforme segue

A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho.

A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral.

Nessa perspectiva, a gestão escolar assume características que favorecerem o compartilhamento de responsabilidades nas tomadas de decisões na escola integrando a equipe gestora passa a dividir as responsabilidades. (PERNAMBUCO, 2019).

Nesse percurso, foi desenvolvida a análise documental abrangendo documentos oficiais: as Constituições Federais de 1824 a 1988; as LDBs 4024/61, 5692/71 e 9394/96; os PNEs vigências 2001-2010 e 2014-2024; a BNCC 2017; Lei Complementar Estadual

³¹ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

125/08; Decreto Lei Estadual 5154/08 e os Parâmetros Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, referente a cada um dos componentes curriculares do Ensino Médio.

Considerou-se que por possibilitar a realização de alguns tipos de reconstruções, o documento escrito constitui uma fonte preciosa para o pesquisador social, permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Cellard (2008) afirma que o pesquisador deve ser prudente para avaliar crítica e adequadamente a documentação que pretende analisar, o que implica dar atenção especial às quatro dimensões seguintes: exame do contexto social global no qual o documento foi produzido e que envolve o autor e os sujeitos para quem o documento foi destinado; elucidar a identidade social, política e ideológica do autor ou autores do documento, identificando seus interesses particulares; assegurar-se da qualidade da informação transmitida, sua autenticidade e confiabilidade; e, por último, levar em consideração a natureza ou suporte de um texto porque um relatório, uma lei, uma imagem, uma carta, um mapa, um diário são documentos de natureza diversa entre si.

Após reunir os documentos para análise, fez-se necessário focar no objeto de estudo e trilhar pela abordagem da desconstrução e reconstrução dos dados. Percebeu-se no decorrer da análise que os documentos têm vida e que é possível estabelecer inúmeras relações entre estes, os sujeitos, o contexto pesquisado e as relações de poder concretamente existentes no processo em análise, e que ‘verdade’ por si só passa a ser palavra plural, mesmo estando gramaticalmente no singular.

Cellard (2008, p. 304) fez uma citação de Michel Foucault (1969), para reforçar sua indicação ao declarar que a história mudou de posição em relação ao documento. Ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo. Ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece. Ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações.

No decorrer da análise documental e revisão bibliográfica, foi verificada a necessidade de realização de entrevistas. De acordo com Gil (2007, p. 117), a entrevista “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. O

autor chama a atenção sobre o uso desse instrumento em pesquisa ser bem mais complexo do que para fins de aconselhamento ou seleção de pessoal. Especialmente porque a pessoa escolhida não é a solicitante e “o entrevistador constitui a única fonte de motivação adequada e constante para o entrevistado”. Roesch (1999) defende que a qualidade dos dados obtidos na entrevista depende da habilidade do entrevistador, da confiança estabelecida na relação entrevistador-entrevistado e da importância da pesquisa para os entrevistados. No entanto, Silveira (2007, p. 128) adverte que as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’. Elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros grupos.

É preciso conceber a fala do entrevistador não como mero instrumento de extração de verdades, mas como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas. Entendendo a entrevista como sendo o resultado de uma atividade conjunta, de uma negociação, entre entrevistado e entrevistador, fruto de uma construção cultural e socialmente situada.

Os dados foram registrados por meio de diário etnográfico ou diário de campo, na tentativa de fazer uma descrição detalhada de experiências e situações corriqueiras ou incomuns: falas, discursos formais e informais, presentes no cotidiano, nas ações, gestos, palavras; nos diversos documentos analisados durante a realização da pesquisa, com especial atenção para os questionários, rico instrumento de fala dos estudantes.

Jaccoud e Mayer (2008, p. 274) ao citar Laperrière, informam que “[...], nas anotações descritivas, registra-se o trabalho de percepção do vivido e relata-se exhaustivamente a situação observada”. Dessa forma, cada relatório descritivo deve conter data, local, nome das pessoas pesquisadas, atividades, horário e a duração da observação. Na experiência de campo, o diário etnográfico tornou-se um instrumento de pesquisa relevante e alvo de cuidados para evitar perdas e danos. Parecia que a análise e, por conseguinte, a pesquisa não se realizaria sem ele. O que talvez até pudesse acontecer, mas os prejuízos seriam imensuráveis, uma vez que o tempo e as situações não voltam.

Para Bauer (et al. 2002, p. 22), “[...] a realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar” e o meio de comunicação pode ser texto, imagem ou som, todos considerados importantes para a pesquisa social. Também foram utilizadas fotografias como forma tanto de coleta quanto de registro de dados/informações

para interpretação e análise posteriores, bem como para revisões necessárias ao processo de escrita e reescrita da tese.

3ª etapa: tratamento dos dados “subdividindo-se no seu interior em: ordenação; classificação; análise propriamente dita” (MINAYO, 2002, p. 26).

A análise e tratamento do material empírico e documental, consiste no conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar e articular os dados “com a teoria que fundamenta o projeto e outras leituras teóricas e interpretativas” (Minayo, 2009, p. 27). Pode ser dividido em 3 (três) procedimentos diferentes: ordenação, classificação e análise dos dados. Minayo (2009) afirma que a construção fundamental do pesquisador é a busca da lógica interna do grupo analisado. É muito mais do que a mera classificação de opinião dos informantes, constituindo-se na descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações.

A disciplina Estudo Individualizado realizada com a orientadora, bem como a qualificação do projeto de tese, contribuiram para essa etapa de ordenação, classificação e análise do caminho a percorrer para a construção da pesquisa e, conseqüentemente, da tese.

Foram definidas três categorias analíticas: Política Educacional, Qualidade da Educação e Educação Integral. Salienta-se que houve um esforço para dar maior enfoque e tratar as categorias escolhidas em todas as situações de coleta e análise de dados, bem como escrita do texto-espelho. Fruto das reflexões, conjecturas e aprendizagens possibilitadas no decorrer desse processo de quase 5 (cinco) anos que compuseram todas as convivências do tempo do Curso de Doutorado realizado pelo Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Em função da não experiência de pesquisa com aplicação de questionário para coleta de dados, algumas dificuldades foram enfrentadas. A elaboração do questionário, o que perguntar, como perguntar, que tipo de linguagem utilizar, como proceder com os estudantes, de que forma agir com a equipe de gestão, dentre outros. O pré-teste do questionário foi realizado com uma turma da 3ª Série do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távara. Após a aplicação do questionário, realizou-se um diálogo com a turma e a professora de Português para os devidos ajustes do instrumento de coleta.

4ª etapa: estratégias para entrada no campo

4.4 Instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista não estruturada

4.4.1 O questionário

Após o pré-teste, o questionário foi revisado e reorganizado, a partir das sugestões dos estudantes da 3ª Série e da professora de Português da Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távora e submetido à análise da orientadora. O questionário deve ter algumas questões para confirmação ou checagem de respostas de forma indireta; ter poucas questões abertas; respeitar o ponto de vista do respondente (MANZATO e SANTOS, 2018, p. 11). Para Manzato e Santos

Existe muito a ganhar quando se faz uma pesquisa-piloto, para testar o questionário. O questionário pode ser respondido por, pelo menos, 20 pessoas com características diferentes que, depois de responderem, devem ser reavaliadas para que, com a ajuda delas, sejam corrigidas as áreas de ambigüidade etc.

A opção consciente pelo uso de questionário nessa pesquisa não foi decorrente de uma necessidade ou crença na previsibilidade (GIL, 1999, p. 22) ou controle, mas apenas na condição de instrumento de coleta de dados com possibilidade de alcance de um maior número de sujeitos.

O questionário foi composto por 35 questões, 32 fechadas e 3 abertas, contemplando questões de caracterização, delineamento de perfil pessoal, familiar, escolar, questões sobre currículo, profissão, estrutura física da escola, proposta pedagógica, gestão escolar, docência, necessidades dos estudantes referentes à escola de Ensino Médio, dentre outras.

Mesmo assim, admite-se que o questionário ficou extenso, porém no momento de aplicação junto aos estudantes, não houve reclamação alguma ou questionamento a esse respeito. Fato atribuído à generosidade dos estudantes, possivelmente, atrelada à sua necessidade de fala, de poder dizer de si.

4.4.2 Entrevista não-estruturada

A entrevista não-estruturada foi realizada com um Aluno Protagonista³², na tentativa de conhecer e compreender o tema na prática cotidiana das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. A escolha deveu-se ao fato de que ela ocorre como forma de conversação, em que o entrevistado é deixado à vontade para decidir a forma de construir a sua resposta. Além do fato de ser um estudante e um único tema abordado na entrevista: Protagonismo Juvenil. Segundo Matos (2005), trata-se de um “diálogo intersubjetivo, para que o conhecimento se construa e se aperfeiçoe socialmente e as pessoas se entendam racionalmente. A entrevista é um diálogo. Específico, mas diálogo, algo do gênero “conversação”. (MATOS, 2005, p. 824). Vale registrar que, ao todo, são dois Alunos Protagonistas por Escola de Referência. Portanto, entrevistamos 50% da equipe da escola.

4.5 Análise de dados: procedimentos

Em função da necessidade de coleta de dados, foi preciso antecipar o processo de qualificação do projeto de pesquisa, uma vez que os sujeitos seriam os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio e já estava no final do mês de setembro de 2017. Vale ressaltar que a própria pesquisadora realizou toda a pesquisa, inclusive a aplicação de todos os questionários, por compreender que essa convivência também traria informações e dados auxiliares para uma melhor construção e delineamento do objeto, com conseqüente contribuição para a escrita da tese.

Cada uma das EREMs Ginásio Pernambucano foi visitada, estabelecendo-se contatos com a representação da equipe de gestão, com a intenção de explicar os objetivos e os procedimentos da pesquisa, entrega do ofício/encaminhamento da Secretaria de Educação e perspectiva de agendamento para a aplicação dos questionários e realização da entrevista.

Houve necessidade de retorno às unidades escolares em função das avaliações externas que aconteceram durante esse período. Alguns episódios evidenciam dificuldades enfrentadas nesta etapa da pesquisa, a saber: na Escola Alfa, a pesquisadora foi recebida pela coordenação pedagógica e assistente de direção. Esta informou sobre o incômodo dos

³² De acordo com Pádua (2019) o aluno que é escolhido pela escola para fazer parte do Programa Aluno Protagonista, ocupa uma função, tornar-se autônomo, protagonista, solidário e preservador do patrimônio público. Ele é preparado para ser autor do seu projeto de vida. Para ela, “o aluno entra na escola para educar-se”.

estudantes com ‘essas pesquisas’, pois, segundo a assistente de diretora, “todo mundo só escolhe o GP para fazerem as suas pesquisas e os estudantes não agüentam mais”. Nesse momento, a assistente de diretora questionou se a pesquisadora não teria outra escola para tal, porque ela não se responsabilizaria pela reação negativa dos estudantes. A pesquisadora respondeu que não tinha outra escola porque o campo de pesquisa era o Ginásio Pernambucano, mas que ela ficasse tranquila, uma vez que não teria que se responsabilizar por isso. Necessitando apenas possibilitar a realização da pesquisa, aceitar a eterna gratidão pela contribuição e o que acontecesse, seria resposta da pesquisa.

A data agendada para aplicação do questionário foi remarcada por duas vezes em função de necessidades da instituição escolar. Em 06 de dezembro de 2017, na ocasião da aplicação do questionário, as avaliações externas já tinham sido realizadas. Portanto, o ano letivo havia acabado para as 3^{as} Séries do Ensino Médio, cujos estudantes estavam cansados, querendo relaxar, se abraçar, conversar, se informar sobre notas e resultados, dentre outros. Diante desse contexto, a pesquisadora ficou apreensiva sobre o que encontraria, lembrando sempre da fala da assistente da direção no primeiro encontro.

Contudo, ao chegar à Escola Alfa, ser apresentada pela coordenadora pedagógica a cada turma, em sua respectiva sala de aula, todos os estudantes estavam à espera, no dia e horário agendados. Foram cumpridos os procedimentos usuais com a explicação sobre os objetivos e o teor da pesquisa, ressaltando a importância da participação de cada estudante mas reforçando o caráter democrático e de exercício de liberdade na decisão de participação ou não. A decisão de contribuição foi unânime, sem reclamação alguma, nem mesmo sobre o número questões ou o tamanho do questionário. Ao contrário, demonstraram alegria, aparente envolvimento, concentração, comprometimento com o que faziam e precisavam falar.



Figura 5: Foto da pesquisa - GP



Figura 6: Foto da pesquisa - GP

A coordenação pedagógica foi muito atenciosa e organizada durante todo o processo, aparentando também ter um bom relacionamento com os estudantes. Após a aplicação dos

questionários em cada turma e os agradecimentos pertinentes, foram fotografados os espaços físicos específicos da referida escola.

Na Escola Ômega, o processo foi semelhante quanto às idas e vindas para entrega do ofício e agendamento de data e horário, porém sem necessidade de remarcação, valendo ressaltar a diferença de acolhimento desde o primeiro contato. Nesta unidade escolar, na data de aplicação do questionário, 05 de dezembro de 2017, fomos informadas que os estudantes estavam comparecendo à escola aleatoriamente, para apanharem uma camisa padronizada, placa e senha para a solenidade de conclusão do Ensino Médio, logo mais à noite. Também nos informaram que os estudantes estavam cansados após um período de provas de semestre, SAEB, SAEPE, SSA, ENEM e pesquisas aplicadas por dois jornais locais, Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio.

Na medida em que chegavam à escola, os estudantes se dirigiam ao refeitório, espaço amplo, aberto, e lá se encontravam para se abraçar, celebrar, conversar. Foi nesse espaço que a direção encaminhou a pesquisadora para a aplicação do questionário: “Entre, vá até lá no refeitório, converse com eles e aplique o seu questionário”. Assim foi feito. A pesquisadora se direcionou para o refeitório, pediu licença para falar, desculpas por atrapalhar, se apresentou e a pesquisa também, reforçou a importância e liberdade de participação de cada estudante e ficou aguardando o retorno, enquanto entregava e explicava o questionário. Nesta unidade escolar fez-se necessário passar o dia inteiro no espaço do refeitório, aguardando que cada estudante chegasse, seguindo conversando individualmente, repetindo o processo, do momento inicial em diante.



Figura 7: Foto da pesquisa – GP



Figura 8: Foto da pesquisa – GP

Os estudantes foram solícitos, havendo adesão sem reclamação, o que surpreendeu em função da forma como o processo ocorreu e além da dimensão do questionário. Em decorrência de ter permanecido o dia inteiro no refeitório, saindo apenas para o almoço, a

pesquisadora não pôde realizar o registro fotográfico dos espaços escolares, retornando em momento posterior.

No início de 2018, a pesquisadora compareceu às duas escolas para conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa com a equipe de gestão: direção, assistente de direção e educador de apoio. Na Unidade Ômega, tudo ocorreu com tranquilidade, cada membro da gestão por vez, em momentos e espaços separados. Entretanto, na escola Alfa, as três conversas foram realizadas na sala da direção, com a presença da diretora, situada bem próxima ao local de cada conversa, suscitando visíveis constrangimentos nas duas entrevistadas posteriores, assistente de direção e educadora de apoio. Ainda que falando baixo, a diretora fez intervenções, chegando a corrigi-las em algumas opiniões pessoais.

Em meados do ano letivo de 2019, a pesquisadora voltou à Unidade Escolar Ômega para proceder ao registro fotográfico do espaço físico, sem prévio aviso. Foi bem recebida pelo então assistente de direção em 2018. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para atualizar a informação sobre quem estava à frente da direção escolar. Para sua surpresa, ele respondeu que era ele mesmo, momento em que foi questionado quem estava como assistente de direção. A resposta foi de que a antiga diretora de quem ele foi assistente de direção, agora era a assistente de direção.

O atual diretor indicou uma funcionária da limpeza para acompanhar a pesquisadora, informando e abrindo os espaços para as fotografias: laboratórios, sala de aula, auditório, quadra, dentre outros. O primeiro laboratório de acesso foi o de química, que estava desorganizado, sujo, com lâmpadas queimadas e com a aparência de depósito. Quando a pesquisadora se dirigia para o próximo laboratório, o celular apresentou um problema e não conseguiu mais fotografar. Dessa forma, ficou combinado com o gestor e a referida funcionária que a pesquisadora retornaria no turno da tarde. Quando retornou, encontrou todos os laboratórios limpos, organizados e com ar condicionados ligados, prontos para serem fotografados. Mesmo assim, com espaços funcionando para armazenamento de materiais e muitos livros didáticos.

Após a coleta, foi criado o banco de dados no Microsoft Office Excel e com a ajuda da Consultoria Júnior do Curso de Estatística da UFPE, utilizando o software SPSS Statistics para tratamento dos dados e posterior análise.

No momento da análise dos dados, foi preciso organizar e selecionar o que seria utilizado e aquilo que seria materializado na forma de textos para posterior interpretação, segundo sugerido por Roesch (1999). A análise dos dados correspondeu a uma sequência de

atividades que envolveu a redução, categorização e interpretação dos dados, seguidas da redação do relatório da tese (Gil, 2007). Tentou-se considerar as condições sociais de produção do discurso, pois para Poupart (2008, p. 244), “[...] a natureza das falas coletadas [...] e a interpretação que se fará dessas falas correm o risco, inevitavelmente, de trazer a marca da leitura que os pesquisadores fazem dos enfoques de sua pesquisa”.

Poupart (2008, p. 274) afirmou que a maioria dos autores insiste na necessidade de transcrições rápidas das anotações por tratar-se de uma tarefa longa e ingrata, podendo fazer as correções e ajustes necessários. Diário de campo, posteriormente, permitirá que se reporte as forças e as fraquezas da pesquisa, pois as anotações possibilitarão, “tanto uma descrição narrativa quanto uma melhor compreensão dos fenômenos observados, apelando, principalmente, à subjetividade do pesquisador”. As transcrições foram suficientemente cuidadosas, mantendo-se o ‘jeito de falar’ dos sujeitos e tudo o que disseram, fornecendo sustentação à análise dos dados e escrita do texto da tese.

Optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011), pois enquanto método, transforma-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo explícito e implícito das comunicações. Para a autora, a análise de conteúdo se faz pela prática, tornando-se um método de organização da análise composto por inferência, categorização, codificação de resultados, informatização e análise das comunicações. Tal organização da análise acontece por meio de três etapas: a pré análise que compõe o momento de organização do material; a exploração do material que consiste da definição das categorias e da codificação; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação que consiste no tratamento estatístico dos resultados.

Martins (2006) afirma que a sua aplicação acontece após ou em conjunto com a pesquisa documental, e depois da realização de entrevistas, concretizando-se mediante inferências sobre dados e informações relativos a determinado contexto, a partir de discursos escritos ou orais dos atores sociais da pesquisa.

A análise de conteúdo consiste em classificar palavras, frases ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo, tornando-se necessário, para tanto, – definir as unidades de análise e as categorias; tentar codificar uma parte do texto com base nas categorias criadas; estratificar as respostas elaborando comparações entre grupos; apresentar os dados de forma criativa (ROESCH, 1999, p. 170).

5 TRAÇANDO O PERFIL - quem são os estudantes?

Essa pesquisa produziu dados a partir da aplicação de questionário junto aos 179 (cento e setenta e nove estudantes) estudantes das 3^{as} Séries das Escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, sendo 99 (noventa e nove) estudantes da Escola Alfa e 80 (oitenta) da Escola Ômega. A intenção no tratamento dos dados coletados foi a de efetivar uma análise que se aproximasse o máximo possível da realidade da vida concreta dos estudantes, a partir de suas próprias compreensões e respostas.

Bourdieu e Passeron (2014) rompem com a ideia da escola enquanto instituição neutra, racional e objetiva, ao afirmar que a origem social é o fator de maior diferenciação na vida do estudante:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo o caso que o sexo e a idade e, sobretudo, mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 27).

Possivelmente, Bourdieu e Passeron estejam tratando sobre a correlação existente entre desigualdade social e desigualdade escolar. Dessa maneira, conhecer e compreender a configuração social e familiar dos estudantes do Ensino Médio das Escolas de Referência torna-se fundamental para uma melhor aproximação entre as informações reveladas pelos dados e análise do objeto de estudo.

Pereira (2016) afirma em seu estudo, a relevância do conhecimento sobre a escolarização e o trabalho da família dos sujeitos, os estudantes, para a compreensão referente às relações estabelecidas com a escola, o futuro e a continuidade da trajetória da vida escolar.

Declara a autora

A importância de conhecer o capital escolar e as condições de trabalho dos antecedentes dos jovens respondentes é relevante para a discussão das relações que estes têm com a escola e com suas perspectivas de futuro, vinculadas à continuidade da trajetória escolar e, ainda, compreenderas condições gerais de existência das respectivas famílias. (PEREIRA, 2016, p. 73)

O início da coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa foi pelo viés da caracterização dos mesmos, os estudantes das duas escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.

5.1 Caracterização dos estudantes

Com o intuito de efetivar uma caracterização dos estudantes das duas escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, os dados coletados foram organizados levando em consideração: idade, gênero, estado civil, trabalho, moradia e renda familiar

5.1.1 Idade

Na Escola Alfa, mais da metade dos estudantes, ou seja, mais de 50% das turmas B e D possuem 17 anos. Na turma A, vale ressaltar que 57% deles têm 18 anos e na turma C, os alunos com 17 e 18 anos possuem a mesma representatividade. O contingente de estudantes concluintes do Ensino Médio com idade acima de 18 anos, entre 3% (turmas B = 5% e D = 3%) e 10% (turmas A e C= 10% respectivamente). De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária do Ensino Médio é dos 14 aos 17 anos. Portanto, os estudantes da Escola Alfa concluintes do Ensino Médio, aproximadamente, na seguinte proporção de idades: 11% dos sujeitos da pesquisa, aos 16 anos de idade; 47% aos 17 anos de idade; 35% aos 18 anos de idade e apenas 6% estão concluindo o Ensino Médio com idade acima dos 18 anos. Do total de sujeitos pesquisados, 58% estão concluindo o Ensino Médio até os 17 anos.

Idade	Turma							
	A		B		C		D	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
16	0	0%	3	14%	3	14%	5	14%
17	7	33%	11	52%	8	38%	21	58%
18	12	57%	6	29%	8	38%	9	25%
Acima de 18	2	10%	1	5%	2	10%	1	3%
Total	21	100%	21	100%	21	100%	36	100%

Tabela 3: Frequência da idade dos estudantes por turma - Escola Alfa

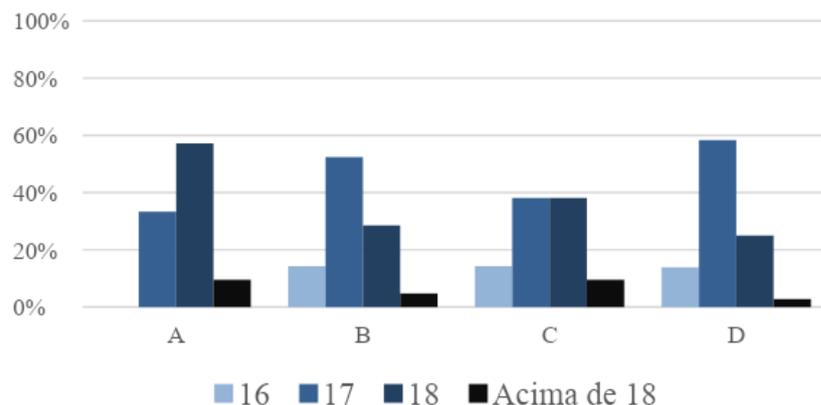


Figura 9: Distribuição da idade por turma - Escola Alfa

Na Escola Ômega, a maior parte dos estudantes das turmas A, B, C e E possuem 17 anos, enquanto que na turma D, a idade da maioria é de 18 anos. As idades médias de conclusão do Ensino Médio na Escola Ômega são: 7% dos sujeitos da pesquisa aos 16 anos de idade; 27% aos 17 anos de idade; 44% aos 18 anos de idade e 9% estão concluindo o Ensino Médio com idade acima dos 18 anos. Do total de sujeitos pesquisados, 34% estava concluindo o Ensino Médio até os 17 anos.

Os dados demonstram que os estudantes concluintes do Ensino Médio da Escola Ômega, em sua maioria, possuem idades superiores aos estudantes da mesma Série da Escola Alfa. O que nos deixa atentas para a reflexão sobre a possibilidade de haver uma clientela relativamente diferenciada na Escola Alfa.

Idade	Turma									
	A		B		C		D		E	
	Qtd.	%								
16	1	4%	0	0%	2	17%	0	0%	3	21%
17	13	54%	11	85%	7	58%	6	35%	7	50%
18	8	33%	2	15%	1	8%	8	47%	3	21%
Acima de 18	2	8%	0	0%	2	17%	3	18%	1	7%
Total	24	100%	13	100%	12	100%	17	100%	14	100%

Tabela 4: Frequência da idade dos estudantes por turma - Escola Ômega

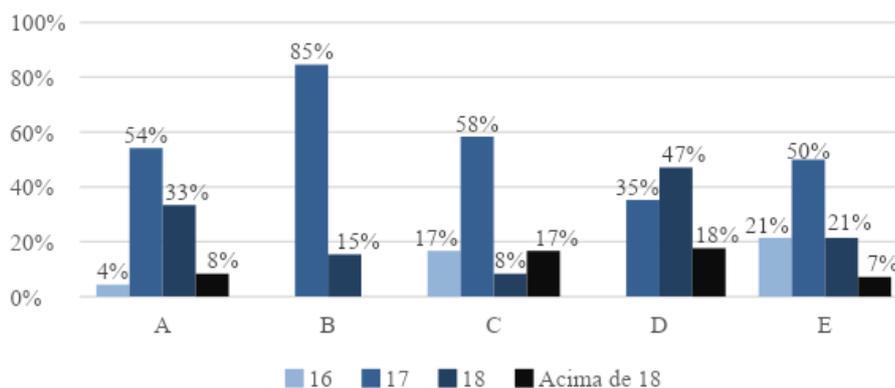


Figura 10: Distribuição da idade por turma - Escola Ômega

5.1.2 Gênero

Na Escola Alfa, 52% e 58% dos estudantes das turmas A e D, respectivamente, são mulheres. Nas turmas B e C, 57% e 62%, respectivamente, são compostas por estudantes do sexo masculino, como pode ser observado na tabela 7. O que pode demonstrar um relativo equilíbrio sobre a organização das turmas no que se refere à questão de gênero. Outra informação salientada pelos dados, é a presença do gênero masculino no Ensino Médio na faixa etária adequada em uma escola de tempo integral. Possivelmente anunciando que os estudantes menos favorecidos, dentro da classe trabalhadora do estado de Pernambuco, não frequentem às escolas de referência, pois muitos rapazes nessa faixa etária necessitam trabalhar.

Sexo	Turma							
	A		B		C		D	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Feminino	11	52%	8	38%	8	38%	21	58%
Masculino	10	48%	12	57%	13	62%	14	39%
Não informado	0	0%	1	5%	0	0%	1	3%
Total	21	100%	21	100%	21	100%	36	100%

Tabela 5: Frequência dos estudantes por turma e por sexo - Escola Alfa

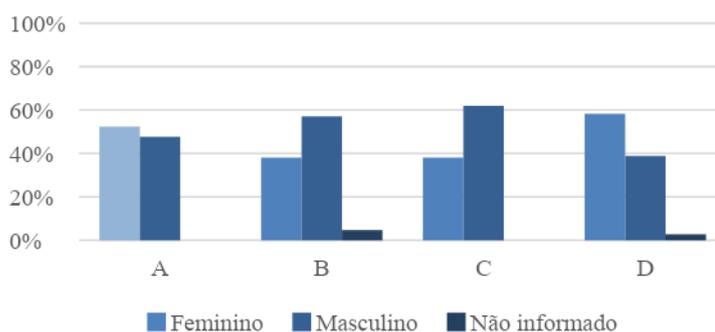


Figura 11: Distribuição dos estudantes por turma e por sexo - Escola Alfa

5.1.3 Estado Civil

Em se tratando do critério *estado civil*, apenas 1 estudante da Escola Alfa declarou ser casado e todos os estudantes da Escola Ômega declararam serem solteiros.

5.1.4 Situação em relação a filhos

No que se refere à situação dos estudantes em relação a filhos, essa realidade se fez presente na vida de 6 jovens rapazes, 4 estudantes da Escola Alfa e 2 da Escola Ômega.

5.1.5 Com quem mora

A maioria dos estudantes de ambas as unidades escolares moram com os pais, 62% da Escola Alfa e 65% da Escola Ômega. Vale salientar que 24% e 25% dos estudantes das respectivas escolas declararam morar apenas com a mãe.

5.1.6 Renda familiar

69% dos estudantes das duas escolas afirmaram que a renda familiar fica entre 1 e 3 salários mínimos (SM); 14% dos estudantes da Escola Alfa declaram a renda familiar entre 4 e 6 SM; em detrimento de 9% dos estudantes da Escola Ômega que fizeram a mesma declaração. Possivelmente, essa condição contribui para que 97% e 94% dos estudantes das

escolas Alfa e Ômega, respectivamente, não trabalhem e possam permanecer em uma escola de tempo integral, concluindo o Ensino Médio na faixa etária adequada.

Renda familiar	Unidade			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Menor que 1	13	13%	11	14%
Entre 1 e 3	68	69%	55	69%
Entre 4 e 6	14	14%	7	9%
Maior que 6	3	3%	2	3%
Não informado	1	1%	5	6%
Total	99	100%	80	100%

Tabela 6: Frequência da renda familiar dos estudantes, por unidade Escolar

Trabalha	Unidade			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Sim	3	3%	5	6%
Não	96	97%	75	94%
Total	99	100%	80	100%

Tabela 7: Frequência dos estudantes que trabalham, por unidade Escolar

5.2 Origem Escolar

5.2.1 Educação Infantil

Quando foram perguntados onde cursaram os segmentos anteriores de escolaridade, se, na rede pública ou na rede privada, 72% dos estudantes da Escola Alfa afirmaram que cursaram a Educação Infantil na rede privada e 65% dos estudantes da Escola Ômega também.

Tipo de Instituição	Escola			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Pública	15	15%	13	16%
Privada	71	72%	52	65%
Ambas	10	10%	14	18%
Não cursou	2	2%	0	0%
Não Informado	1	1%	1	1%
Total	99	100%	80	100%

Tabela 8: Frequência do tipo de rede escolar - Educação Infantil por unidade escolar

5.2.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais

No Ensino Fundamental Anos Iniciais, os índices da rede privada permanecem elevados, com 73% e 55% respectivamente.

Tipo de Instituição	Escola			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Pública	14	14%	20	25%
Privada	72	73%	44	55%
Ambas	11	11%	5	6%
Não Informado	2	2%	11	14%
Total	99	100%	80	100%

Tabela 9: Frequência do tipo de rede escolar - Ensino Fundamental Anos Iniciais por unidade escolar

5.2.3 Ensino Fundamental Anos Finais

A mudança começa a acontecer no Ensino Fundamental Anos Finais, caindo para 23% em ambas as unidades escolares. Essa queda na procura pela rede privada e consequente aumento na procura por matrículas na rede pública poderá relacionar-se ao aumento no valor das mensalidades e lista de material escolar no Ensino Fundamental Anos Finais e/ou ao desejo de ampliação das chances de inserção de seus filhos em uma escola pública de referência em Ensino Médio em um futuro próximo.

Tipo de Instituição	Escola			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Pública	45	46%	38	47%
Privada	23	23%	18	23%
Ambas	31	31%	17	21%
Não Informado	0	0%	7	9%
Total	99	100%	80	100%

Tabela 10: Frequência do tipo de rede escolar - Ensino Fundamental Anos Finais por unidade escolar

5.3 Nível educacional dos pais e parentes

Outra informação que os dados revelam é de que os estudantes das duas escolas são oriundos de famílias que fizeram universidade, 54% da Escola Alfa e 44% da Escola Ômega. Possivelmente, essas famílias reconhecem e podem pagar pelo valor da educação desde cedo, uma vez que 97% dos estudantes da Escola Alfa e 99% da Escola Ômega declararam ter cursado a Educação Infantil, como já anunciado, na rede privada. Vale ressaltar que os estudantes mais novos nasceram em 2001, portanto, quando em idade escolar mínima, o FUNDEB ainda não existia. Estamos em 2020 e a Educação Infantil ainda não foi universalizada, apesar da Meta 1 do PNE afirmar o seu cumprimento para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos seria até 2016 e ampliar a oferta em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do Plano. Para Dinonet (2018), em 2016 o Brasil ainda tinha 450 mil crianças de 4 e 5 anos de idade fora da escola, apesar de instituída a obrigatoriedade de frequência à pré-escola.

5.4 Dificuldade para frequentar escola de tempo integral

Nas duas escolas campo de pesquisa, os estudantes (77% Alfa e 84% Ômega) afirmaram conhecer pessoas que não podem estudar em escolas de referência porque precisam trabalhar. Vale salientar que os membros da Gestão Ômega declararam conhecer muita gente que não pode estudar em escola de referência porque precisa trabalhar e que, quando algum estudante necessita trabalhar, tem que solicitar transferência para uma escola de turno regular. Apenas 33% da equipe de gestão escolar Alfa não conhece alguém nessas condições.

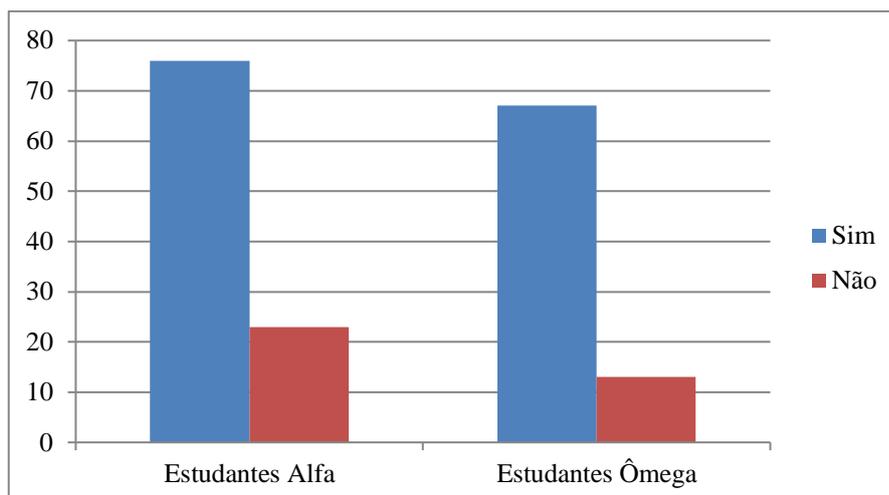
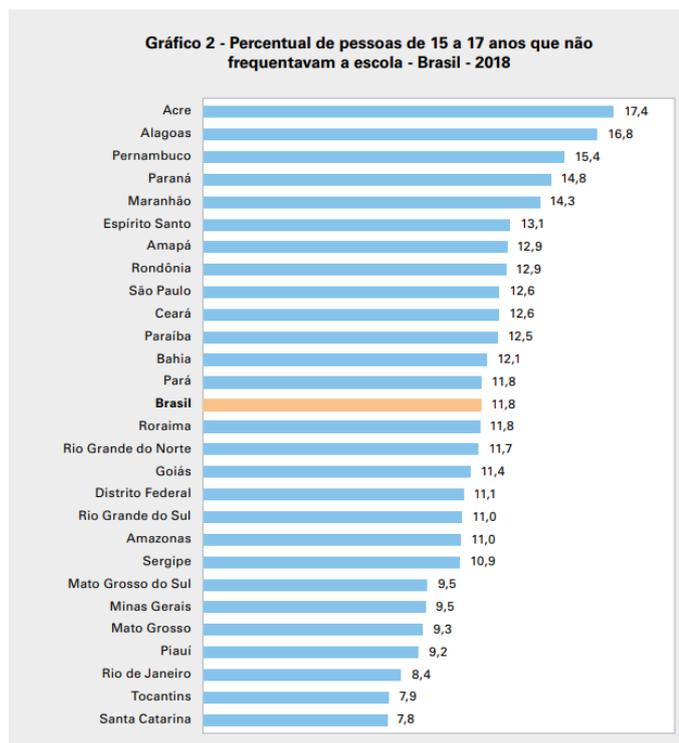


Figura 12: *Conhecem pessoas que não podem estudar em Escola de Referência porque precisam trabalhar*

Dados da PNAD Contínua - IBGE 2018 apresenta o estado de Pernambuco como o terceiro do Brasil com o maior índice (15,4%) de pessoas de 15 a 17 anos fora da escola, superando apenas os estados do Acre (17,4%) e Alagoas (16,8%). A SIS - IBGE 2019 revelou que 41,1% da população pernambucana vive abaixo da linha de pobreza com renda mensal per capita variando entre R\$ 145,00 e 420,00. Mais de 11,1% vivem em situação de extrema pobreza, sobrevivendo com renda mensal inferior a R\$ 145,00, referência que ainda é superior aos R\$ 89,00 do indicador de pobreza do Bolsa Família. Ainda de acordo com os dados revelados pela SIS 2019, as taxas de frequência escolar líquida para o Ensino Médio eram de 69,3%.

Há também registros de que em 2018, no Brasil, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%). Dos jovens dessa faixa etária 11,8% pertencentes à população com os menores rendimentos, haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Afirma a SIS que o abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%). Assim, um total de 737 mil jovens (7,6%) não frequentava escola e não haviam concluído a educação básica, sendo que a maior parte desse grupo abandonou sem completar o ensino fundamental (64,7%). (SIS – IBGE, p. 81, 2019).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Figura 13: Percentual de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentam escola - Brasil 2018

Sem olhar para esses dados, o estado de Pernambuco segue sendo manchete em reportagens locais e nacionais que divulgam a expansão das escolas de tempo integral, com o governo comemorando por ser o Estado brasileiro com a maior rede de escolas de tempo integral, 437 unidades: 392 Escolas de Referência de Ensino Fundamental e Médio e 45 Escolas Técnicas Estaduais, atendendo nessa modalidade, mantendo-se acima da Meta 6 do PNE.

Analisando-se o modelo de expansão adotado, verifica-se que pouco ou quase nada está pautado em novas construções de escolas, mas em transformação de um grande número de escolas regulares em escolas de tempo integral. O que poderá aumentar o fosso da exclusão social para os adolescentes e jovens que necessitam trabalhar e não dispõem nem de condição financeira e nem de tempo para usufruírem do direito de permanecerem o dia inteiro na escola, por 5 dias da semana, durante 200 dias letivos ao ano porque precisam trabalhar para subsistirem.

Segue uma das reportagens a esse respeito:

Pernambuco passa a ter mais 25 escolas em tempo integral em 19 cidades

Entre elas, está a implantação de outra Escola Técnica Estadual (ETE) no Recife. Mudança na modalidade de ensino ocorre no ano letivo de 2020.

Por Bruno Grubertt, TV Globo

03/12/2019 15h18 - Atualizado há um mês

Figura 14: Reportagem G1

Estado ganha mais 25 escolas em tempo integral

Figura 15: Reportagem G1

Afirma a reportagem:

Pernambuco passa a contar, em 2020, com mais 25 unidades de ensino em tempo integral. A ampliação anunciada nesta terça (3) não abrange novas construções, e sim a transformação de 24 escolas de referência de ensino regular, que passam a funcionar na modalidade integral, a partir do próximo ano letivo, além da implantação de outra Escola Técnica Estadual (ETE) no Recife. (GRUBERTT, G1, 2019)

5.5 Quem é o público da Escola de Referência em Ensino Médio?

As vozes que interessam a essa pesquisa são as dos estudantes. No critério idade em que os estudantes estão concluindo a 3ª Série do Ensino Médio, 11% estão concluindo aos 16 anos; 47% aos 17 anos; 35% aos 18 anos e 6% acima dos 18 anos, segundo declaração dos estudantes da Escola Alfa. Em se tratando da Escola Ômega, segundo os estudantes, 8% têm 16 anos; 55% têm 17 anos; 28% têm 18 anos e 10% têm acima de 18 anos.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, 48% dos estudantes da Escola Alfa se identificaram como sendo do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Na Escola Ômega, 51% se declararam do sexo feminino e 46% do sexo masculino, aparentando haver um equilíbrio na questão de gênero.

Quanto ao estado civil e filhos, 97% Alfa e 99% Ômega declararam-se solteiros. No item sobre filhos, 4 estudantes da Escola Alfa têm filhos e 2 da Escola Ômega também.

Com relação à moradia, 65% dos estudantes da escola Ômega informaram que moram com os pais, 25% moram com a mãe e ninguém mencionou morar com os avós ou outros. Na

Escola Alfa, 62% declararam morar com os pais e 24% com a mãe, também ninguém mencionou morar com os avós ou outros.

Quanto à renda familiar, 69% dos estudantes das duas unidades escolares declararam que fica entre 1 e 3 SM, embora para 13% Alfa e 14% Ômega a realidade financeira de sua família esteja abaixo de 1 SM e para 14% e 9% respectivamente, essa realidade se encontra entre 4 e 6 SM.

Em se tratando da situação de trabalho, 3% dos estudantes da Escola Alfa e 5% dos estudantes da Escola Ômega afirmaram que trabalham nos finais de semana ou em dias da semana à noite.

Na caracterização sobre a origem escolar dos estudantes desde a Educação Infantil, os dados demonstram que de acordo com os estudantes, apenas 2% da Escola Alfa não cursaram a Educação Infantil; 72% cursaram em rede privada e 15% estudaram na rede pública. Quanto a Escola Ômega, 65% fizeram esse segmento na rede privada; 18% em ambas as redes e apenas 16% estudaram exclusivamente na rede pública.

No segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 73% e 55% dos estudantes, respectivamente, das Escolas Alfa e Ômega estudaram na rede privada. No Ensino Fundamental Anos Finais, a situação se repete pois, 46% dos estudantes da Escola Alfa declararam que estudaram em rede pública e 31% em ambas as redes. Para os estudantes da Escola Ômega, 47% estudaram na rede pública, 23% na rede privada e 21% em ambas as redes.

É coerente considerar, pelas vozes dos próprios estudantes das 3^{as} Séries das Escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, concluintes no ano de 2017, que sua origem de classe é a trabalhadora. Tal situação leva a crer que os sujeitos da pesquisa façam parte de uma estratificação da classe trabalhadora que, com dificuldade e aperto financeiro, consegue favorecer um tempo de educação integral aos filhos, uma vez que, estes não trabalham, têm idades entre 16 e 18 anos. Logo, estão concluindo o Ensino Médio dentro da faixa etária adequada e legalmente estabelecida, moram com os pais, não são casados e não têm filhos, condições que os favorecem ainda mais e, em sua maioria, são oriundos da rede privada de educação.

6 QUALIDADE DA E NA EDUCAÇÃO - o que dizem os estudantes sobre a escola e a dinâmica curricular

O projeto político-pedagógico das escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco foi construído a partir da proposta de Educação Interdimensional (PERNAMBUCO, 2019) e, também, tem suas bases no referencial teórico da TEAR: Gestão e Resultados (PERNAMBUCO, 2019). Destacam-se dois grandes eixos focados na formação do jovem “autônomo, competente, solidário e produtivo”, quais sejam: Exercício da Cidadania e Protagonismo Juvenil. De acordo com a proposta de Educação Interdimensional, todas as ações educativas sistemáticas devem estar a serviço da formação humana em quatro dimensões: racional, afetiva, corpórea e espiritual.

Tendo em vista essa Proposta, Medeiros (2018), então Secretária Executiva de Educação Profissional, afirma que a escola de tempo integral oferece um diferencial aos estudantes, uma vez que, ao longo dos três anos do Ensino Médio construirão “um conjunto de competências e habilidades, inclusive habilidades socioemocionais, que vão permitir tanto dar continuidade aos estudos ingressando em uma universidade quanto à inserção produtiva no mundo do trabalho.” De acordo com Medeiros, em uma escola de tempo integral, os estudantes vivenciam experiências com o protagonismo juvenil, carga horária ampliada, variando entre 35 a 45 horas semanais e têm oportunidades de desenvolvimento na sua integralidade pessoal.

Para o Secretário de Educação do estado de Pernambuco, Frederico da Costa Amâncio, o PEI é “mais do que um simples programa, a educação integral, na realidade é algo transformador. A gente está transformando a nossa educação, e mais do que isso, estamos transformando a vida dos nossos jovens” (AMÂNCIO, 2008).

O estado de Pernambuco tem atualmente, a maior rede de escolas de tempo integral do Brasil. São 437 unidades: 392 Escolas de Referência de Ensino Fundamental e Médio e 45 Escolas Técnicas Estaduais, atendendo nessa modalidade, mantendo-se acima da Meta 6 do PNE.

Em dezembro de 2019, reportagem sobre as escolas de tempo integral de Pernambuco, nas quais as escolas de referência são a maioria (392 escolas à época), destaca que “as escolas em tempo integral oferecem as aulas normais durante um período do dia, e outras atividades complementares no outro turno.” (GRUBERTT, G1, 2019). Compreende-se por ‘aulas normais’, as aulas teóricas de conteúdos específicos dos componentes curriculares e ‘outras

atividades complementares’, possivelmente atividades de formação humana por meio da prática de esportes, dança, teatro, arte visual, dentre outras. Serão apresentados alguns dados da pesquisa na tentativa de compreender a materialidade de tal proposta pelas vozes dos estudantes.

As questões foram organizadas da seguinte forma: o que a escola oferece: no contraturno, se trabalha com projetos e em quais as áreas; incentivo à formação do estudante-leitor; aulas de campo; participação em atividades de conhecimento científico; o que a escola possui e está em condições de funcionamento e uso pelos estudantes; recursos tecnológicos didáticos e climatização das salas de aula.

6.1 O que a escola oferece

6.1.1 No contraturno

Tanto aos estudantes quanto à equipe de gestão escolar de ambas as unidades, foi perguntado sobre o que a escola oferece no contraturno, de acordo com as 11 (onze) opções de respostas, conforme Tabela 13. A resposta majoritária foi ‘aulas formais de conteúdo’, com 83% e 88% da adesão dos estudantes das escolas Alfa e Ômega respectivamente. O que poderá favorecer a compreensão de que os estudantes passem o tempo integral assistindo aulas focadas nos conteúdos específicos dos componentes curriculares, possivelmente, voltadas para a preparação para as avaliações externas IDEB, IDEPE, SSA e ENEM.

Atividades oferecidas no contraturno	Escola			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Aulas formais de conteúdo	82	83%	70	88%
Aulas de reforço com os professores das disciplinas	2	2%	7	9%
Aulas de reforço com outros professores	2	2%	2	3%
Aulas de reforço com outros estudantes/colegas de turma	3	3%	4	5%
Aulas de Pintura	0	0%	0	0%
Aulas de Dança	3	3%	2	3%

Aulas de Teatro	2	2%	0	0%
Esportes	4	4%	6	8%
Tempo livre para interagir com os colegas	18	18%	8	10%
Horário para estudar e fazer tarefas escolares	34	34%	3	4%
Horário de descanso	18	18%	15	19%

Tabela 11: Frequência das atividades oferecidas no contraturno por escola

Com um tempo pedagógico e de vida estudantil na escola focado nas aulas de conteúdos específicos, fica a indagação sobre quais são e de que forma acontecem todas as ações educativas sistemáticas que devem estar a serviço da formação humana nas quatro dimensões: racional, afetiva, corpórea e espiritual, propostas pela Educação Interdimensional que aparenta visar à formação humana integral?

As quatro dimensões apresentadas por Costa (2008) parecem se relacionar com os quatro pilares da educação para o século XXI de Jacques Delors no seu relatório para a UNESCO em 1999: aprender a conhecer (racional); aprender a conviver (afetiva); aprender a fazer (corpórea) e aprender a ser (espiritual), É possível compreender que a proposta de Educação Interdimensional de Costa pressupõe neutralidade na formação dos estudantes

O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. As relações escola-comunidade, os programas não-formais de educação para a cidadania, o movimento estudantil do tipo novo (não instrumentalizado por organizações político-partidárias e ideológicas do mundo adulto), as ações nos campos do meio ambiente, da saúde, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e do empreendedorismo produtivo são exemplos típicos de áreas onde esse tipo de participação juvenil pode ser exercido de modo pleno. (COSTA, 2008, p. 25).

6.1.2 Trabalho com projetos e suas áreas

Ao serem questionados sobre o trabalho com projetos feito pelas unidades escolares, os sujeitos deram as seguintes respostas por Área do Currículo: Na unidade Alfa o percentual de estudantes respondentes foi: Linguagens 52%; Ciências da Natureza 48%; Ciências Humanas 34% e Matemática 24%. Na unidade Ômega, o percentual de estudantes respondentes que demonstraram reconhecer o trabalho com projetos por Área do Currículo, foi: Linguagens 30%; Ciências da Natureza 13%; Ciências Humanas 18% e Matemática 10%.

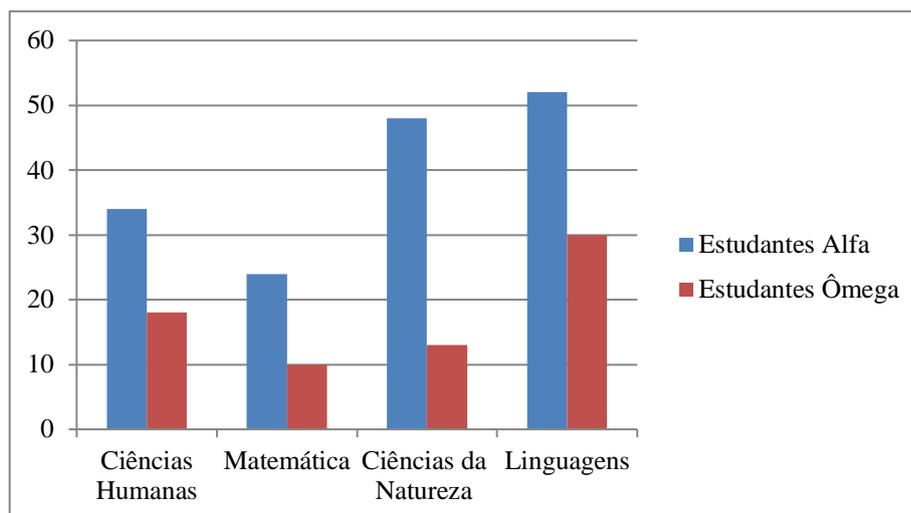


Figura 16: a escola trabalha com Projeto

Quanto à identificação das áreas que trabalham com desenvolvimento de projetos, 100% das duas equipes de gestão escolar defenderam que os projetos são utilizados nas quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio. No entanto, o percentual de estudantes que reconhecem essa ação é baixo em ambas as unidades escolares, Alfa e Ômega. A área de Linguagens ocupa lugar de destaque nas duas escolas, na opinião dos estudantes, conforme Figura 17.

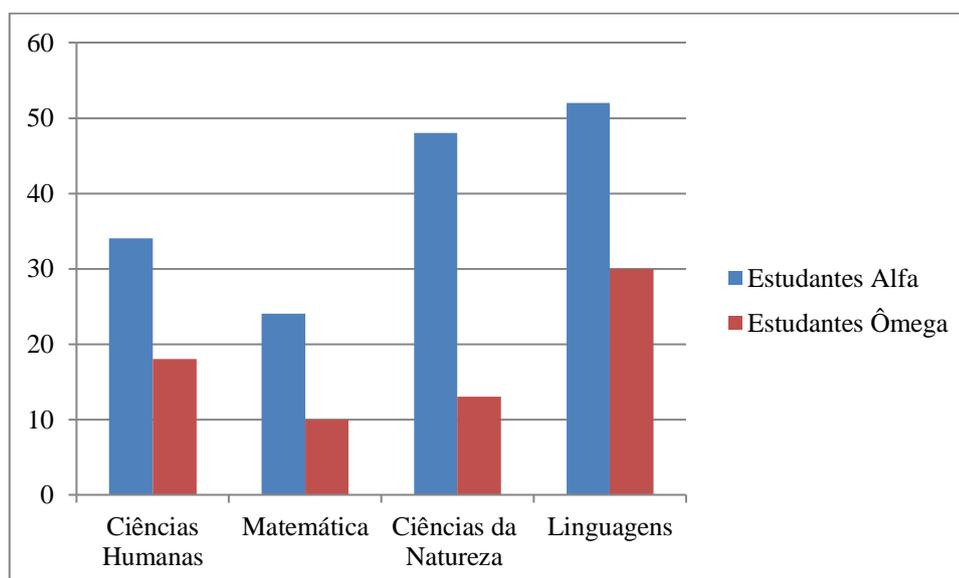


Figura 17: reconhecimento sobre as áreas que usam projeto

6.1.3 Incentivo ao desenvolvimento de projeto de literatura / leitura e à formação do estudante-leitor

Outro aspecto levantado junto aos estudantes é relativo à formação do estudante-leitor. Os sujeitos da pesquisa foram questionados referentes ao incentivo à leitura e ao desenvolvimento de projetos de literatura / leitura por parte das unidades escolares GP. É possível perceber uma relação diretamente proporcional entre incentivo à leitura e o desenvolvimento de projetos de literatura pela Escola Ômega, o que não ocorre na mesma proporção, de acordo com os respondentes da Escola Alfa. No entanto, segundo mais de 80% dos sujeitos da pesquisa, ambas unidades escolares incentivam a leitura, conforme Gráfico 18:

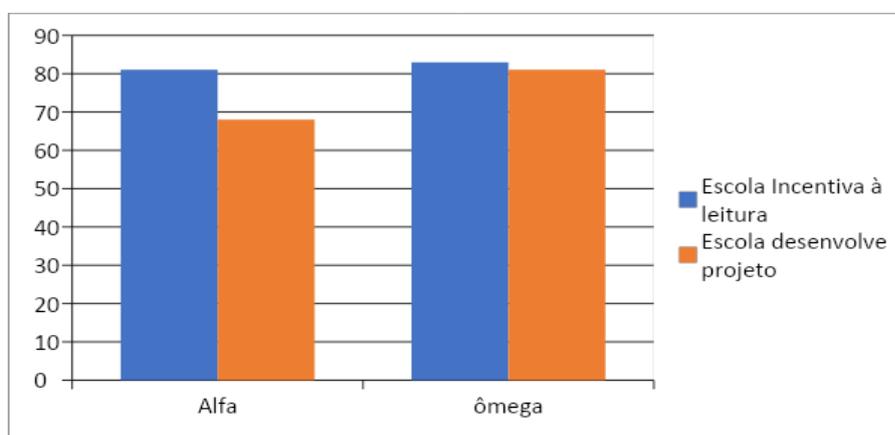


Figura 18: incentivo ao desenvolvimento de projetos de literatura e à leitura

6.1.4 Aulas de campo ou fora do ambiente escolar

No que se refere às aulas de campo ou fora do ambiente escolar, a resposta dos estudantes de forma geral foi baixa, com destaque apenas para Educação Física 62%; Geografia 47% e Língua Portuguesa com 39% da adesão dos estudantes da Escola Alfa. Geografia 16%; Educação e Química 14% ambas, na Escola Ômega.

Ao serem indagados sobre a condição da escola de levá-los a outros ambientes ou lugares externos, visitas externas, a Escola Alfa teve um percentual mais elevado de estudantes com respostas positivas, em relação à Escola Ômega. Na Escola Alfa, 76% disseram que já haviam sido levados ao teatro; 64% ao museu; 56% a aula pesquisa; 48% para conhecer outra cidade; 29% ao cinema; 18% a uma apresentação musical e apenas 1% nada informaram a respeito. Na Escola Ômega, a maior quantidade de respondentes positivos não

chegou a 50%, pois 43% dos estudantes responderam já terem ido ao cinema levados pela escola; 31% a aula pesquisa; 30% ao teatro; 29% ao cinema; 13% ao museu; 9% a uma apresentação musical e 0% nada declararam.

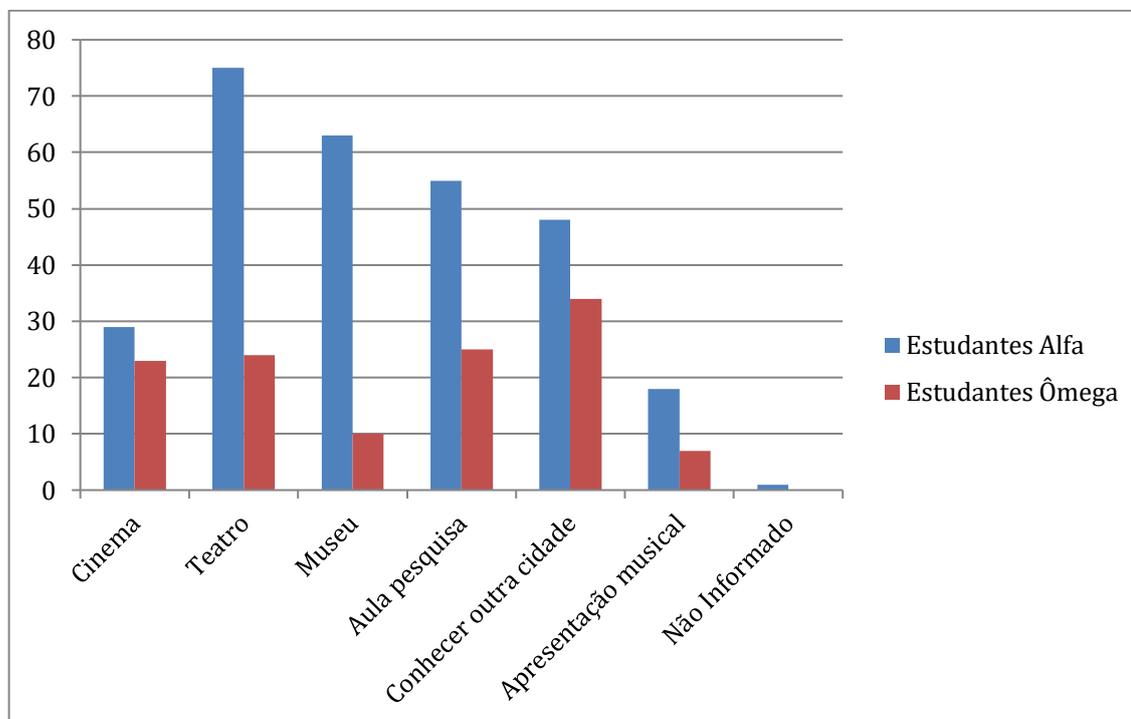


Figura 19: Atividade / Visita Externa promovida pela escola

6.1.5 Participação em atividades de conhecimento científico

De acordo com a resposta dada pelos estudantes, há um distanciamento entre o grau de participação em atividades de conhecimento científico de âmbito externo local, estadual e nacional, entre uma unidade escolar e outra, exceto na OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática³³ e no Programa Ganhe o Mundo³⁴. Conforme apresentado na Figura 20, os

³³A OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas foi criada em 2005 com o intuito de estimular o estudo da matemática e identificar talentos. É um projeto nacional e apesar de seu nome também é dirigida às escolas privadas brasileiras. É promovida com recursos do MEC – Ministério da Educação e do MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e realizada pelo IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada, com o apoio da SBM – Sociedade Brasileira de Matemática. O seu público-alvo vai desde alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até último ano do Ensino Médio. <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>

³⁴ PGM – Programa Ganhe o Mundo: foi criado em 2012, no Governo de Eduardo Campos com o objetivo de oferecer aos estudantes da 1ª Série do Ensino Médio que tenham obtido média global no primeiro semestre acima de sete (sem arredondamentos), a oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento em uma das três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e alemão com a possibilidade de participação na seleção para intercâmbio em uma dessas três nações.

estudantes da unidade escolar Alfa declararam uma participação significativamente maior do que a participação declarada pelos estudantes da unidade escolar Ômega, deixando a impressão de que uma escola de Referência tem dado maior foco na participação dos estudantes em eventos de cunho científico do que a outra:

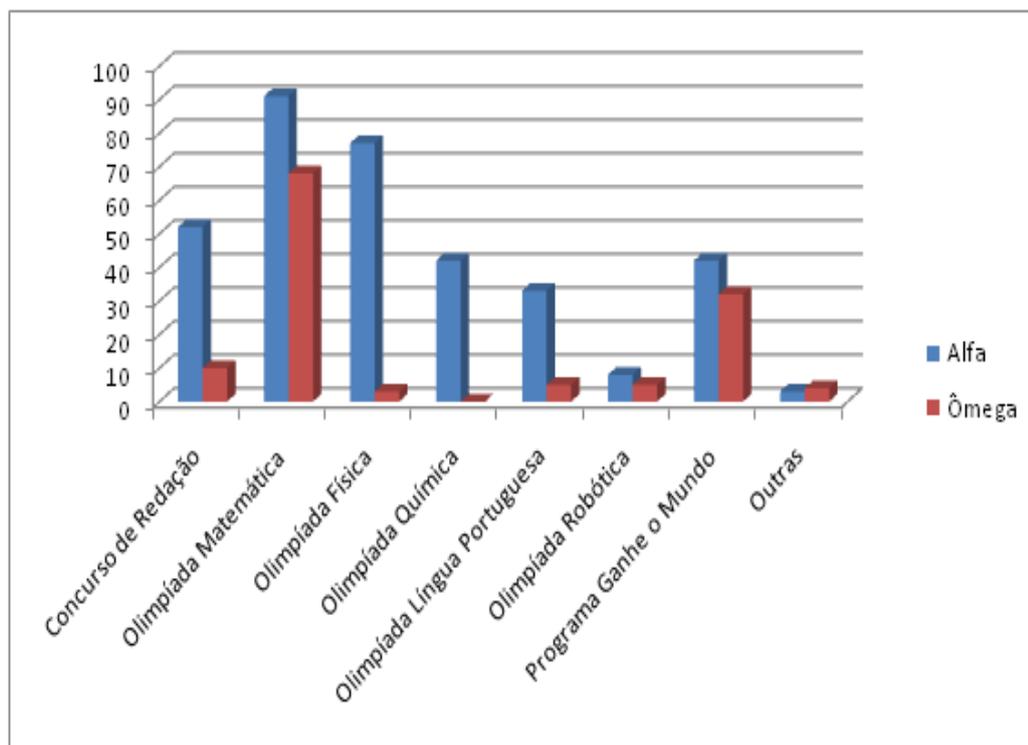


Figura 20: Participação em eventos de conhecimento específico

Em seu estudo sobre Avaliação em Larga Escala e os erros dos estudantes nas operações matemáticas, França (2008) confirma que o SAEPE realiza avaliações externas para verificar de forma censitária, o desempenho dos estudantes do 3º, 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio das redes municipais e estadual, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta França

O objetivo dessas avaliações é coletar e analisar informações sobre as habilidades desenvolvidas pelos alunos nessas disciplinas, consideradas fundamentais para a aprendizagem das demais disciplinas; é verificar a qualidade do ensino e o desempenho das escolas, visando subsidiar políticas de melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas. (FRANÇA, 2008, p. 103).

Por seu turno, esses mesmos componentes curriculares - Língua Portuguesa e Matemática - têm ocupado destaque de qualidade na compreensão e escolha dos estudantes de

ambas as Escolas de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Esses componentes curriculares também são os mesmos avaliados no SAEB, bem como na Avaliação Internacional de Estudantes – PISA. Conseqüentemente, a política de Bônus também é decorrente desse processo. Moraes (2017) afirma que

O que é fundamental a esse tipo de concepção que prioriza resultados, competências, produtos de aprendizagem e quantificações, modifica significativamente a natureza do conhecimento buscado pelo sistema educacional. Conhecimento aceitável é conhecimento útil, mensurável (MORAES, 2017, p. 420).

O que tem sido priorizado pelas redes educacionais e/ou instituições de ensino referente aos conhecimentos necessários para a vida dos estudantes, aparentemente, está pautado pelas regras das avaliações externas e tem transformado escolas, tanto públicas, quanto privadas, em espaços de treinamento para tal. Observa-se, como já anunciado, que, apesar de sinalizarem outras ações desenvolvidas pela escola, os estudantes de ambas as unidades GP, enfatizaram que a maior parte do tempo integral escolar, 7 ½ horas por dia, em média, é dedicado às aulas de conteúdo.

6.1.6 O que a escola possui e está em condição de uso pelos estudantes

Quando foi questionado aos estudantes sobre o que a sua escola possuía e que estava em condições de funcionamento e uso por eles, os dados demonstram uma aparente ausência de padronização da qualidade daquilo que é ofertado em termos de estrutura nas duas escolas.

Na Escola Alfa não há quadra coberta ou ao ar livre, as salas de aula não são climatizadas, não dispõem de ventiladores, fazendo uso exclusivo da ventilação natural, o que não reduz a sensação térmica do calor de Recife e as salas de aula necessitam funcionar com portas e janelas abertas. Quanto ao questionamento referente às salas de aula com datashow, 40% dos estudantes Alfa posicionaram-se positivamente.

Em visita à Unidade Alfa, a pesquisadora encontrou 3 laboratórios, sendo um para uso dos componentes curriculares de química e física, outro para biologia e matemática, ambos em condições física e de materiais específicos para o uso e, o laboratório de informática que não estava em condições de funcionamento em decorrência do baixo número de equipamentos (8 ao todo), obsoletos, parados e sem manutenção. Quanto à biblioteca, a Unidade Alfa possui um magnífico museu com um acervo dos séculos XVI à XIX, composto por livros que não podem ser manuseados para não serem danificados, portanto, permanecem trancados em

exposição, havendo outro acervo de uso contínuo pela escola. Esse contexto condiz com os dados coletados por meio dos questionários junto aos sujeitos da pesquisa.



Figuras 21 e 22: Laboratório de Informática – Unidade Escolar Alfa



Figuras 23 e 24: Acervo Antigo – Biblioteca Alfa



Figuras 25 e 26: Acervo Permanente – Biblioteca Alfa



Figura 27: Acervo Permanente– Biblioteca Alfa

Em relação ao problema com a climatização das salas de aula, a informação de conhecimento de toda a comunidade, é de que a escola é patrimônio histórico tombado e não pode sofrer mudança alguma em sua estrutura física, tanto externa, quanto internamente. Por esse motivo também não possui quadra de esportes, nem adaptação às questões de inclusão, contendo espaços educacionais que funcionam no primeiro andar, a exemplo da Biblioteca e do Museu, cujo acesso é feito via escada. O gráfico com os dados informados pelos sujeitos da Unidade Alfa ilustra o contexto apresentado.



Figura 28: Sala de aula não climatizada– Unidade Alfa



Figura 29: Sede da Unidade é Patrimônio Histórico³⁵

³⁵ <http://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2017/05/Recife-Gin%C3%A1sio-Pernambucano-Imagem-marcusrg.jpg>

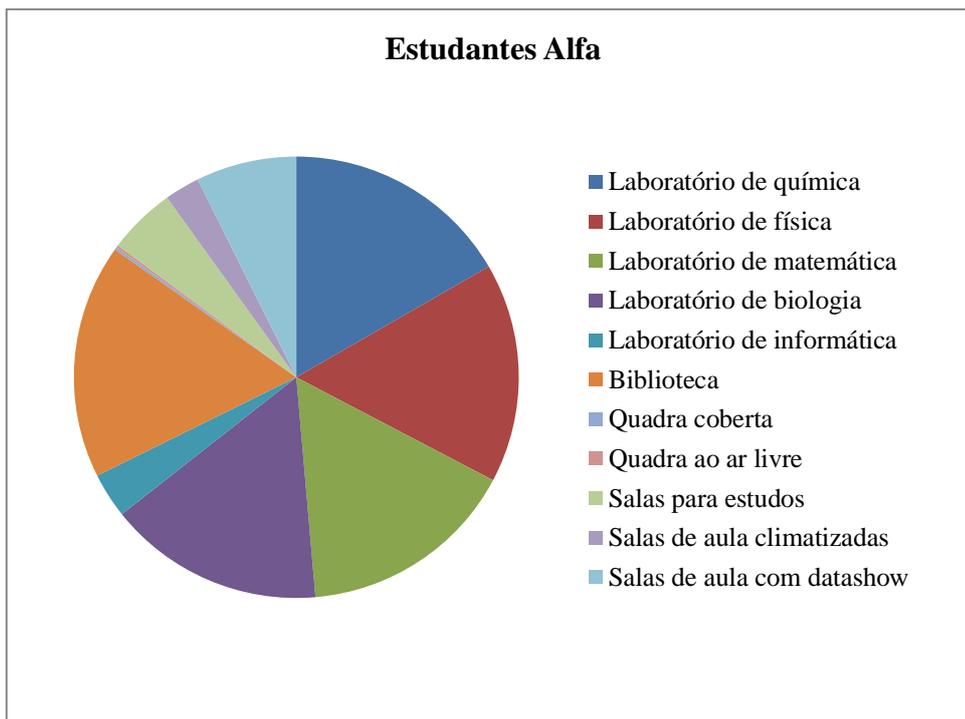


Figura 30: O que a escola possui em condições de uso pelos estudantes

A Escola Ômega dispõe de quadra coberta utilizada pelos seus estudantes, e também por escolas públicas que não possuem quadra, reservando com antecedência. Todas as salas de aula são climatizadas e há uma biblioteca pequena, aconchegante, organizada e frequentada pelos estudantes.



Figura 31: Sala de aula climatizada: Unidade Ômega



Figura 32: Biblioteca: Unidade Ômega

No que se refere às condições dos laboratórios, estes aparentaram precariedade, de maneira que o laboratório de Física e Matemática estava com alguns espaços servindo de depósito para materiais, caixas e livros didáticos. Em contrapartida, o laboratório de Biologia e Química estava limpo, organizado e em condição de funcionamento, apesar de conter poucos materiais específicos, o que poderá corresponder à resposta positiva dada por 74% dos estudantes. A pesquisadora não teve acesso ao laboratório de informática, que possivelmente, não existe. Com relação à disponibilidade do equipamento “datashow” em sala de aula, 54% dos estudantes Ômega deram resposta positiva, embora a pesquisadora não tenha encontrado nenhuma sala de aula que tivesse tal recurso. A situação encontrada em ambas as unidades escolares foi semelhante: possuem um ‘carrinho tecnológico’ que o professor reserva e, no dia de sua aula, o datashow é levado para a sala.

Em ambas as unidades escolares também não foi encontrada nenhuma sala de estudo, apesar de 24% dos sujeitos Alfa e 14% dos sujeitos Ômega terem afirmado positivamente à pesquisa. Algumas dessas informações encontram-se ilustradas pelas imagens abaixo: Figura de 33 à 40.



Figuras33 e 34: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega



Figuras35 e 36: Laboratório de Física e Matemática – Unidade Ômega



Figuras37 e 38: Laboratório de Biologia e Química – Unidade Ômega



Figura 39: O que a escola possui em condições de uso pelos estudantes

Na visita à escola Ômega, a pesquisadora teve acesso a um laboratório de línguas ou idiomas. Trata-se de uma sala de aula menor do que as demais, com uso exclusivo para esse fim mas sem nada que a diferencie ou a identifique enquanto tal, nem mesmo cartazes.

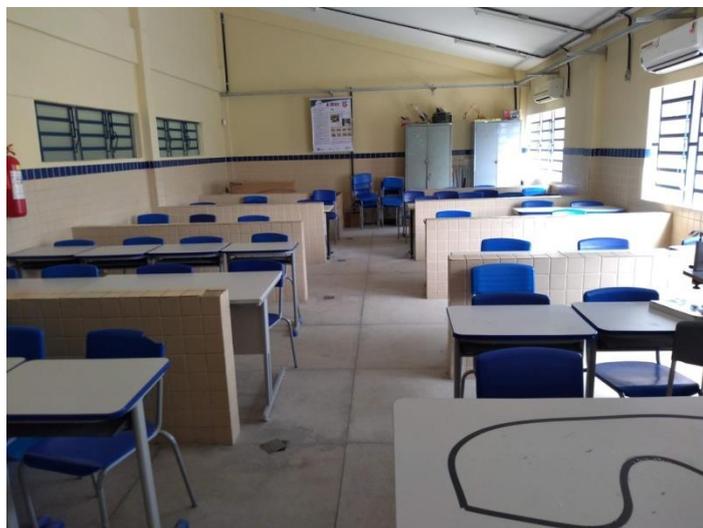


Figura 40: Laboratório de Línguas ou Idiomas – Unidade Ômega

Na tentativa de ampliar a compreensão sobre o que o Estado de Pernambuco defende como Qualidade da Educação, a pesquisadora decidiu assistir a entrega do Prêmio SAEPE de 2018.

Após assistir a esse evento, no dia 28 de junho, a pesquisadora ficou interessada em conhecer as condições da escola premiada. Dentre as 1.504 (hum mil quinhentas e quatro) escolas do estado de Pernambuco, uma foi campeã na qualidade da educação duas vezes, ganhando dois prêmios. Em outubro do mesmo ano, a pesquisadora, se deslocou até a área rural do município de Bonito, no Agreste, para conhecer a Escola Bernardo Sayão. Ficou entre as 10 (dez) melhores escolas de Pernambuco no segmento de Ensino Fundamental, recebendo os prêmios de 2º no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 3º lugar no Ensino Fundamental Anos Finais. Apesar de ser uma escola que atende à Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais, não contemplando o Ensino Médio, escolheu-se realizar essa visita como forma de aprofundar a compreensão sobre o que o estado de Pernambuco considera para caracterizar a qualidade da educação e premiar as melhores escolas.

Seguem as imagens da Escola Bernardo Sayão, no dia 18 de outubro de 2018, após ter ganho dois prêmios que lhe declara duplamente campeã na qualidade da educação:



Figura 41: Escola Bernardo Sayão – homens pintando a fachada após o prêmio



Figura 42: Escola Bernardo Sayão – por dentro da escola



Figura 43: Escola Bernardo Sayão - por dentro da escola



Figura 44: Escola Bernardo Sayão -por dentro da escola



Figura 45: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola



Figura 46: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola



Figura 47: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola



Figura 48: Escola Bernardo Sayão – a quadra que virou escola

Na visita à escola, foi constatada a precariedade existente: uma escola em reforma há aproximadamente dois anos e funcionando em condições precárias dentro de uma quadra de esportes com divisórias de tapume, sem espaço para circulação, merenda ou recreio, gambiarras elétricas, som, iluminação e climatização inadequadas. Existindo uma única porta de acesso para entrada e saída, comprometendo o bem estar e a segurança de estudantes, funcionários, professores e equipe de gestão. Entretanto, tudo estava limpo e transpareciam as tentativas pedagógicas de organização do caos, demonstrando a seriedade da gestão escolar e equipe de professoras/professores da Escola Bernardo Sayão.

Essa visita propiciou a reflexão sobre a representatividade da qualidade da educação, quando se está diante de uma escola nas condições descritas e fica a interrogação: qual o sentido e significado fornecido pelo estado de Pernambuco à expressão qualidade da educação? O quadro encontrado favorece uma compreensão de que para o estado de Pernambuco a qualidade da educação é representada por indicadores meramente numéricos e metas impostas a partir de uma relação top down, sem diálogo ou participação dos atores sociais, por meio da transformação das escolas em espaços de treinamento para as provas e avaliações externas, sem que sejam consideradas as reais necessidades de aprendizagens de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, além de seu direito de acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Sabe-se que a realidade retratada não é exclusiva do estado de Pernambuco, uma vez que é possível considerá-la enquanto uma representação de muitas escolas no Brasil. O atual contexto educacional nacional tem feito uso do IDEB na condição de termômetro da qualidade da educação brasileira, sem considerar os aspectos estruturais, além de influenciar a competição entre redes e entre escolas. Assinale-se a advertência divulgada pelo MEC

Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional. (BRASIL, MEC - SAEB, 2011, p. 16)

Entretanto, contraditoriamente, o próprio MEC libera à população o ranking das melhores escolas, após classificar e permitir que o mercado faça as suas escolhas e exclua àquelas com baixos indicadores de qualidade. As quais são pouco consideradas também em termos de investimento e sem que o poder público implemente uma política educacional efetiva que resolva os principais problemas que são do conhecimento da sociedade brasileira. Coincidentemente, essa advertência não apareceu mais nas cartilhas SAEB dos anos posteriores, 2015 e 2017, respectivamente.

Considerando que os indicadores de qualidade da educação das escolas campo de pesquisa GP Aurora IDEB 2017: 5,0; IDEPE 2017: 4,83e 2018: 5,54 e GP Ômega IDEB 2017: 4,9; IDEPE 2017: 5,24 e 2018: 5,39, encontram-se acima da meta estabelecida 4,0, qual a possibilidade de escuta e atenção às necessidades dos estudantes referentes à quadra para prática de esportes, estrutura física condizente com as questões de inclusão, estrutura e qualidade dos laboratórios, biblioteca, sala de aula climatizada, uso de tecnologia em sala de aula, formação de professores, dentre outros?

6.2 Gestão escolar, gestão pedagógica e as aprendizagens

Nesse item são tratadas questões levantadas a respeito de algumas situações que envolvem a gestão escolar, gestão pedagógica e as aprendizagens, tais como: absenteísmo dos professores; aulas que não incentivam à participação; aulas que mais gostam; aulas que se sentem mais à vontade para falar, componentes curriculares que melhor preparam para a vida, o mercado de trabalho e a inserção na universidade; formação de professores dos componentes curriculares.

6.2.1 Absenteísmo dos professores

Segundo os estudantes de ambas as unidades escolares, o índice de absenteísmo dos professores nos mais diversos componentes curriculares é baixo.

6.2.2 Aulas que não incentivam à participação

Quando questionados sobre as aulas que não incentivam a sua participação em sala, a situação na Escola Alfa merece maior atenção. 58% dos estudantes declararam Física; 16% Sociologia e Arte; 14% Filosofia; 13% Direitos Humanos; 12% Projeto Interdisciplinar / reforço escolar; 11% Matemática e 10% Geografia, ficando os demais componentes curriculares com adesão inferior a 10%. Há uma diferença em relação à Escola Ômega que teve apenas três componentes curriculares com indicação feita por um total acima de 10% dos estudantes: Direitos Humanos 15%; Geografia 14% e Projeto Empreendedorismo com 13%, também ficando os demais componentes curriculares com indicações de estudantes abaixo de 10%. Portanto, não foram considerados nessa análise.

6.2.3 Aulas que mais gostam

Ao analisar-se o item que questiona sobre qual ou quais as disciplinas que mais gostam de assistir às aulas, os componentes curriculares que não incentivam a participação dos estudantes também não ocupam posição elevada em suas escolhas e/ou identificações. Na Unidade Alfa, os 5 (cinco) primeiros componentes curriculares em alta, foram: Língua Portuguesa com 64% de adesão dos estudantes; Matemática 58%; História 56%; Química 52% e Biologia com 42% da escolha dos estudantes.

Na Escola Ômega, os 6 primeiros lugares indicados pelos estudantes foram ocupados pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa com 63%; Matemática e Inglês 44%; Educação Física 41%; História e Biologia com 34% da escolha dos estudantes.

Provavelmente, há uma relação diretamente proporcional entre a quantidade da carga horária dos componentes curriculares que se mantiveram em 1º e 2º lugar em ambas as escolas, as provas do SAEB e do PISA, cujo foco está em Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, os professores desses dois componentes curriculares têm um tempo maior para promoverem aulas mais dinâmicas, participativas, pedagogicamente mais enriquecidas em

recursos e estratégias, podendo favorecer uma elevação motivacional, consequentemente, maior prazer nas aulas ministradas.

6.2.4 Aulas em que se sentem mais à vontade para falar

Nessa resposta, os 6 (seis) primeiros lugares foram ocupados por Língua Portuguesa 76%; Matemática 72%; Geografia 64%; Química 61%; História 52% e Biologia 49%. coincidindo, exceto em Geografia, diretamente com a resposta dos estudantes ao critério que trata sobre as aulas que mais gostam.

Componente Curricular Sente-se à vontade para tirar dúvida	Escola	
	Alfa	
	Qtd.	%
Língua portuguesa	75	76%
Matemática	71	72%
Geografia	63	64%
Química	60	61%
História	51	52%
Biologia	49	49%

Tabela 12: estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas, por componente curricular

No critério que se refere às aulas nas quais os estudantes se sentem mais à vontade para tirar dúvidas, falar, dizer o que pensa, na Escola Alfa, a situação acima repete-se, exceto em Química, que fica em sexto e último lugar na Tabela13. Os cinco primeiros lugares, foram ocupados pelos componentes curriculares de: Matemática 50%; Língua Portuguesa 46%; Biologia 44%; História 44% e Inglês 38%.

Componente Curricular Sente-se à vontade para tirar dúvida	Escola	
	Ômega	
	Qtd.	%
Matemática	40	50%
Língua portuguesa	37	46%
Biologia	35	44%
História	35	44%
Inglês	30	38%
Química	27	34%

Tabela 13: estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas, por componente curricular

6.2.5 Componentes curriculares que melhor preparam para a vida, o mercado de trabalho e a inserção à universidade

A maioria desses componentes curriculares aparece na indicação dos estudantes referente à sinalização de quais têm melhor preparado para a vida, o mercado de trabalho e a inserção à universidade, com maior coerência advinda dos estudantes da Escola Alfa, cuja exceção foi o componente curricular Inglês. Para os estudantes da Escola Ômega, apenas 3 componentes se repetem: Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, sendo as exceções os componentes de Inglês, História e Biologia.

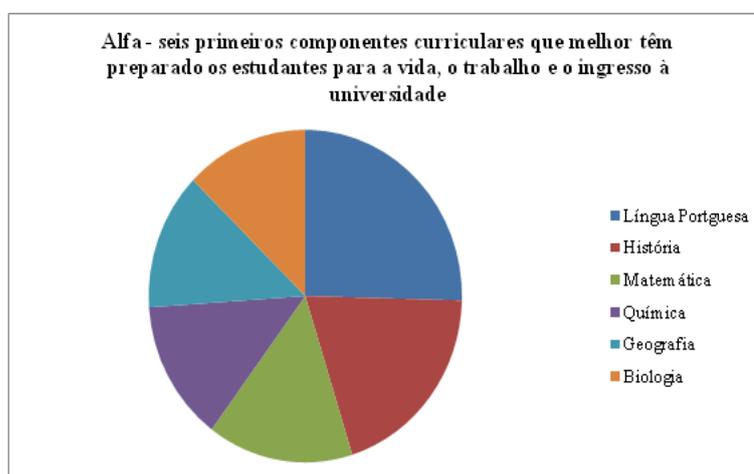


Figura 49: componentes curriculares que preparam os estudantes

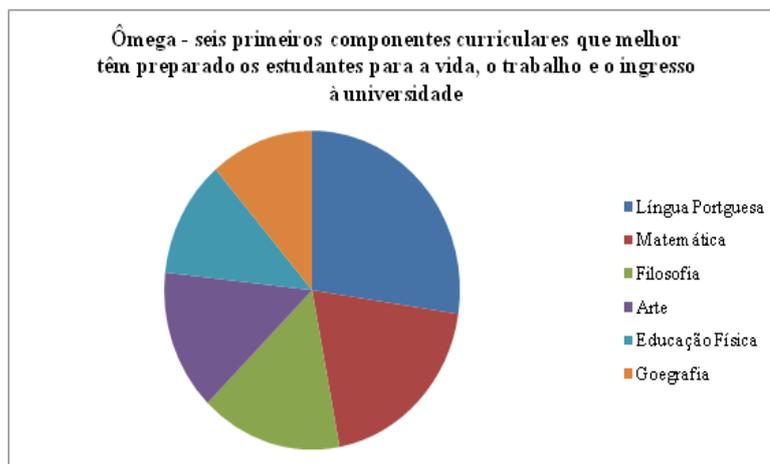


Figura 50: componentes curriculares que preparam os estudantes

Apesar das exceções, é provável que exista uma relação diretamente proporcional entre componentes curriculares que trabalham com projetos, os que incentivam a participação dos estudantes, àqueles cujas aulas os estudantes sentem-se mais à vontade para questionar e perguntar, e as aulas que eles mais gostam de assistir.

Observa-se que os componentes curriculares que não incentivam a participação dos estudantes em sala de aula também não são indicados nas escolhas dos estudantes enquanto aulas que eles gostam de assistir e não compõem as áreas que, segundo a maioria deles, trabalham com projetos. No entanto, não percebemos interferência nos aspectos positivos sinalizados pelos estudantes em decorrência dos poucos componentes curriculares que apresentaram maior índice de absenteísmo. Aparentemente os estudantes compreendem as faltas de seus professores, baseando-se no relacionamento didático-pedagógico de sala de aula para construção de seus vínculos, aprendizagens e até mesmo de suas respostas aos questionamentos levantados pela pesquisa em foco. Ressalta-se que a pesquisa não possibilitou a confirmação sobre a essência motivacional dos estudantes, ficando o questionamento a respeito de sua relação com a condição de sujeito de sua própria aprendizagem ou com situações de pouco rigor científico e/ou exigência de estudo.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao tratarem sobre a qualidade da educação, trazem em sua declaração, fruto de pesquisa, o que esses dados revelam

Assim, os pais escolhem as escolas porque, em geral, têm indícios e informações que sugerem tratar-se de boas instituições; os alunos permanecem na escola porque, em geral, gostam dela, já que são boas as relações entre eles e professores, pais, direção e demais servidores da escola; o ambiente escolar é agradável, educativo, eficiente e eficaz, o que leva os alunos a estudarem com mais afinco. Trata-se também de boas escolas

porque os alunos têm aulas cotidianamente, já que os professores praticamente não faltam, e são aprovados nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior e/ou conseguem ingressar no mercado de trabalho. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 24).

De forma geral, estudantes reconhecem que não há falta de professor nas Escolas de Referência em Ensino Médio, uma vez que, apenas na Escola Alfa foi sinalizado por 49% dos estudantes que não tinha professor para o componente curricular Projeto Interdisciplinar / Reforço Escolar. Na Escola Ômega, nenhum componente curricular teve uma quantidade significativa de estudantes informando a ausência de professor. Embora nos momentos de coleta, a pesquisadora percebeu que, quando os professores faltaram, os estudantes não ficaram sem aula porque a gestão escolar encaminha outro professor para a sala de aula. Não fica sem aula, ou seja, o seu tempo está sendo ocupado com aula, não necessariamente com aprendizagens relacionadas aos objetivos pretendidos pelo professor. Também não ficou evidente se as aulas não ministradas são repostas e de que forma, bem como referente à condição dessas aulas imprevistas pelo professor ministrante do momento estarem ou não anteriormente planejadas.

6.2.6 A Formação de professores, por componente curricular

A pergunta de número 10 que tentou identificar o conhecimento dos estudantes referente à formação dos professores de cada componente curricular resultou em uma enorme diversidade de respostas sobre a formação de um mesmo professor, dificultando a tabulação e tratamento dos dados sobre as suas respostas. Possibilitou a compreensão de que os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio das Escolas de Referência GP desconhecem a formação de seus professores.

Diante de todos os dados e informações que já foram apresentados, na tentativa de identificar a visão dos estudantes da 3ª Série do Ensino Médio sobre a qualidade da educação na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, surgiu a inquietação e desejo de conhecer um pouco mais sobre os estudantes. Quais são as suas necessidades em relação às Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, tornando-se fundamental que o diálogo continuasse e o mapeamento daquilo que foi coletado no decorrer da pesquisa seguisse seu curso.

7 QUALIDADE DA E NA EDUCAÇÃO: a escola, as necessidades dos estudantes e a dinâmica curricular

A escola possui um papel central no processo de aprendizagem. Para Charlot (1997), idealmente, a escola é encarada pelos pais e estudantes enquanto um espaço de aquisição do saber, uma vez que possibilita a construção do sujeito singular, podendo dar sustentação ao desejo, sonho e utopia, tornando-se um lugar para ensinar a pensar, pensar no sentido de surpreender e transgredir. De acordo com o autor, a relação com o saber exige atitude positiva com o conhecimento, a construção de sentidos e não passa meramente pela matrícula em uma escola. É preciso identificar o que faz sentido para os estudantes, conhecer seus interesses, projetos de futuro, condição socioeconômica, seu repertório cultural e social (CHARLOT, 2001, p. 21).

Daí, a questão central desenvolvida neste capítulo: Quem é esse estudante? Quais as suas necessidades? Para que sociedade a Escola de Referência em Ensino Médio está formando? Os dados apresentaram uma proporção elevada de estudantes Alfa que identificam a profissão em contrapartida ao alto índice de estudantes Ômega que não conseguiram fazê-la, delimitando uma de suas diferenças. Os estudantes sinalizaram necessidade de espaços de convivência, desejo de participação ativa na tomada de decisão sobre a vida na escola: grêmios estudantis, alimentação, currículo com formação crítica, projetos, melhor organização do tempo pedagógico deixando espaço para descanso nas 7 ½ horas diárias de permanência na escola, atividades esportivas, artísticas e recreativas, condições de inclusão, melhoria na estrutura física e instalações: laboratórios, quadras, climatização, rampas, biblioteca. Aparentemente, a Escola de Referência em Ensino Médio também tem sido transformada em espaço de treinamento integral para as avaliações externas: SAEB, PISA e ENEM, formando pessoas pouco críticas para servirem à sociedade do Capital.

7.1 Protagonismo Juvenil e empreendedorismo: algumas reflexões

Percebe-se que até a emergência do debate sobre a BNCC, instituído pelo MEC, os temas Empreendedorismo, Projeto de Vida e Protagonismo nunca antes haviam adentrado às escolas da rede privada. Em documentos, formações e diálogos, circulam o cotidiano das escolas públicas do Brasil, desde os anos 2000, possivelmente em função da relação capital-trabalho, anteriormente mencionada e tão determinante pelo capitalismo para o público

oriundo da referida rede educacional. Essa proposta de forma antecipada para o Ensino Fundamental Anos Finais, já consta na BNCC.

Ao se referirem aos resultados de sua pesquisa, Costa, Barros e Carvalho (2011) sugerem que a

(re)produção de discursos sob a lógica do sistema de mercado permite que, nos dias de hoje, a ideia de empreendedorismo desempenhe papel primordial na sociedade: assegurar que cada indivíduo assuma, como suas, as metas de reprodução do sistema capitalista. Por essa mesma razão, tal processo se distancia da busca pela emancipação e, ao contrário, promove modelos opressivos de comportamentos individuais destinados, em conjunto, a trabalhar ideologicamente para o alcance dos objetivos do capital.

Um dos integrantes da equipe de gestão escolar Alfa foi o único a mencionar o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, cujo presidente é Marcos Antônio Magalhães, que estabelece parceria com o governo do estado de Pernambuco, desde o governo Jarbas Vasconcelos. O gestor escolar tentou explicar o funcionamento do trabalho, comentou que participa das formações, mas declarou não compreender muito bem, apenas salientou que a gestão do GP Alfa permanece sob a orientação do ICE, indicando o endereço e telefone para contato.

Na página do ICE, encontramos a seguinte informação sobre a sua história:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. (ICE, 2020).

Em 2002 foi criado o PROCENTRO, dentro da Secretaria de Educação de Pernambuco, para conceber e gerenciar a política pública para a criação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco - CEE, tendo como pioneiro o Ginásio Pernambucano. Em 2003, elaboraram o decreto da criação do PROCENTRO e o Estatuto do ICE. Em 2004, o ICE concebeu a primeira avaliação de desempenho, realizou a aplicou junto aos professores com a concessão do bônus por produtividade. Ao ler a história do Instituto, identifica-se que o mesmo possui um corpo funcional composto por um presidente, uma vice-presidente, um diretor de gestão e uma diretora pedagógica. Constituído por seis mulheres e um homem na gestão administrativa e financeira; 4 mulheres e um homem na área de supervisão; 4 mulheres e um homem na gerência de projeto; 7 mulheres e 8 homens na consultoria de gestão; 13 consultoras pedagógicas. Depois compreende-se que não são exclusivos para cuidarem do GP,

pois se expande dentro do próprio governo do estado e mantém-se no governo, mesmo com a mudança da gestão de Jarbas Vasconcelos para Eduardo Campos, em 2006.

No ano de 2009, começa a sua expansão para fora do estado de Pernambuco, adentrando o Ceará, com destaque para o município de Sobral, aclamado pela OCDE, e seguindo para Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Espírito Santo, Paraíba, Maranhão, atendendo estados e municípios, nos segmentos de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Em parceria com os Institutos Trevo, Natura, Sonho Grande e Grupo FCA, levando a sua Escola da Escolha “Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros” (ICE, 19.01.2020).

Segundo o ICE, o Projeto de Vida reside no ‘coração’ do projeto Escola da Escolha, sendo o seu eixo central e a sua razão de existir. O foco e todos os esforços da equipe escolar devem estar voltados para o Projeto de Vida e nele o currículo e a prática pedagógica devem realizar o seu sentido, tanto no aspecto formativo, quanto contributivo, na vida dos estudantes.

Na Escola da Escolha e, portanto, no Ginásio Pernambucano, o Projeto de Vida é

[...] a solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. (ICE, 2020).

E reforça o Instituto, que não se trata apenas de definir carreira mas, antes, de definir quem os estudantes querem ser; que valores querem construir e instituir em suas vidas como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o repertório e que lhes apoiarão em decisões futuras na vida. Ainda, segundo o ICE, significa pensar sobre o homem ou a mulher que se quer ser, com todas as suas escolhas, dentre elas, a profissional.

Em 2017, a Secretaria Executiva de Educação Profissional do estado de Pernambuco, lançou um material denominado Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio, contendo o currículo do componente Projeto de Empreendedorismo para os três anos do segmento e organizado por bimestre.

O documento possui oito páginas, é objetivo ao apresentar a sequência de conteúdos e expectativas de aprendizagem que devem ser vivenciados nas aulas de Projeto de Empreendedorismo ao longo do Ensino Médio. Em contrapartida, explicita a sua proposta de formação básica para o trabalho. Nele, o então Secretário Executivo, Paulo Dutra, reforça as

bases da educação para os estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas de Pernambuco, ao declarar que

Além dos conceitos básicos do Empreendedorismo, de extrema importância na formação dos jovens que empreendem na vida, foram contemplados temas como: identidade e projeto de vida, em consonância com a proposta filosófica de Educação Interdimensional, concebidos pelo Pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que fundamentam o trabalho educativo das Escolas de Educação Integral do estado (DUTRA, 2017, p. 2).

O ICE elaborou e disponibilizou um material didático com 648 páginas contendo passo a passo, todas as aulas de Projeto de Vida, intitulado Material do Educador Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º Anos do Ensino Médio.

Interessava, na pesquisa, identificar também, referências sobre esse projeto para o Ensino Médio nas vivências dos estudantes e gestores.

Para identificar as necessidades dos estudantes referente à Escola de Ensino Médio, as categorias foram organizadas da seguinte maneira: sente-se preparado para ingressar na universidade e no mercado de trabalho; formação empreendedora recebida; preparação para o ENEM; concluir o Ensino Médio: fim ou começo; a escola incentivou a...; a profissão dos sonhos; competência a ser alcançada após o Ensino Médio por Componente Curricular; protagonismo juvenil: grêmios estudantis, participação no Conselho Escolar, palestras voltadas para às necessidades adolescentes, diálogo: quem escuta os estudantes, relação família-escola, participação na escolha do cardápio e qualidade da alimentação na escola, projeto de vida; como deve ser uma escola de Ensino Médio.

7.2 A percepção dos estudantes sobre o projeto pedagógico implementado no Ginásio Pernambucano

7.2.1 Sente-se preparado para ingressar na universidade, no mercado de trabalho, em ambos ou em nenhum dos dois

De acordo com os sujeitos da pesquisa, 56% Alfa e 55% Ômega sentem-se preparados para ingressarem tanto na universidade quanto no mercado de trabalho, 37% e 30% respectivamente para ingressarem na universidade, demonstrando uma confiança alta na preparação ofertada pela instituição de ensino.

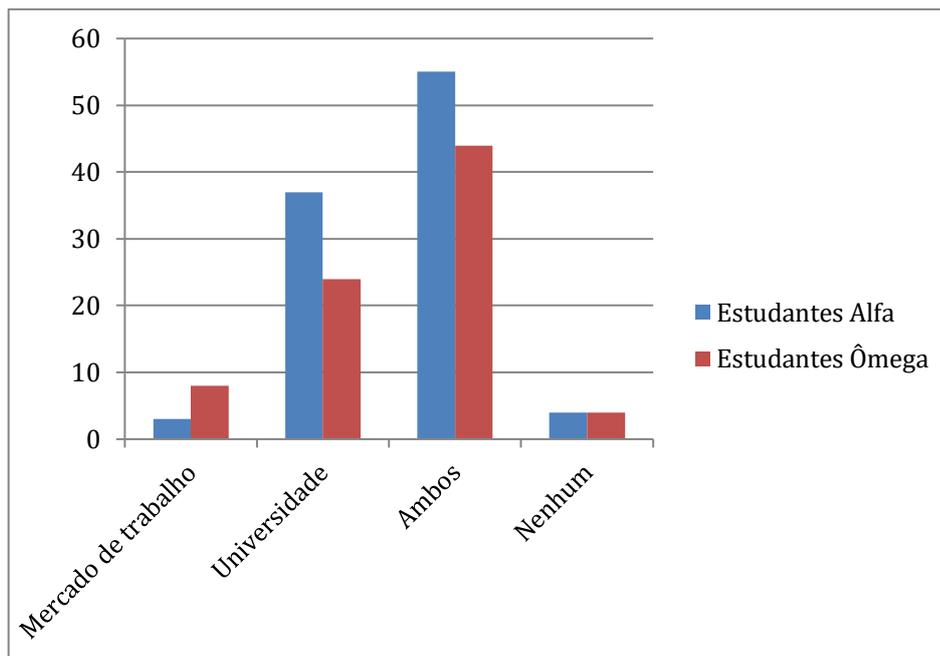


Figura 51: Estudantes se sentem preparados para ...

7.2.2 O Ensino Médio e a formação para ser empreendedor

No entanto, a situação se inverte de forma desproporcional ao indicarem o sentimento negativo referente à formação empreendedora recebida a partir do Ensino Médio. Com 77% dos estudantes Alfa sinalizando NÃO e 61% dos estudantes Ômega também, destes 39% disseram SIM e daqueles apenas 22% também o fizeram. Vale ressaltar que a função da formação empreendedora está relacionada ao Projeto de Vida.

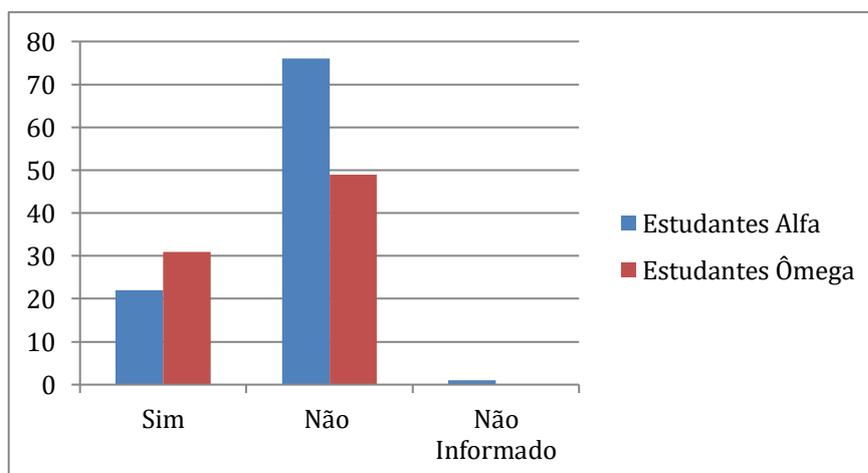


Figura 52: Contribuição do Ensino Médio para a formação empreendedora

Conforme apresentado anteriormente, em 2017 a Secretaria Executiva de Educação Profissional do estado de Pernambuco lançou um material denominado Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio, contendo o currículo do componente Projeto de Empreendedorismo para os três anos do segmento, organizado por bimestre. O documento possui 8 páginas, é enxuto e direto ao apresentar a sequência de conteúdos e expectativas de aprendizagem que devem ser vivenciados, nas aulas de Projeto de Empreendedorismo ao longo do Ensino Médio. Em contrapartida, explicita a sua proposta de formação básica para o trabalho não referindo-se em momento algum à Educação Interdimensional.

Mediante os conteúdos programáticos por série do Ensino Médio, apresentados no quadro abaixo, é possível pensar que tal proposta se relaciona com a Reforma do Ensino, trazendo um curso aligeirado e básico de Administração de Empresa, visando à formação para o trabalho. Não há uma perspectiva de formação de perfil empreendedor, mas um aporte técnico que ensina o como fazer.

CONTEÚDOS PARA A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA / PROJETO DE VIDA - ENSINO MÉDIO

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1º Bimestre a) Desenvolvimento do Projeto de Vida X Processo de Construção de Identidade. b) Perfil de um profissional e início de um Projeto de Vida. c) Conceitos básicos de Empreendedorismo. d) Empreendimento para viver - Características do Comportamento Empreendedor. e) Ética X Empreendedorismo / Combate à Sonegação.	1º Bimestre a) Continuidade do Projeto de Vida - Ameaças e Oportunidades / Papel do Protagonista Empreendedor b) Empreendedor X Sociedade c) Oportunidades, Nichos de Mercado, Segmento de Mercado / Quebra de Paradigmas d) Risco e Análise de Risco e) Custos Fixos e Variáveis / Produtos Bancários	1º Bimestre a) Consolidação do Projeto de Vida b) Estrutura do Projeto Piloto do Empreendimento c) Implementação, Acompanhamento, Controle, Avaliação de Mercado d) Grandes Empreendedores do Brasil
2º Bimestre a) Empreendedores Éticos / Sustentabilidade b) Pequenas e Microempresas e Empreendedor individual - Conceitos, Definições e Aspectos Relevantes c) Processo de Abertura de Empresas / Tipos de Sociedade Empresarial d) Empresas familiares	2º Bimestre a) Capital de Giro e Outros Indicadores Financeiros b) Política Econômica X Empreendedorismo c) Mercado Financeiro - Produto Bancário, Bolsa de Valores, Cotação de Dólar X Empreendimento d) Plano de negócios	2º Bimestre a) Mercado de Trabalho no Estado de Pernambuco b) Etapas do Plano de Negócios / Processo de Execução de um Plano de Negócios c) Gestão de Pessoas
3º Bimestre a) Descrição da Empresa / Definição de Produtos b) Empreendimento - Missão, Visão e Valores / Processo de	3º Bimestre a) Estrutura do Plano de Negócios b) Estratégia e Planejamento Estratégico	3º Bimestre a) Relações de Trabalho X Empreendimento b) Intraempreendedorismo c) Liderança

<p>Criação de Empresa</p> <p>c) Gestão Pública - Acompanhamento dos Gastos Públicos / Denúncias</p> <p>d) Planejamento do Cidadão Empreendedor - Orçamento Familiar / Empresarial / Orçamento Público</p>	<p>e) Estratégias Competitivas, Crescimento e Estabilidade</p> <p>d) Planejamento - Análise SWOT - Viabilidade do Plano de Negócios.</p>	
<p>4º Bimestre</p> <p>a) Relações de Consumo no Âmbito Público / Licitação e Empenho</p> <p>b) Função Social do Tributo – Benfeitorias / Nota Fiscal</p> <p>c) Impostos Diretos e Indiretos</p> <p>d) Legalização de uma Empresa</p>	<p>4º Bimestre</p> <p>a) Plano de Marketing</p> <p>b) 4 Ps do Marketing</p> <p>c) Qualidade no Mercado Empreendedor</p>	<p>4º Bimestre</p> <p>a) Elaboração de um Currículo</p> <p>b) Processo Seletivo de Emprego – Etapas, Avaliação do Processo de Seleção</p> <p>c) Plano de Negócios - Análise de Resultados</p>

Quadro1: Conteúdos para o componente curricular Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida - Ensino Médio³⁶

Essa proposta de formação empreendedora condiz com o que Costa, Barros e Carvalho (2011) afirmam referente à reprodução de discursos sob a lógica do mercado permitir que a ideia de empreendedorismo desempenhe o papel de assegurar que cada indivíduo assuma como suas, as metas do sistema capitalista.

7.2.3 Preparação para a prova do ENEM

Ao serem questionados se eles se sentem preparados para a prova do ENEM, 74% dos estudantes da unidade escolar GP Alfa e 65% dos estudantes da unidade escolar GP Ômega afirmaram SIM respectivamente, tendo 25% e 35% de cada grupo declarado NÃO a essa questão.

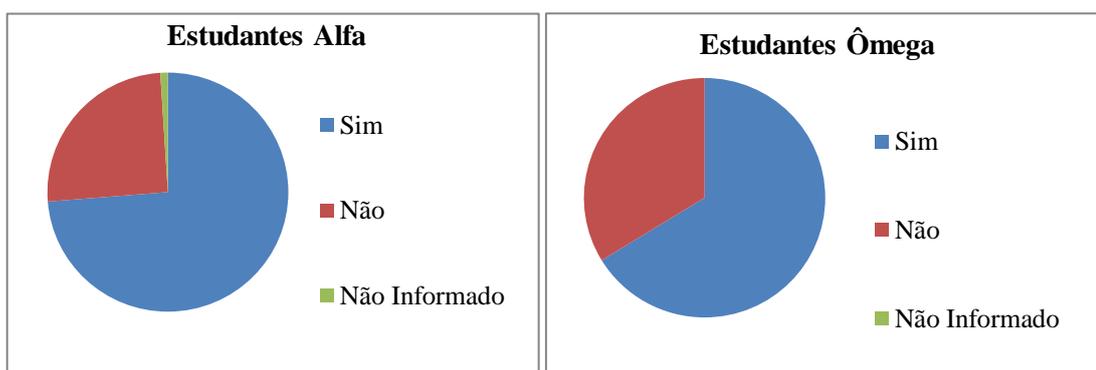


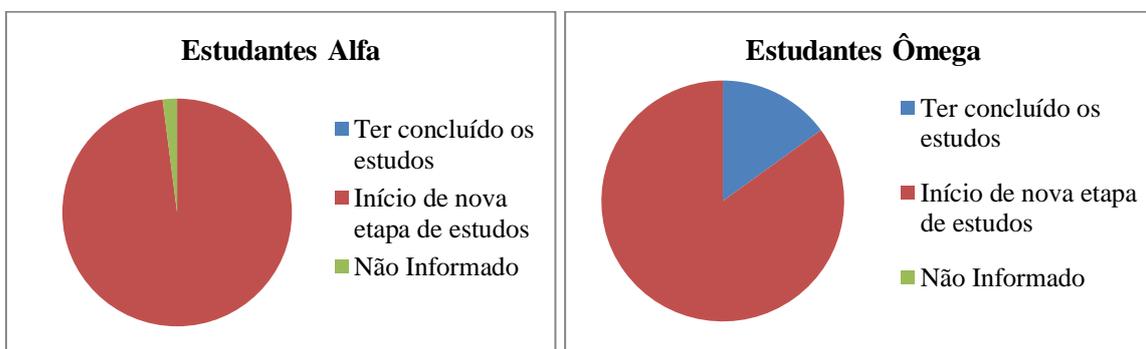
Figura 53 e 54: Estudantes sentem-se preparados para o ENEM

³⁶ FONTE: Documento Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

7.2.4 Concluir o Ensino Médio: fim ou começo

Para 98% e 85% dos sujeitos da pesquisa, estudantes das unidades Alfa e Ômega respectivamente, concluir o Ensino Médio significa o início de uma nova etapa de estudo, embora tenham considerado que a contribuição da formação recebida durante o Ensino para tal, seja oriunda apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e História. Ressalta-se que, para 15% dos estudantes da Escola Ômega, a conclusão da Educação Básica tenha sentido de conclusão dos estudos, o que não ocorre na compreensão dos estudantes da Escola Alfa. Nenhum estudante fez essa afirmação e apenas 2% nada informaram a respeito. Possivelmente, essa resposta signifique o desejo de seguir em frente com os estudos, cursando o ensino superior, mas também demonstre que há uma diferença entre o público de uma unidade escolar e outra.

O percentual de estudantes que pretendem permanecer só estudando é baixo em ambas as unidades escolares, apesar de ser bem mais baixo na Escola Ômega, com 6% do grupo emitindo esse desejo e 14% na Escola Alfa. A resposta dada pelos sujeitos da pesquisa a esse item, corroborou a possível diferença existente entre a clientela estudantil de uma e de outra unidade escolar de Referência. Ao observar-se que na Unidade Alfa nenhum estudante considerou a possibilidade do significado da conclusão do Ensino Médio com a conclusão dos estudos, efetivamente podendo considerá-la enquanto início de uma nova etapa de estudos. Apenas 2% dos estudantes nada declarando a respeito, possibilitando a afirmação de que, em média, 100% dos sujeitos podem seguir em frente, rumo à Educação Superior. Na Unidade Ômega, 15% dos sujeitos provavelmente não darão continuidade aos estudos.



Figuras 55 e 56: Concluir o Ensino Médio significa...

7.2.5 Incentivo da Escola para seguirem após o Ensino Médio

A maioria dos estudantes, 73% Alfa e 71% Ômega, afirmaram que a escola incentiva para que após o Ensino Médio, eles trabalhem e estudem. Em contrapartida, 40% e 31%, respectivamente, declararam que o incentivo é para prestarem concurso público e, apenas 17% dos estudantes Alfa e 14% dos estudantes Ômega afirmaram que foram incentivados a serem empreendedores. Apenas 7% dos estudantes Alfa e 14% dos estudantes Ômega afirmaram que foram incentivados a serem empreendedores. Apenas 7% dos estudantes Alfa e 3% dos estudantes Ômega afirmaram que o incentivo da escola foi para trabalhar em empresa privada e, 1% Alfa e 3% Ômega sinalizaram que foram incentivados a pararem os estudos. Continuar estudando recebeu o maior incentivo pelas escolas e, ser empreendedor aparenta ser uma cultura não confirmada pelos estudantes, apesar de também fazer parte da proposta metodológica do Projeto de Vida.

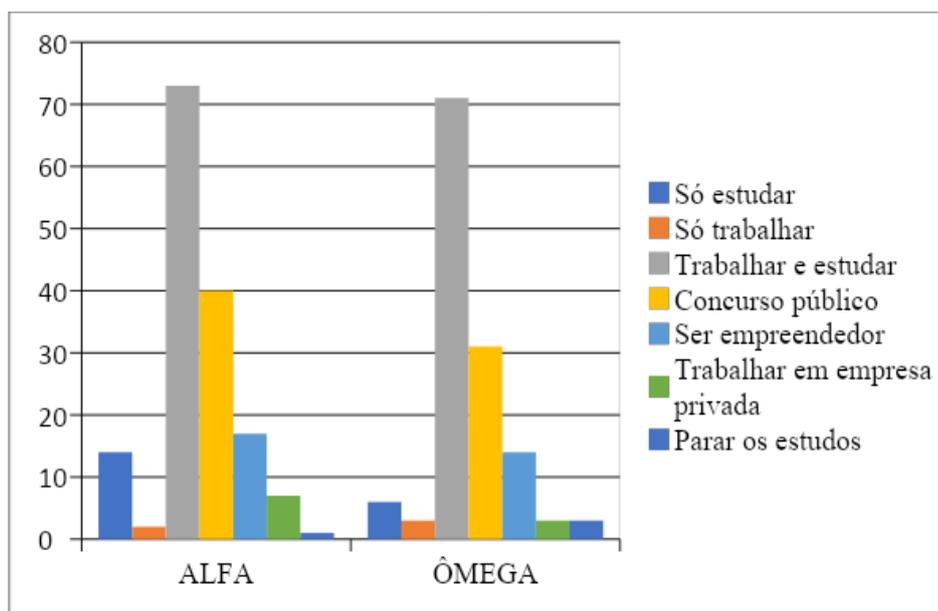


Figura 57: O que a escola incentiva os estudantes a fazerem, após o Ensino Médio, segundo eles mesmos

7.2.6 A profissão dos sonhos

No aspecto de escolha profissional, ao serem questionados sobre qual seria a profissão de seus sonhos, os estudantes tiveram as seguintes opções de profissão para escolher no próprio instrumento de coleta: professor, arquiteto, fisioterapeuta, dançarino, ator, engenheiro, advogado, psicólogo, médico, enfermeiro, juiz, jornalista, veterinário, artista plástico, outra.

Nas unidades Alfa e Ômega, respectivamente, a profissão de professor teve 10% e 4% da adesão dos estudantes. As profissões que tiveram acima de 10% de adesão dos estudantes foram: Escola Ômega - engenheiro e fisioterapeuta 10%; Escola Alfa - engenheiro 16% e médico 14%. Acima de 50% do número de estudantes nada declararam, possivelmente ainda não teriam feito a escolha profissional, o que é compreensível na idade em que se encontram: 54% Alfa e 65% Ômega. Ressalta-se que um dos objetivos da formação diversificada, ao longo dos 3 anos de Ensino Médio com Projeto Empreendedorismo - Projeto de Vida, é auxiliá-los para a escolha profissional.

Na Escola Alfa e Ômega respectivamente, 46% e 35% dos estudantes sinalizaram ‘Outra’ profissão, indicando que não seria nenhuma das profissões apresentadas e informaram quais seriam as suas escolhas. Escola Alfa - 14 carreira militar; 3 Educação Física; 3 Programador; 2 Relações Internacionais; 2 Químico; 2 Astrônomo(a); 2 Nutricionista; 1 Professor da UFPE; 1 Escritor; 1 Teólogo; 1 Modelo; 1 Administrador; 1 Artista Marcial; 1 Piloto; 1 Biólogo; 1 Diretor, Cinema e Roteirista; 1 TI; 1 Gastronomia; 1 Desembargadora; 1 Pedagogo; 1 Gestor Ambiental; 1 Não sei. Escola Ômega - 3 Educação Física; 3 Designer; 2 Carreira Militar; 2 Odontologia; 1 Físico; 1 Agente Social; 1 Nutricionista; 1 Caminhoneiro; 1 Administrador; 1 Rede de Computadores; 1 Jogador de Futebol; 1 Comissária de Bordo; 1 Empreendedor; 1 Pastor; 1 Internacionalista; 1 Gastronomia; 1 Músico; 1 Pedagogo e 1 Turismo. Observamos uma diversidade de escolhas profissionais bastante pulverizadas, embora as profissões mais escolhidas tenham sido nas áreas de exatas, com Engenharia, e saúde, com Medicina e Fisioterapia.

7.2.7 Competência a ser alcançada por Componente Curricular e a qualidade da Educação proposta pelo PEI em Pernambuco

Outro questionamento feito aos estudantes, refere-se à qualidade da educação proposta pelo PEI no estado de Pernambuco, enquanto competência a ser alcançada por cada componente curricular. Afirmando que ao concluir o Ensino Médio o estudante deverá sentir-se capaz de:

PORTUGUÊS - Compreender os usos da Língua Portuguesa; escrever e falar bem, de acordo com a norma culta e a situação exigida.

INGLÊS - Ler, escrever e falar.

FÍSICA - Compreender e aplicar os conceitos no cotidiano, na sociedade em geral.

QUÍMICA - Compreender e aplicar os conceitos no cotidiano, na sociedade em geral.

BIOLOGIA - Reconhecer e compreender os seres vivos; cuidar melhor de si e perceber questões éticas e de sustentabilidade.

HISTÓRIA - Situar-se no tempo histórico, compreendendo as relações de poder e de trabalho, questões culturais, de identidade e cidadania.

GEOGRAFIA - Compreender a formação do território; organização do espaço urbano e rural; geopolítica; globalização; economia nacional e internacional; industrialização e urbanização.

ARTE - Conhecer e compreender as diferentes linguagens artísticas (visual, teatro, dança e música) e suas interações com a política, a história e a cultura.

FILOSOFIA - Refletir e apresentar capacidade argumentativa sobre a existência humana em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

SOCIOLOGIA - Compreender os processos sociais pelos quais passa a sociedade atual, estabelecendo relações entre o conhecimento teórico, conceitos e temas estudados.

EDUCAÇÃO FÍSICA - Compreender cientificamente a Cultura Corporal acerca do Esporte, do Jogo, da Dança, da Ginástica, da Luta e levar esse conhecimento para a comunidade escolar em forma de oficinas, seminários e festivais.

MATEMÁTICA - Compreendê-la enquanto ciência aplicada ao cotidiano e ser capaz de resolver situações problemas do dia-a-dia usando os conhecimentos matemáticos.

Segundo os estudantes, na Escola Alfa, os componentes curriculares que mais se aproximaram do alcance da competência prevista em sua formação no Ensino Médio, são: Biologia, Português, Matemática, Geografia. Mais de 80% dos estudantes declararam sentirem-se capaz em cada definição, conforme indicação feita acima. Em contrapartida, a maior frequência de incapacidade aparece indicada no componente curricular de Física, com 71% dos estudantes se declarando incapazes. No entanto, abaixo de 70% de estudantes afirmando sentirem-se capazes, encontram-se os componentes curriculares de Arte, Inglês e Espanhol.

Na Escola Ômega, os componentes curriculares com maior percentual de estudantes declarando-se capazes são: Língua Portuguesa (89%); Educação Física (88%) e História (84%). Porém, semelhante à Escola Alfa, a maior incidência de estudantes que se declararam incapazes encontra-se no componente curricular de Física com 41%. Embora o percentual de

estudantes que afirmaram sentirem-se capazes nos componentes de Inglês, Espanhol, Física, Química e Matemática encontra-se abaixo de 70%, conforme Tabela 15:

Componente Curricular	Escola											
	Alfa						Ômega					
	Capaz	%	Não Capaz	%	NI	%	Capaz	%	Não Capaz	%	NI	%
Português	84	85%	10	10%	5	3%	71	89%	3	4%	4	5%
Inglês	57	58%	36	36%	6	3%	53	66%	19	24%	6	8%
Espanhol	62	63%	34	34%	3	2%	54	68%	17	21%	7	9%
Física	25	25%	70	71%	4	2%	39	49%	33	41%	6	8%
Química	69	70%	25	25%	5	3%	41	51%	31	39%	6	8%
Biologia	88	89%	8	8%	3	2%	63	79%	8	10%	7	9%
História	79	80%	16	16%	4	2%	67	84%	6	8%	5	6%
Geografia	80	81%	16	16%	3	2%	57	71%	15	19%	6	8%
Arte	48	48%	47	47%	4	2%	63	79%	9	11%	6	8%
Filosofia	72	73%	23	23%	4	2%	62	78%	11	14%	5	6%
Sociologia	77	78%	16	16%	6	3%	63	79%	10	13%	5	6%
Ed. Física	78	79%	14	14%	7	4%	70	88%	3	4%	5	6%
Matemática	80	81%	11	11%	8	4%	55	69%	17	21%	6	8%

Tabela 14: Competência desenvolvida por componente curricular, segundo os estudantes

7.2.8 Componente Curricular mais importante para o ingresso à universidade, mercado de trabalho e na vida

Outro contexto de avaliação curricular, surgiu quando os estudantes foram questionados sobre quais os componentes curriculares consideravam mais importantes para auxiliá-los no ingresso à universidade, mercado de trabalho, bem como em suas vidas. Na Escola Alfa, apenas dois componentes curriculares obtiveram aprovação acima de 50% dos estudantes, Língua Portuguesa 76% e História 59%. Ficando os demais abaixo de 45% da adesão dos estudantes, com destaque para Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida com 17%.

Na Escola Ômega, a situação é ainda mais agravada. Os dois componentes curriculares que tiveram o maior reconhecimento dos estudantes foram Língua Portuguesa com 46% e Matemática com 33%. Não havendo um componente curricular sequer que recebesse acima

de 50% da aceitação dos estudantes e, Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida, teve o reconhecimento de 13% dos estudantes.

Algo em comum aos estudantes de ambas as unidades escolares, foi o baixíssimo reconhecimento sobre a contribuição dos componentes curriculares de Estudo Dirigido de I a IV e Prática de Laboratório de Física, Química e Biologia para a sua formação, uma vez que variaram entre 2% a 6% da adesão dos estudantes. Se a análise for realizada considerando as áreas de organização do Ensino Médio, de acordo com as informações fornecidas pelos estudantes a esse questionamento, não há contribuição por área. Pouca adesão dos estudantes, essa contribuição encontra-se em alguns componentes curriculares.

É possível observar uma contradição na fala dos estudantes, uma vez que na Escola Alfa, conforme mencionado anteriormente, os componentes de Biologia, Língua Portuguesa Matemática e Geografia, respectivamente, obtiveram o reconhecimento de 89%, 85% e 81% dos estudantes, que se afirmaram capazes de compreensão e aplicação prática dos conhecimentos construídos no decorrer do Ensino Médio. Entretanto, ao se posicionarem referente ao valor da contribuição dos componentes curriculares para auxiliá-los no ingresso à universidade, ao mercado de trabalho e à vida, Biologia caiu para 38%; Língua Portuguesa para 76%; Matemática para 45%; Geografia para 40% e, o componente curricular de História também caiu de 80% para 59% da adesão dos estudantes. Na Escola Ômega, o decréscimo foi ainda maior, com Língua Portuguesa caindo de 89% para 46%; Educação Física de 88% para 20% e História de 84% para 11% do reconhecimento ou adesão dos estudantes. De acordo com os dados da tabela, aparentando uma ausência de compreensão sobre a importante contribuição dos conhecimentos agregados por esses componentes curriculares para a formação humana e a vida em geral.

Componente Curricular	Escola			
	Alfa		Ômega	
	Qtd.	%	Qtd.	%
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS				
Língua Portuguesa	5	76%	37	46%
Arte	3	3%	19	24%
Espanhol	27	27%	0	0%

Inglês	25	25%	16	20%
Educação Física	36	36%	16	20%
MATEMÁTICA				
Matemática	45	45%	26	33%
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS				
Biologia	38	38%	9	11%
Química	41	41%	7	9%
Física	13	13%	4	5%
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS				
História	58	59%	9	11%
Geografia	40	40%	15	19%
Sociologia	32	32%	8	10%
Filosofia	33	33%	21	26%

Tabela 16: Componentes curriculares por área de conhecimento ENSINO MÉDIO - ENEM, considerando o reconhecimento dado pelos estudantes para ingresso à universidade, ao mercado de trabalho e a vida

7.2.9 Protagonismo Juvenil

Refletindo sobre a ideia de Protagonismo Juvenil, é possível afirmar que sua real concretização na escola necessita das bases da escola democrática. Trazendo novamente o recorte da definição de protagonismo juvenil dada por Costa (2001), utilizada pelo Brasil e, especificamente, por Pernambuco, essa situação fica evidente quando ele afirma que protagonismo é “uma modalidade de ação, criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2001, p. 179). Cujo âmago se constitui da participação dos estudantes na vida ativa e construtiva da escola, comunidade e sociedade de forma mais ampla. O desenvolvimento de estudantes protagonistas é responsabilidade da escola como um todo: gestão escolar, professores dos mais diversos componentes curriculares e a parte diversificada Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida.

Para Costa, o Protagonismo Juvenil

[...] como método pedagógico voltado para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, é totalmente compatível com o paradigma do desenvolvimento humano. O protagonismo juvenil prepara o cidadão para a participação consciente nas questões que dizem respeito ao bem comum (COSTA, 2001, p.35).

Ao ser questionado se toda participação implica em protagonismo por parte do jovem, Costa (2001) declara que não, para ele existem formas de participação que são a negação do protagonismo. A exemplo da participação manipulada, a participação simbólica e a participação decorativa que, segundo o autor, são formas, na verdade, de não-participação. Para Costa (2001), a participação se torna genuína quando se desenvolve em um ambiente democrático. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do estudante, pode prejudicar a sua formação, especialmente, quando o propósito é formar um estudante autônomo, solidário e competente.

Para Silva (2015), o discurso educacional em Costa (2001; 2002; 2008) tem como proposta despertar uma cidadania ativa por meio de práticas educativas que incentivam a participação de jovens e adolescentes em ambientes educacionais formais e informais. No entanto, essas práticas estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais e setores empresariais, que direcionam a educação para servir ao capital.

Em entrevista a um Estudante Protagonista de uma das 3^a Séries, perguntou-se sobre o que faz um Estudante Protagonista, qual o papel dele. Trancreve-se a resposta dada à questão

O papel do Estudante Protagonista no âmbito escolar, é ajudar, auxiliar a direção, a Gestão no que ela precisar que requer a sua atenção, por exemplo, na organização da fila do almoço, geralmente fica um caos quando não tem ninguém organizando e os protagonistas, eles são responsáveis por essa organização da fila, tanto para impedir que o pessoal fure fila, quanto para impedir que o pessoal vá sem ser a aula da sala dele. Fora isso, quando alguém de fora vem visitar à escola, são os protagonistas que recebem essa pessoa, fazem um tur pela escola, dão uma aula de História em relação a história da escola porque a história do Ginásio Pernambucano é muito antiga, desde 1825 e quando o Secretário de Educação vem também, isso é a gente que acolhe, até pra mostrar pra eles que a educação nessa escola, tanto em outras escolas que também têm o projeto Protagonismo Juvenil, bate muito na tecla de transformar um estudante autônomo. Além disso, eles levam essa prática do âmbito escolar para o âmbito fora da escola. No bairro quando alguém joga um lixo na rua, você pega esse lixo, joga no lixo e fala pra não fazer isso, por exemplo, tem gente que tem até timidez de se levantar do ônibus pra dar lugar a uma pessoa mais idosa, ai já nesse convívio, você também é protagonista por tomar essa decisão. Fora outros exemplos também tanto no cotidiano escolar quanto no cotidiano no trabalho, na família. (Estudante AB, 3^a Série do Ensino Médio – GP Cruz Cabugá, 2017).

De acordo com a resposta dada pelo estudante, a atuação do Estudante Protagonista se assemelha a de um coordenador de disciplina: auxiliar a gestão no que ela precisar; organizar a fila do almoço; impedir que estudantes, seus colegas assistam aulas que não sejam as de sua sala; recepcionar visitantes e, quando se refere à prática do Estudante Protagonista fora do Âmbito escolar, está se referindo uma formação em valores humanos, a exemplo de solidariedade, empatia e cooperação.

Em momento algum, aparece em sua fala elementos de participação democrática. Essa condição fica mais evidente quando foi perguntado ao estudante AB sobre a diferença entre a atuação do Estudante Protagonista e do Grêmio Estudantil. A sua resposta deixa transparecer que o Grêmio Estudantil tem uma atuação democrática e participativa em assuntos relevantes para os estudantes. Afirma que o Grêmio Estudantil é a voz dos estudantes e que o Estudante Protagonista ajuda na realização daquilo que for solicitado pelo Grêmio Estudantil, aparentando uma função de conciliador entre o Grêmio Estudantil e os demais estudantes. O Grêmio tem pauta de discussão; ouve os estudantes; dialoga; vai à gestão negociar o que necessário; elabora projetos; pensa; cria ideias; assume postura propositiva na escola e, o Estudante Protagonista ajuda na realização das ideias e projetos criados pelo Grêmio Estudantil. A questão é que nenhuma das escolas possuía Grêmio Estudantil no momento de realização da pesquisa.

Bom, o Grêmio Estudantil, ele é como fosse a voz dos estudantes. Eles têm vários secretários onde cada um é responsável por um assunto. Ai todas essas vozes, eles vão falar com o presidente e esse presidente ele vai falar com a direção. Já o Protagonista, ele é responsável por cumprir o que o Grêmio vai decidir, por exemplo, um projeto que o Grêmio faça, nem todo mundo do Grêmio vai conseguir fazer sozinho, então ele chama o protagonista que tem muito mais convívio com o pessoal das salas, das escolas, tem muito mais extrovertido em relação a isso e até facilita o trabalho tanto da direção, quanto do Grêmio. O Grêmio tem as ideias, apresenta as ideias, faz as ideias e conta com a ajuda dos protagonistas para realizar ela. (Estudante AB, 3ª Série do Ensino Médio – GP Cruz Cabugá, 2017).

Segundo o estudante AB, a escolha dos Alunos Protagonistas é feita a partir de uma seleção realizada por meio de um Conselho de Classe sem a participação dos estudantes. Onde são identificados aqueles que são participativos e tiram as melhores notas. AB ressalta que esses não são os principais critérios. De acordo com o Aluno Protagonista entrevistado, o principal critério é o estudante necessitar do projeto

Não só nascer com esse projeto porque tem gente que tem essa essência de protagonista já na alma, só que tem gente que precisa de um empurrãozinho e

os professores, eles vêem isso nos alunos, eles vêem que a pessoa precisa desse empurrão, desse incentivo, porém são tímidos demais, a timidez acaba prendendo muito as pessoas. Então os professores, eles são ótimos em ver os alunos que precisam participar, os alunos que precisam desse empurrãozinho, desse incentivo e eles escolhem nas salas quando eles vêem que realmente precisam dessa ajuda. (Estudante AB, 3ª Série do Ensino Médio – GP Cruz Cabugá, 2017).

O estudante AB informou que os professores fazem uma triagem inicial no Conselho de Classe, depois observam em sala de aula e escolhem os estudantes da 1ª Série do Ensino Médio para participarem da formação de Aluno Protagonista, realizada por um grupo de voluntários chamado *Ágora*

Uma instituição chamada *Ágora*, digamos que ele foi o pai desse projeto chamado *Protagonismo Juvenil*. Eles começaram com 2 alunos, que vinham já ajudando em sala e eles formaram esse projeto e eles passam durante todo o período letivo, desde o primeiro dia de aula até o último, passando nas escolas para formar esses alunos. Por exemplo, esse grupo que eu estava fazendo a reunião agora, ele participou de duas reuniões com essa galera do *Ágora* e no final do ano em dezembro eles vão participar de mais três, onde a sede vai ser aqui, a minha escola vai disponibilizar o espaço, onde todas as escolas do Recife vão se aglomerar aqui, todos os protagonistas dessas escolas vão se aglomerar aqui para participar dessa formação com eles que é a formação *Master* pra que no primeiro dia de aula, esses mesmos alunos consigam acolher os novatos que vão entrar ano que vem, no 1º ano, da mesma forma que eles foram acolhidos ou até melhor porque a meta é sempre ser melhor. (Estudante AB, 3ª Série do Ensino Médio – GP Cruz Cabugá, 2017).

O grupo de voluntários, *Ágora*, se reúne em um espaço cedido pelo GP Aurora e, segundo AB, “qualquer pessoa pode se inscrever, qualquer pessoa pode participar da entrevista pra ser um membro e é um trabalho voluntário, não é pago, nem nada. O pessoal que tá lá se compromete corpo e alma porque ele não vai ganhar nada, então eles fazem o melhor pra eles.”

A Gestão de uma das escolas GP indicou uma pessoa da GRE, que é voluntária no Grupo *Ágora*, para que a pesquisadora procurasse e se informasse a respeito. Lembrando que a Gestão da outra unidade escolar GP já havia indicado que a pesquisadora procurasse o ICE. Outro questionamento que fica é referente a quantidade de Alunos Protagonistas por escola/ano. Segundo o entrevistado AB, são 2 estudantes por escola, selecionados na 1ª Série e seguem até a 3ª Série. Inicialmente, a pesquisadora pensou tratar-se de uma formação voltada para o estudante de tempo integral, fazendo parte de sua formação humana integral para todos e não apenas para alguns que ficariam a serviço da gestão escolar.

7.2.9.1 Grêmios Estudantis

Dando continuidade à análise dos dados e informações obtidas por meio da coleta, chega-se aos questionamentos sobre a prática da escola democrática que envolve diretamente a participação dos estudantes na vida ativa e construtiva da escola. Iniciando pela existência ou não do Grêmios Estudantis e seu funcionamento, é possível pensar na possibilidade de uma atuação informal de alguns estudantes. Há um reconhecimento, ainda que pequeno, pelo segmento estudantil a respeito da existência e funcionamento do Grêmios Estudantis e um total desconhecimento pela gestão escolar, sendo a sua inexistência confirmada também por meio da entrevista com o Aluno Protagonista.

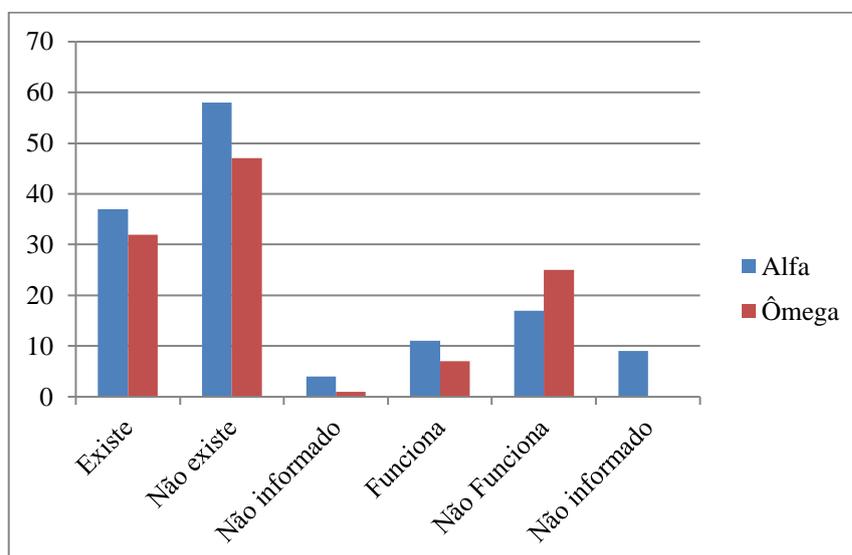


Figura 58: Existência e funcionamento do Grêmios Estudantis

7.2.9.2 Participação no Conselho Escolar

Outro critério de participação ativa e construtiva dos estudantes, que contribui para a caracterização do Protagonismo Juvenil, é a sua participação no Conselho Escolar. Os dados revelam uma diferença e distanciamento entre as unidades escolares a esse respeito, não havendo sintonia ou regularidade na participação dos estudantes. Apesar dos estudantes Ômega terem sido mais positivos (55%) em relação a sua participação no Conselho Escolar do que os estudantes da unidade escolar Alfa (28%).

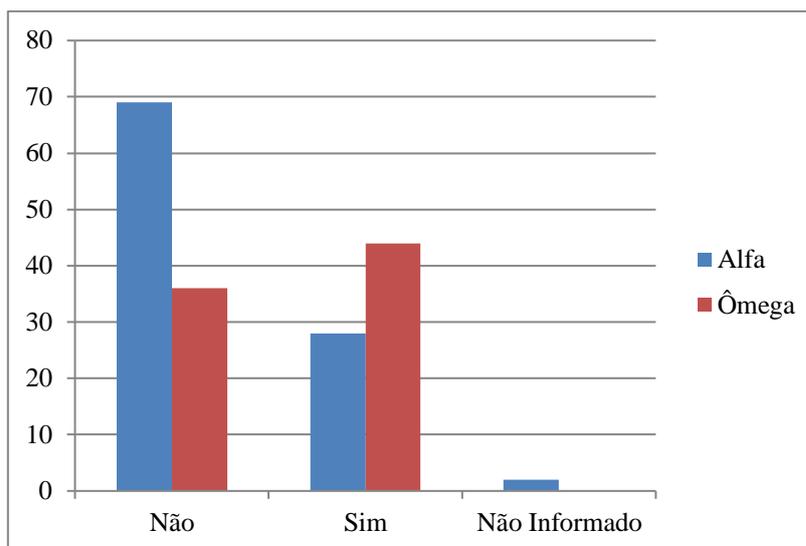


Figura 59: Participação dos estudantes no Conselho Escolar

7.2.9.3 Palestras voltadas a temas adolescentes

Ao serem questionados sobre a realização de palestras voltadas para as necessidades da vida adolescente, 100% da equipe de gestão escolar, de ambas as unidades, responderam positivamente. 86% e 64% dos estudantes Alfa e Ômega, respectivamente também o fizeram, embora 11% dos estudantes Alfa e 35% dos estudantes Ômega tenham negado a existência de realização de eventos com essa proposta pedagógica na escola.

Procuramos a equipe de Gestão Escolar para solicitar os temas das palestras. Cada integrante da equipe forneceu uma resposta diferente. Na unidade escolar Alfa, a Gestão 1 informou que foram ministradas três palestras sobre Gravidez na Adolescência, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e Formação do Grêmio. A Gestão 2 afirmou que os temas trabalhados com os estudantes foram: Violência e Saúde da Mulher; Drogas e Formação profissional. A Gestão 3 declarou que foram desenvolvidas palestras a respeito de Valorização da Vida - Setembro Amarelo; Preservação do patrimônio Histórico e Natural; e Cyberbullying com a Organização dos Advogados do Brasil – OAB.

Na unidade escolar Ômega, a Gestão 1 declarou que foram realizadas palestras com foco nos temas: Sexualidade; Estatuto da Criança e do Adolescente; Sonho e Vida / Escolha Profissional. A Gestão 2 informou que os temas das palestras foram Mundo do Trabalho e Ciclo de Palestras Motivacionais e, a Gestão 3, disse que achava que foi promovido um Encontro de Literatura e Motivacional.

Diante da contradição relatada, não foi possível ter segurança referente ao levantamento dos temas das palestras voltadas às necessidades adolescentes. Entretanto, faz-se necessário apresentar o reconhecimento dado pelos estudantes a respeito dessa vivência em suas escolas, com maior intensidade pelos estudantes Alfa.

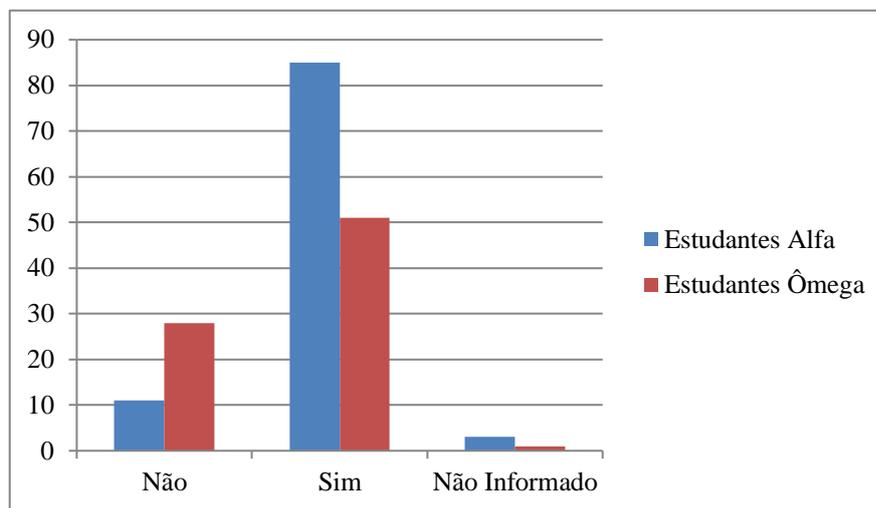


Figura 60: Realização de palestra pela escola com temas voltados para a vida adolescente

7.2.9.4 Diálogos: quem escuta os estudantes na escola

Quando indagados sobre a postura de escuta ativa pela equipe de gestão escolar junto aos estudantes, dos membros da equipe de gestão, quem procura o estudante, a sua turma para conversar, ouvir sugestões ou dar respostas aos problemas, as equipes de gestão escolar de ambas as unidades foram unânimes em indicar o Educador de Apoio. Apesar de 100% da equipe Ômega indicar também Gestora Gestão e Assistente de gestão e 67% da equipe Alfa fazer o mesmo.

A opinião dos estudantes a respeito dessa abertura ao diálogo na escola ficou distribuída da seguinte maneira: Escola Ômega 31%, 40% e 60% respectivamente para Gestão, Assistente de Gestão e Educador de Apoio. Possivelmente sinalizando que há iniciativa de escuta advinda de cada integrante da equipe de gestão escolar. Na Escola Alfa, há uma centralização na figura do Educador de Apoio, segundo os estudantes que sinalizaram 13%, 8% e 76% respectivamente para Gestão, Assistente de Gestão e Educador de Apoio.

De acordo com os estudantes de ambas as unidades escolares, o Educador de Apoio é a pessoa da equipe de gestão escolar que funciona enquanto canal aberto de comunicação. Faz-se necessário registrar que as escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco não

possuem o cargo ou função de Psicólogo, e que o Porteiro da unidade Alfa, no item “outros” foi indicado pelos estudantes na condição de quem os escuta.

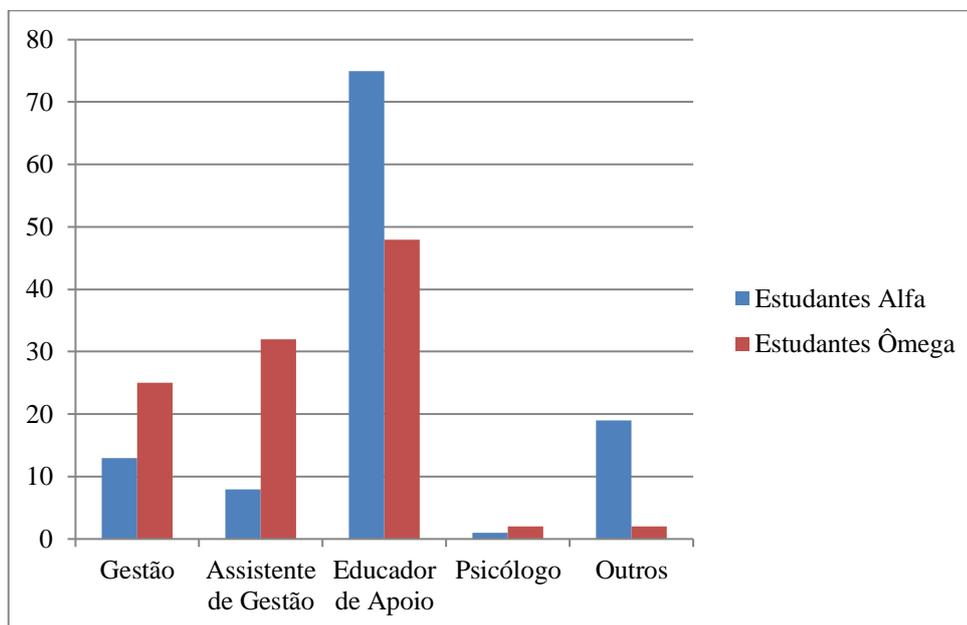


Figura 61: Quem escuta os estudantes

7.2.9.5 Relação família-escola

Outro questionamento feito foi sobre quantas reuniões a família foi convidada a participar no ano de 2017 na escola, o que trouxe uma resposta positiva, uma vez que três palestras e acima de três palestras foram os itens mais sinalizados pelos estudantes. Somando-se os estudantes Alfa que sinalizaram três palestras e acima de três palestras, tem-se 75%. Fazendo o mesmo com os estudantes Ômega, obtém-se 69%, o que poderá caracterizar uma tentativa de aproximação da escola com a família.

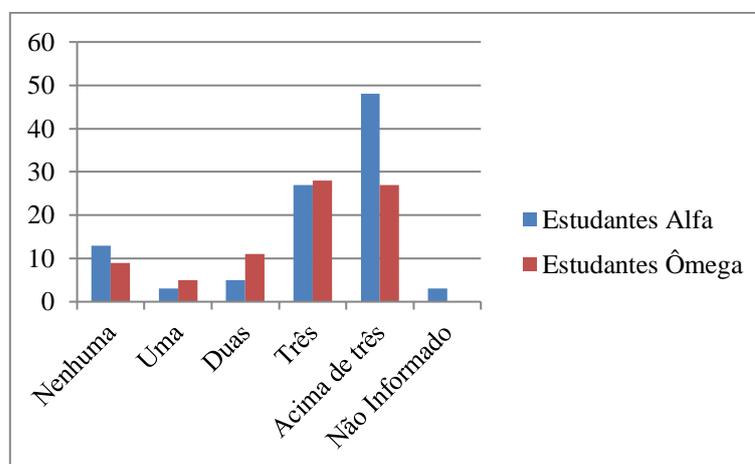


Figura 62: Quantidade de reuniões voltadas para a família, por ano

7.2.9.6 Participação na escolha do cardápio e qualidade da alimentação na escola

O último questionamento de múltipla escolha no questionário, foi sobre a alimentação fornecida pela ou servida na escola: se é de qualidade; saudável; se o cardápio é diversificado e; se os estudantes participam na decisão sobre a escolha dos alimentos do cardápio.

Apenas 20% dos estudantes da Escola Alfa atestaram a qualidade dos alimentos servidos na escola e, 35% confirmaram a boa condição de saúde dos mesmos. Em contrapartida, a 64% e 36% da Escola Ômega respectivamente, ficando um questionamento possível: é a alimentação que é diferente de uma escola para a outra ou um público é um pouco mais exigente que o outro?

Mais um critério de participação dos estudantes, trata-se de sua participação na decisão sobre o cardápio: 90% e 81% respectivamente dos estudantes das unidades Alfa e Ômega declararam que não participam na decisão do cardápio dos alimentos ofertados pela escola. Em se tratando da diversidade do cardápio, 49% dos estudantes Alfa e 69% dos estudantes Ômega consideram o cardápio diversificado.

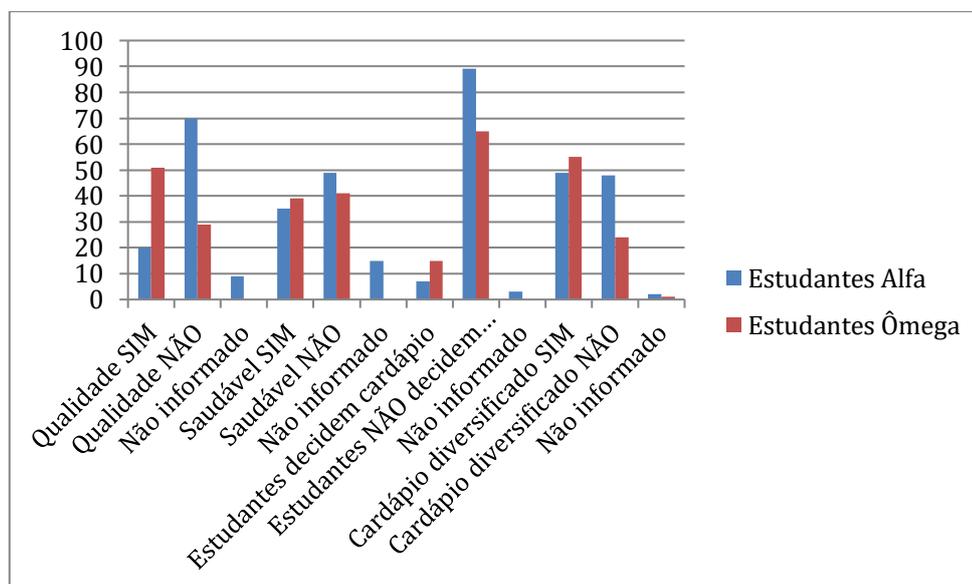


Figura 63: Cardápio – qualidade, saúde, diversidade de alimentos e participação dos estudantes nas decisões

7.2.9.7 Projeto de Vida e a escolha profissional

Reitera-se que o Projeto de Vida faz parte da Escola da Escolha do ICE e, conforme consta no site institucional, não se trata de definir carreira, mas de definir-se quem querem ser; valores constituintes e fundamentais para a vida; conhecimentos que esperam levar para a

vida; “pensar sobre o homem/mulher que se deseja ser, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional”(ICE, 2017).

O instrumento de coleta de dados da pesquisa, o questionário, possuiu três itens abertos e um deles tratou sobre o projeto de vida. Questionou qual é o projeto de vida de cada estudante, sujeito da pesquisa, se foi identificado antes ou durante o Ensino Médio. Considerando ser uma questão aberta, o número de sujeitos respondentes foi significativo, uma vez que 85% dos estudantes de ambas as escolas GP responderam. Entretanto, salvo raras exceções, todas as respostas foram focadas na escolha profissional.

Dos estudantes Alfa, 38% declararam que identificaram o seu Projeto de Vida durante o Ensino Médio, declaração realizada pelos 29% dos estudantes da Escola Ômega.

Na Escola Alfa, os estudantes fizeram as seguintes declarações a respeito de seus projetos de vida, de forma que fica evidente o desejo e plano de ingresso na universidade, nos mais diversos cursos. Como consequência, trabalhar, realizar-se profissionalmente, ser bem sucedido, ter estabilidade financeira, ajudar a família, ter filhos, realizar trabalhos voluntários por meio do exercício da profissão, viajar pelo mundo, estudar fora do Brasil, morar fora do Brasil, ser feliz.

Outros estudantes da Escola Alfa, declararam o desejo de seguir a carreira militar. De acordo com a gestão escolar, quando as turmas da 3ª Série do Ensino Médio demonstram interesse em padronizar a camisa da escola por área de conhecimento, a gestão apoia e dá o suporte necessário para concretização da ideia. Porém o ônus é dos estudantes.



Figura 64: Camisas personalizadas – 3ª Série Ensino Médio Alfa

Também se expressaram aqueles que não declararam o desejo de ingresso à universidade, tão pouco a carreira militar, bem como os estudantes que ainda não sabiam o que queriam realizar após a conclusão do Ensino Médio, o que é possível acontecer na idade entre 14 e 17 anos.

Na Escola Ômega, os estudantes também fizeram declarações a respeito de seus projetos de vida, desejo e plano de ingresso na universidade, em cursos variados, trabalhar, realizar-se profissionalmente, ser bem sucedido, ter estabilidade financeira, constituir família e ser feliz.

7.3 Como deve ser uma escola de Ensino Médio – necessidades dos estudantes

A penúltima questão aberta tratou sobre como deveria ser uma escola de referência em Ensino Médio para atender às necessidades dos estudantes. Um dos estudantes da unidade escolar Alfa solicita aulas mais dinâmicas, foco propedêutico e formação política-cidadã:

Aulas mais dinâmicas, desde o 1º ano focar nos vestibulares, os alunos de colégio público ter contato com gente pensante (doutores, mestres e filósofos etc) para construir melhores cidadãos, deveria existir o ensinamento da consciência política, investir em boa alimentação, higienização, além da prática de esportes.

Para os estudantes Alfa, a escola deve ser mais estruturada em todos os sentidos, desde acessibilidade, à sala de aula climatizada, mais confortável, arrumada, bem pintada, com melhor decoração, deve ter quadra de esportes, piscina, bons laboratórios oferecer tablets e bons livros. A alimentação deve ser melhor cuidada, saudável e de qualidade, com cardápio flexível. Para esse grupo, essa escola deve ser acessível, de maneira que, estudantes, gestão e professores trabalhem juntos, em parceria, ouvindo e debatendo os problemas em busca de soluções comuns. Favorecendo para que eles (os estudantes) tenham uma participação ativa nas escolhas e decisões. Composto com esse processo, um grêmio estudantil legítimo, estruturado e atuante. Uma escola que auxilie os estudantes, que invista no aumento de conhecimento do corpo docente e estudantil, que possua professores qualificados e com boa formação.

Ainda de acordo com os estudantes da unidade escolar Alfa, os professores devem interagir com os estudantes; suas aulas devem ser diversificadas; precisam incentivar os estudos; seguirem os conteúdos; trabalharem com projetos; promoverem atividades extras; além de momentos de descontração. Para eles, essa escola deve ofertar aulas que prepare para

a vida; aulas de informática; aulas práticas de educação física; fazer teste vocacional para conhecer, atender e incentivar os talentos dos estudantes; uma vez por semana tem um encontro com um psicólogo.

Os estudantes que têm dificuldade em alguma matéria devem ser prioridade, deve existir aulas de reforço à tarde e não serem passadas muitas tarefas de casa, considerando que a escola já é de tempo integral. Nessa escola não deve haver estudante mais importante que outro porque ‘sabe mais exatas’, nem sala de aula específica para esses estudantes. Deve ser uma escola acolhedora, que trabalha em prol das capacidades únicas de cada um e não criar um padrão onde força os estudantes a serem ruins naquilo que não gostam.

Para os estudantes Alfa, a escola deve ser um lugar onde o estudante tem mais oportunidade, se sente confortável para estudar com professores e gestão empenhados em ensinar. Escola voltada ao melhor rendimento e aproveitamento do tempo, visto que são mais de 7 horas de convívio diário. Portanto, deve oferecer oficinas, cursos e projetos constantes no currículo dos estudantes do Ensino Médio.

Por último, os sujeitos da pesquisa defenderam que nessa escola idealizada por eles e para eles, a comida tem que ser boa, não haver aves (pombos) no refeitório e os estudantes devem ser apoiados por professores qualificados e, incentivados a crescerem sempre, por meio de aulas de qualidade e uma estrutura geral boa o suficiente para ser sua base.

De acordo com os estudantes Ômega, “se temos investimento, teremos qualidade e rendimento para atender as necessidades de todos os alunos.” Para eles, ter aulas em tempo integral não é bom porque pode desestimular os estudantes. A sua proposta de escola, desse grupo de sujeitos da pesquisa, inicia-se com a opção por uma escola acessível a todos mais dinâmica, que ofereça mais projetos educacionais em todas as áreas de conhecimento, atividades temáticas, palestras, práticas esportivas e mais oportunidades para os estudantes. Uma escola que saiba atender as necessidades deles, incentivá-los sempre a ser quem eles sonham e que os ajude a ingressarem no mercado de trabalho. Para eles, essa escola deve ter um número maior de professores e estes devem ser mais qualificados, aptos e abertos para ouvir e tirar as dúvidas dos estudantes. Detentores de didática inovadora, inclusive para lidar com pessoas que têm dificuldades.

Para os estudantes Ômega, nessa escola os estudantes devem opinar e a gestão ser atenciosa para escutá-los. Nessa escola idealizada para atender às suas necessidades, haverá melhoria na alimentação; laboratórios de qualidade e mais aulas nos laboratórios; salas de aula adaptadas; no contraturno (turno da tarde) terá aula de educação física, prática de

esportes e atividades diferenciadas; a exemplo de música e outras culturas. Nessa escola, o incentivo à educação deve ser o principal fator a ser considerado, havendo compromisso com a arte de educar e não apenas foco no ENEM.

De acordo com os estudantes, a infraestrutura dessa escola será maior para comportar a grande quantidade de estudantes, com equipamentos tecnológicos e uma alimentação melhorada, mais fortificante e diversificada, uma escola similar aos países de 1º mundo. Os estudantes Ômega, defendem uma escola que além de educação de qualidade, possua projetos artísticos culturais, ofereça um ensino diferente, com aulas diversificadas, uso de dinâmica de grupo e acompanhamento psicológico. Especialmente suporte emocional aos estudantes do 3º Ano, preparando-os, tanto academicamente, quanto socialmente.

Há muito em comum nessa idealização que os sujeitos pesquisados de ambas as unidades escolares fizeram a respeito da escola adequada para atender às necessidades dos estudantes de Ensino Médio, apresentando aspectos desde estrutura física, espaços diferenciados para práticas pedagógicas diversificadas, existência do profissional de psicologia, currículo abrangente e diversificado. Não apenas conteudista, mas com ampla oferta de atividades artísticas, culturais e corpóreas, atenção às situações de inclusão, acolhimento, escuta, participação, dentre outros.

A última questão aberta, tratou da disponibilidade de espaço para outros comentários ou informações que os estudantes quisessem registrar sobre a sua escola ou o Ensino Médio. Poucos comentários foram registrados e todos reforçavam o que os estudantes já haviam dito no decorrer do questionário.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir uma tese não passa apenas por realizar uma pesquisa. Diz-se da construção de uma pesquisadora, estudante, aprendiz à pesquisadora, com uma carga humana em transformação. Durante o período de realização do doutorado, o Brasil passou por mudanças críticas referentes ao governo federal, com implicações para todos os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Atingindo todas as áreas, inclusive a política educacional, em todos os segmentos, dentre eles o Ensino Médio, enquanto espaço-ponte para ingresso à Educação Superior.

Ao longo da pesquisa, do ponto de vista pessoal, tal situação gerava desesperança e desejo de desistir no meio do caminho, apesar do percurso trilhado. Não foi fácil reunir forças para se reerguer e dar continuidade a pesquisa de campo, organização dos dados, tratamento, análise e escrita do texto da tese. Mas, ao término desta tarefa, é possível afirmar que valeu a pena resistir. Afinal quem vive de Educação nesse País, vive da Resistência. Salientando que a vida pessoal também não cessa nesse período para ser retomada posteriormente, e que esse foi um percurso suficientemente doloroso pelo enfrentamento de inúmeras perdas.

Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorreram mudanças políticas de viés conservador, nos governos subsequentes de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, com repercussões no campo educacional, inclusive no Ensino Médio.

As alterações introduzidas na legislação educacional e na dinâmica das ações governamentais, em especial, no Ministério da Educação e que alcançaram desde a creche à Educação Superior, também ocorreram com outros setores e programas governamentais. Como saúde, geração de emprego e renda, habitação, social, dentre outras, agravando as dificuldades para a população atingida.

Conforme apresentado em análises e estudos sobre a influência de reformadores empresariais da educação brasileira, também esta foi percebida na presente investigação ao analisar que os referidos grupos e seus especialistas produziram documentários, pesquisas, afirmando escutarem as vozes dos estudantes e jovens. Infere-se, com base nas análises dos

dados coletados, que há um interesse comum: desacreditar a educação pública e conduzir as políticas públicas de acordo com os interesses dos citados grupos.

O contato com o campo de pesquisa foi importante, pois de alguma maneira possibilitou olhar, ver, ouvir, sentir, perceber situações que, posteriormente, contribuíram no momento de tratamento e análise dos dados e informações.

Verificou-se que o governo de Pernambuco, com políticas alinhadas à perspectiva neoliberal, ressalta o suposto êxito do projeto de expansão da educação de tempo integral na rede estadual. Sem esclarecer, contudo, que tal feito decorre, em parte, do fechamento de escolas que funcionam em turnos regulares e que são transformadas em escolas de referência em Ensino Médio ou escolas técnicas, todas de tempo integral.

Detectou-se, na pesquisa, que uma parcela da população em idade escolar, não faz parte do público das escolas de tempo integral. No âmbito do Ginásio Pernambucano, o percentual de estudantes de ambas as unidades escolares que declararam conhecer alguém que não pode estudar em escola de referência porque precisa trabalhar, foi muito elevado: 77% dos estudantes Alfa e 84% dos estudantes Ômega. É relevante destacar, conforme informações da gestão escolar, que, quando algum estudante consegue trabalho, imediatamente necessita pedir transferência para dar continuidade ao Ensino Médio em uma escola de turno regular para conseguir trabalhar e continuar estudando.

Somam-se a essa informação, os dados da PNAD-IBGE (2018) e SIS-IBGE (2019) que apresentam Pernambuco como o terceiro estado do Brasil com o maior índice (15,4%) de pessoas de 15 a 17 anos fora da escola. A SIS - IBGE 2019 revelou que 41,1% da população pernambucana vive abaixo da linha de pobreza com renda mensal per capita variando entre R\$ 145,00 e 420,00 e que mais 11,1% vivem em situação de extrema pobreza, sobrevivendo com renda mensal inferior a R\$ 145,00. Referência que ainda é superior aos R\$ 89,00 do indicador de pobreza do Bolsa Família. Isso significa que Pernambuco tem um índice populacional considerável de pessoas na faixa etária do Ensino Médio que necessitam trabalhar e não podem estudar em escola de tempo integral, a exemplo das escolas de referência e escolas técnicas de Pernambuco.

Conforme visto, o Governo Jarbas Vasconcelos implementou a Reforma Administrativa da Gestão Pública em atendimento às imposições advindas dos acordos com organismos multilaterais para a reorganização do Estado à serviço do capital (CAVALCANTI, 2011), mas, foi, sobretudo, a partir do governo de Eduardo Campos (2008 – 2013) com a instauração do Programa de Modernização da Gestão Pública que essa situação

teve maior ênfase. Seguindo um viés empresarial e utilizando ferramentas que compõem o escopo gerencial, incorporando a gestão por resultados, o estabelecimento de indicadores de qualidade, o uso do ciclo do PDCA, o Mapeamento de Processos por meio da ferramenta 5W2H, bem como outras estratégias pautadas em técnicas desenvolvidas na Administração da Produção, a exemplo do *Balanced Scorecard*, (MARANHÃO, 2017).

Considerando a abordagem do Ciclo de Política (BALL 2009, p. 121), foram identificadas ao longo da pesquisa, situações que evidenciam a globalização dos discursos ideológicos que determinam as políticas educacionais. Os efeitos que resultam da produção de políticas hibridizadas, tendo as reformas da educação pública sido tomadas de empréstimo do mundo empresarial e transformado a forma da oferta da educação, seu significado, a experiência de aprendizagem e a natureza da cidadania.

Ao debruçar-se sobre o tema da qualidade em qualquer área, verifica-se uma polissemia conceitual presente nos mais diferentes discursos com aparente consenso. Porém, com sentidos e contradições veladas (AZEVEDO, MARQUES E AGUIAR, 2016), uma vez que a ideia de qualidade da educação dependerá do projeto de nação em pauta. Dessa forma, entende-se que a gestão da Qualidade Total, por onde caminha a lógica do capital, que poderá funcionar bem nas indústrias, fábricas e empresas de serviços, não se aplica à Educação, enquanto finalidade. Trabalho essencial é a formação de seres humanos com a complexidade individual, social, coletiva, cultural e de diversidade que os envolve, e de quem jamais se poderá prever o final ou um acabamento. Não trata-se de produtos ou coisas, mas essencialmente de pessoas, de gente.

Frigotto e Ciavatta (2011) trazem outros indicadores que desnudam a relação de submissão aos organismos internacionais, bem como à perspectiva gerencialista da educação, a exemplo de ênfase nos resultados, parcerias público-privadas, alinhamento de materiais didático-pedagógicos, sistemas de avaliação de estudantes, precarização das escolas e do trabalho docente, avaliação, bonificação e certificação de professores, punição de professores e escolas, alguns destes sinalizados por essa pesquisa.

Verificou-se que a premiação IDEPE Qualidade da Educação – 2018 e a imagem encontrada da Escola Bernardo Sayão na cidade de Bonito-PE, que ganhou dois prêmios Qualidade da Educação Anos Iniciais e Anos Finais, são aparentemente contraditórias. considerando que, a referida escola campeã funcionava há dois anos em quadra poliesportiva com tapumes de madeira, gambiarras elétricas, sem condições de ventilação, sem espaço para circulação de pessoas e sem segurança, para não adentrar em questões pedagógicas.

A pesquisa também reitera o que comprovou a dissertação de Leite (PPGE / UFPE, 2009). Parcerias em Educação: o caso do Ginásio Pernambucano, que o processo de parcerias entre o Estado de Pernambuco e os empresários tende a permanecer e a estabelecer novas formas de inserção de segmentos do setor privado na gestão pública, no campo da educação, tais como parcerias administrativas, co-gestão de escolas públicas, gestão de programas educacionais. Com efeito, os achados da presente pesquisa mostram que o ICE não apenas se fortaleceu, mas ampliou a sua atuação dentro do próprio estado de Pernambuco. Atendendo a outros estados do Brasil, tendo parcerias com institutos e grupos empresariais.

O estado de Pernambuco está presente na coletânea do INEP (2009) sobre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, apresentado enquanto experiência exitosa. Em 2009, Pernambuco ainda estava fortalecendo-se no que se refere à Educação de Tempo Integral. Todavia, circulava nos informes da mídia sobre o Ensino Médio, nos discursos do movimento de empresários Todos pela Educação, como modelo de Educação Integral a ser seguido no Brasil. Mais recentemente, em pronunciamentos do Ministro da Educação, Mendonça Filho, implementador da criticada Reforma aligeirada do Ensino Médio no meio acadêmico.

Costa, Barros e Carvalho (2011) sugerem que a “(re)produção de discursos sob a lógica do sistema de mercado permite que, nos dias de hoje, a ideia de empreendedorismo desempenhe papel primordial na sociedade: assegurar que cada indivíduo assuma, como suas, as metas de reprodução do sistema capitalista.” Benittes (2014) discute sobre a Política de Ensino Médio em Pernambuco e afirma que a reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no accountability configura um currículo obrigatório centrado nos ideais da pedagogia das competências e ideologia da empregabilidade. Corroborando com Benittes, os achados dessa pesquisa trazem para o debate o possível foco da formação de tempo integral das escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco: as avaliações em larga escala.

Foi observado que 83% dos sujeitos da pesquisa Alfa e 88% Ômega afirmaram que passam os dois turnos do tempo integral tendo aulas formais de conteúdo, cujo foco está para as avaliações em larga escala. É oportuno considerar uma dificuldade inicial para a coleta de dados da pesquisa em função dos estudantes estarem em período de avaliações externas, pois, no último ano do Ensino Médio realizam cinco avaliações externas: PISA, IDEB, IDEPE, SSA e ENEM.

Constatou-se que a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, que serve de referência ou modelo para as demais escolas de referência de Pernambuco, não estimula a existência de Grêmios Estudantis, o que indica uma fragilidade para a atenção a uma das instâncias da proposta de gestão democrática. Apesar dos estudantes passarem 7 ½ horas

(sete horas e meia) por dia na escola, não são convidados para participarem nas decisões que lhes envolvem. Diante dessa situação de ausência de participação, faz-se pertinente o questionamento sobre a aplicabilidade da proposta pedagógica denominada Educação Interdimensional, cujas bases são: Empreendedorismo, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, que têm por essência, a participação.

Considerando a base filosófica proposta para direcionar a prática da formação humana nos Centros Experimentais, e que, segundo os documentos analisados, foi levada pelo ICE (que continuou à frente da Educação Integral em Pernambuco, no Governo Campos) para o PEI: Educação Interdimensional de Costa (2008), percebe-se uma relação entre as quatro dimensões apresentadas por Costa (2008) e os quatro pilares da educação para o século XXI, de Jacques Delors, no seu relatório para a UNESCO em 1999: aprender a conhecer (racional), aprender a conviver (afetiva), aprender a fazer (corpórea) e aprender a ser (espiritual). Verifica-se, portanto, um distanciamento de concepções formativas que tem como horizonte uma educação omnilateral.

A Educação Integral em Pernambuco nasce de uma proposta de privatização da educação pública: parceria do governo do estado com a empresa Phillips, que assume a frente da reforma da estrutura física, projeto pedagógico com seleção de diretor fora do quadro de profissionais concursados do Estado e seleção de estudantes. Situava-se como uma estratégia política do processo de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco, com a perspectiva e viés empresarial advindo desse projeto. Não foi encontrado registro que caracterizasse uma preocupação com a qualidade social da educação.

O projeto do ICE para as Escolas de Tempo Integral do Brasil, incluindo o seu projeto piloto, Pernambuco, com o Programa de Educação Integral – PEI, contempla também “A Escola da Escolha”, que tem suas referências na Educação Interdimensional de Costa (2008). Continua defendendo o Protagonismo Juvenil e amplia com o Projeto de Vida, vinculado à formação empreendedora. Segundo declarado pelo ICE em seu site, Projeto de Vida reside no coração do projeto Escola da Escolha, tratando-se não apenas de definir a carreira, mas de uma filosofia existencial, favorecendo aos seguintes questionamentos: quem os estudantes querem ser; que valores querem construir; que conhecimentos esperam ter constituído; significando pensar sobre o homem ou a mulher que se quer ser, com todas as suas escolhas, dentre elas, a profissional.

Para 77% dos estudantes da unidade escolar Alfa e 61% dos estudantes da unidade escolar Ômega, o Ensino Médio não contribuiu para a sua formação empreendedora. Há um componente curricular denominado Projeto Empreendedorismo / Projeto de Vida e, apenas 17% dos estudantes Alfa e 13% dos estudantes Ômega reconheceram a contribuição desse componente para auxiliá-los no ingresso à universidade, mercado de trabalho, bem como em suas vidas. 85% dos estudantes de ambas as unidades escolares relacionaram projeto de vida à escolha profissional. 62% Alfa declararam que identificaram o seu projeto de vida antes do Ensino Médio e, 71% Ômega também.

Em 2017, a Secretaria Executiva de Educação Profissional do estado de Pernambuco lançou um material denominado Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio, contendo o currículo do componente Projeto de Empreendedorismo para os três anos do segmento, organizado por bimestre.

Mediante os conteúdos programáticos por série do Ensino Médio, constata-se que tal proposta se relaciona com a Reforma do Ensino, trazendo um curso aligeirado e básico de Administração de Empresas, visando à formação para o trabalho. Não há uma perspectiva de formação de perfil empreendedor, mas um aporte técnico que ensina o como fazer. Para Silva (2015), o discurso educacional em Costa (2001; 2002; 2008) tem como proposta despertar uma cidadania ativa por meio de práticas educativas que incentivam a participação de jovens e adolescentes em ambientes educacionais formais e informais. No entanto, essas práticas estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais e setores empresariais, direcionando a educação na ótica do capital.

Ao adentrar nas questões pedagógicas, questionava-se de que maneira uma formação de Alunos Protagonistas pode ocorrer fora de espaços e condições democráticas, a exemplo de Grêmios Estudantis; participação no Conselho Escolar; participação na decisão sobre a qualidade e escolha da merenda escolar; espaços de escuta e diálogos com os estudantes; dentre outros. Dos estudantes sujeitos dessa pesquisa, 63% Alfa e 60% Ômega desconhecem a existência do Grêmios Estudantis e, dos poucos que afirmaram a sua existência, 30% e 22% respectivamente, declararam que o mesmo não funciona. 69% Alfa e 45% Ômega declararam que os estudantes não participam no Conselho Escolar.

O desafio que se coloca para Pernambuco e para o Brasil, é a superação da ideologia neoliberal delineada na Política Educacional e praticada na rede pública. Avançando para o caminho de justiça social, a da luta em prol da qualidade social da educação. No Ensino

Médio ainda não foi garantido o ingresso à escola, o acesso. Torna-se necessário, na mesma medida, pensar na permanência dos estudantes em uma escola baseada no diálogo; na gestão democrática; na valorização da diversidade; nos profissionais da educação; nas relações de proximidade entre escola e comunidade; no fortalecimento dos direitos de criança e adolescente, segundo Waks (2014).

Qualidade social da educação é tema complexo e multifacetado, referindo-se desde o acesso e permanência a uma escola com estrutura e adequação do espaço físico (salas de aula, climatização, conforto, iluminação, biblioteca, quadra poliesportiva, espaço para refeição e recreação, sala de estudo, espaço para descanso, dentre outros) à proposta pedagógica. Refere-se aos processos avaliativos; proposta curricular; quantidade e qualidade de profissionais; número de estudantes por turma/sala de aula; valorização dos profissionais da educação para além de bonificações, contemplando boas condições de trabalho, formação continuada, jornada adequada ao trabalho docente dentro e fora da escola, plano de carreira; remuneração eticamente justa.

No que diz respeito às práticas de gestão, requer colegiados ou conselhos escolares com reuniões contínuas para diálogos e tomadas de decisões pedagógicas, cujo foco é a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem; convivência, tomada de decisões pedagógicas e administrativas em parceria com a comunidade; acesso e formação dos estudantes para a adequada utilização da tecnologia; gestão escolar, seguindo a proposta de democracia participativa proposta por Santos (2002).

Ao posicionarem-se sobre como uma Escola de Referência em Ensino Médio deve ser para atender aos anseios e necessidades dos estudantes, estes expressaram solicitações que se aproximam da concepção da qualidade social da educação: gestão democrática com maior aproximação da gestão escolar e escuta aos estudantes; melhoria na estrutura física; adaptações para atender às questões de inclusão; quantidade e qualidade de professores; presença do profissional de psicologia compondo a equipe de gestão escola; uma escola acolhedora com alimentação saudável e de qualidade; foco na formação de professores e aprendizagens dos estudantes; atenção às dificuldades de aprendizagens.

Os estudantes apresentaram necessidades de melhoria referentes ao currículo; a estrutura física, inclusive, que atenda às questões de inclusão; da gestão; da formação dos professores; da alimentação; da gestão do tempo pedagógico de uma escola de tempo integral;

aos desejos e necessidades de jovens; atividades esportivas; tempo para diálogos e trocas; vivências qualitativas e, reforçando, solicitaram professores mais preparados pedagogicamente, com aulas mais democráticas e participativas.

Diante do estudo realizado, bem como da consciência de sua incompletude, é possível dar-lhe seguimento com pesquisa de egressos, avaliando o impacto da formação ofertada nas escolas de referência no ingresso dos estudantes ao mercado de trabalho e à universidade, a formação complementar a cargo do ICE, a CO-Gestão do ICE e a construção de rede política com governos e empresários, dentre outros.

9 REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração na educação. *Revista Retratos da Escola*. Capa, v. 8, n. 15, 2014. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/440/571> Acesso em: 2 de outubro 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, no. 22. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003, p. 35-46.

_____. RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(1), pp. 77-98.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 47-170.

AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto: o homem e o animal**. Tradução de Pedro Mendes. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2013.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. AZEVEDO, Janete Lins de. Políticas de Educação: Concepções e Programas. (Orgs) WITTMANN, Lauro Carlos. GRACINDO, Regina Vinhaes. In **Políticas e Gestão da Educação** (1991-1997). MEC / Inep / Comped, 2001.

_____. [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. A Formação dos Profissionais da Educação Básica no Curso de Pedagogia. In: Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia Ângela da Silva Aguiar. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?**. 2ª.ed. Campinas: PAPIRUS, 2006, v. 1, p. 107-122.

_____. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? A Importância da Gestão Democrática da Escola para o Desenvolvimento Local Face à Complexidade do Mundo Atual. In **XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?** Universidade do Porto. 2007.

_____. Política de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** p. 135-148, São Paulo: Xamã, 2009.

_____. O Plano Nacional de Educação e a Formação de Professores. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 321-345, 2010.

_____. Valorização dos profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.) **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**, p. 241-258, São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

_____. Vinte Anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. BRZEZINSKI, Iria. In: **LDB/1996 Vinte Anos Depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 71-94.

_____. DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

_____. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

_____. Reformas conservadoras e a “NOVA EDUCAÇÃO”: Orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

_____. DOURADO, L. F. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 1-294, jan./mai. 2019.

_____. ADRIÃO, Theresa.; MARQUES, Luciana Rosa. Para onde caminham as políticas educacionais dos estados brasileiros em 2019? In **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** (Orgs.) AGUIAR, Márcia Ângela da S.; Adrião, Theresa.; MARQUES, Luciana Rosa. Brasília: ANPAE, 2019.

_____. DOURADO, Luiz Fernandes. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs) BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 1-294, jan./mai. 2019. Disponível em: [http:// www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br) Acesso em: julho 2019

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Recentralizando a Federação? *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 24, p. 29-40, jun. 2005.

ARAÚJO, Carlos Henrique. LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARRETCHE, Marta T. S. TENDÊNCIAS NO ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO. In RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo, Cortez, 1998.

ARROYO, Miguel. **Educação Integral: Aprendizagem que transforma**. In 11ª edição do Prêmio Itaú Social – UNICEF, 2015.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis - RJ. Vozes. 2017.

ASSUNÇÃO, MARIZA FELIPPE. CARNEIRO, VERÔNICA LIMA. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBPAE** - v. 28, n. 3, p. 645-663, set/dez. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Qualidade social da educação básica**. 1. ed. Recife: CSS Gráfica e Editora/MEC, 2016. v. 1. 157p.

_____. MARQUES, L. R. AGUIAR, M. A. S. Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. In: Janete Maria Lins Azevedo / Márcia Ângela Aguiar. (Org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. 1ed.Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, v. , p. 43-62.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**. V 1, n 12. Jul/Dez 2001, p. 99-116. Disponível em www.curriculosemfronteira.org Acesso em: 10 set. 2009.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Editora Almedina, São Paulo, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. V 26, n 92. São Paulo: Unicamp, 2005, p. 725-751.

BAUER, Martin W. GASKELL, George & ALLUM Nicholas C. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: vozes, 2002.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**. V 26, n 92. São Paulo: Unicamp, 2005, p. 777-798.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20/12/96.

BRASIL. OBMEP – **Olimpíada Brasileira de Matemática**. Disponível em <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm> Acesso em: 20.09.2019.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL / MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2011-2020**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 10 de fevereiro .2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso 20 de fevereiro de 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, de 8 de dezembro de 2004. Discorre sobre a Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005**. Discorre sobre a Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005**. Inclui dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 5 de maio de 2011.** Apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BAQUÉS, Marian. **Pensamento, Ação e Inteligência.** SM, 2006.

BENNITTES, Valéria Lima Andrioni. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da Educação em Tempo Integral.** Dissertação de Mestrado. CAA / UFPE, 2014.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, Rodolfo. **Brasil tem maior concentração de renda do mundo entre o 1% mais rico.** El País. 14 dec/2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html Acesso em: 13 de janeiro 2018.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2000

CARRANÇA, Thais. **Mais pobres perdem 5% da renda e desigualdade cresce.** Jornal Valor Econômico. 2018. Disponível em <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/05/23/mais-pobres-perdem-5-da-renda-e-desigualdade-cresce.ghtml> Acesso em: 25 de maio 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008, 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), **Panorama Social de América Latina, 2017.**(LC/PUB.2018/1-P), Santiago, 2018.

CORREIA, Maria Zélia de Sousa. **Gestão Escolar Democrática na Escola Pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80.** Dissertação de Mestrado. CE / UFPE, 2003.

COSTA, Alessandra Mello da. BARROS, Denise Franca, CARVALHO, José Luis Felício. A Dimensão Histórica dos Discursos acerca do Empreendedor e do Empreendedorismo. **RAC, Curitiba**, v. 15, n. 2, art. 1, pp. 179-197, Mar./Abr. 2011. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac> Acesso em: 16 de setembro 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DIAS, Adelaide Alves, MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva. (Orgs.) **Educação, direitos humanos e inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. **Política e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Perspectivas para a gestão da educação e da escola no Plano Nacional da Educação: desafios e perspectivas. In **Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica**. ANPAE-PE, UFPE e Secretaria de Educação de Pernambuco, Recife, novembro de 2011.

DOURADO, Luiz. Fernandes (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Autêntica: UFG, 2011, p. 17-60.

_____. OLIVEIRA, J. F. de. SANTOS (C. A.). AZEVEDO, J. M. L. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do Sistema Nacional de Educação. In: Janete Maria Lins de Azevedo; Márcia Ângela da Silva Aguiar. (Org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. 1ed. Recife/ Brasília: CCS Gráfica e Editora, 2016, v. 1, p. 99-146.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação & Sociedade**. V 26, n 92. Especial. Campinas, 2005, p. 821-839.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. CAEd / UFJF, 2013.

ESCOBAR, Maria Mônica Carvalho. **Políticas de Informação e de Avaliação Educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?** Dissertação de Mestrado. PPGE / UFPE, 2010.

FAGNANI, Eduardo. **Por que punir os mais pobres se há alternativa de se arrecadar mais e, ao mesmo tempo, fazer justiça fiscal e social?** Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/alem-da-previdencia-reforma-tributaria-para-o-brasil-nao-quebrar/> Acesso em: 28 de março 2019.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais**. Recife: Universitária. UFPE, 1998.

FRANÇA, Maria José Ferreira. **Avaliação em Larga Escala: um estudo sobre erros dos alunos no trabalho com números e suas operações**. Dissertação de Mestrado. PPGE / Ufpe, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério a destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Kátia Siqueira de. PILLA, Sônia Bruggemann. Gestão Democrática da Educação. In Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. **Caderno de textos v 3** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Disponível em **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 de abril 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

GENTILI, Pablo. CAMPELLO, Tereza. RODRIGUES, Monica. HOEWELL, Gabriel Rizzo. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 42, n. Especial 3, p. 54-66, Novembro 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIORGI, Gabriel. Formas comuns: animalidade, cultura, biopolítica. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2014.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Programa De Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado. FUNDAJ / UFRPE, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. Cortez, 2012.

HENRY Raul Jean Louis Júnior. **O Ginásio Pernambucano e o PROCENTRO: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede**. Dissertação de Mestrado. CCSA / UFPE, 2011.

HEUER, Wolfgan. **Corpo e Vida: a crítica de Hannah Arendt à modernidade científica**. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [2]: 533-549, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitudes e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 78-95.

JACCOUD, Mylène. MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 254-294.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**. V 26, n 92. Campinas, 2005, p. 799-819.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das Políticas Públicas de educação no Brasil. **Espaço Aberto**, caderno Andes, nº.2, 1996.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 63).

_____. Trabalho e Escola: aflexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educação. Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR. Alberto; BURITY, Joaílto Albuquerque. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social.** São Paulo: Ed. Annablume, 2006.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em Educação: O Caso do Ginásio Pernambucano.** Dissertação de Mestrado. PPGE / UFPE, 2009.

LEITÃO, Mirian. **Qual é o segredo dessa escola?** Disponível em <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/miriam-leitao-mostra-escola-em-pe-sem-evasao-na-serie-historia-do-futuro/6248055/> Acesso 4 de novembro 2017.

LIBÂNEO, J.C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.**São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados.** Olinda: Livro rápido, 2011.

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. **O Programa de Educação Integral das Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013).** Dissertação de Mestrado. CCSA / UFPE, 2014.

LIMA, Licínio C. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.33-47.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:**Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed.São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos.** Itajaí, v, 9, n, 1, p. 4-16, jan/abr. 2009.

_____.Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise depolíticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas. v. 27, n, 24, p. 47-69, jan/abr.2006.

MANZATO, Antônio José. SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionário da pesquisa quantitativa. Disponível em

http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISAS_QUANTITATIVA.pdf Acesso 20 de janeiro 2018.

MARINI, Caio. FALCÃO-MARTINS, Humberto. **Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios**. Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Pernambuco (SEPLAG) 2014.

_____. FALCÃO-MARTINS, Humberto. **Boas Práticas de Gestão**. Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Pernambuco (SEPLAG) 2014.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. **O Curso de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a Qualidade da Educação da Rede Estadual de Ensino**. Tese de Doutorado. PPGE / UFPE, 2017.

MARQUES, Binho. In **Sistema de Ensino e Gestão: articulação e descentralização** – Caderno Temático 3 /, (Orgs). Janete Maria Lins de Azevedo, Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira, Márcia Ângela da S. Aguiar, Nelson Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Educação Integral e tempo integral. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.1, n.1 (Abr.2009), Brasília: O Instituto, 2009.

MCLAREN, Peter. Trauma do Capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 81-98.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MEC. **Portaria Normativa Interministerial** nº 17, de 24 de abril 2007. Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Resultado do IDEB 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso 05 de março 2013.

_____. **Portaria Normativa** nº 971, de 9 de Outubro de 2009. Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação** – 2014-2024. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso 09 de fevereiro 2016.

MINAYO, M^a Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social In: MINAYO, Cecília M^a de Souza (Org). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. Dissertação de Mestrado. PPGEDUC, 2014.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set/2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: O Instituto, v.91, n. 228, maio/ago, 2010, p. 269-290

OLIVEIRA, Romualdo Portela de..et al (orgs). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, Unesco, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Favero de. **A implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, do IDEB ao ENEM – o caso de uma escola estadual**. Juiz de Fora, MG. 2012. Dissertação de Mestrado.

PINHEIRO, SandraMariaConceição. **Avaliação Modelo Linear Hierárquico: um método alternativo para análise de desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado. CCEN / UFPE, 2005.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar 125**, de 10 de julho de 2008. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

_____. **Instrução Normativa nº 01**, de 28 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 28 fev.2012.

_____. **Decreto no 39.039**, de 4 de janeiro de 2013. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 5 jan.2013.p.3. 94

_____. **SEE. Governo de Pernambuco** – Portal de Informações Educacionais 2007 a 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/intranet>>. Acesso em: 23 de março 2013.

_____. **SAEPE**. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Revista do Sistema. Governo de Pernambuco. UNDIME, p.13, 2004. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/wp>>. Acesso em: 23 de março 2013.

_____, SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação**. Pernambuco, 2008. Disponível em

www.Educacao.pe.gov.br/upload/.../programa_de_modernizacao.pdf Acesso em: 02 de julho 2016.

PIMENTEL, Diego AlejoVázquez. AYMAR, Iñigo Macías. LAWSON, Max. **Relatório Recompensem o trabalho, não a riqueza**. Oxfam Internacional. Janeiro de 2018. Disponível em <https://oxfam.org.br/publicacao/recompensem-o-trabalho-nao-a-riqueza> Acesso em: 09 de março 2018.

PNAD IBGE Contínua, 2018. Disponível em

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf Acesso em: 15 de abril 2018.

PNUD, 2017. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017**. – Brasília: PNUD, 2017. Disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-nacional-desenvolvimento-humano-2017.html> Acesso em: 26 de maio 2018.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 215-253.

ROMANELI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SARDINHA, Rafaela Campos. **O Projeto PROCENTRO e as Escolas Charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social**. Dissertação de Mestrado. PGCB – UFRJ, 2013.

SANTOS, Rosivaldo Severino dos. **Analisando as estratégias utilizadas pelos alunos da Rede Municipal do Recife na resolução de questões do SAEPE sobre Números Racionais**. Dissertação de Mestrado. EDUMATEC / UFPE, 2011. CCEN / UFPE, 2011.

SANTOS, Lilian Maria Santos. **Desempenho Escolar em Pernambuco: análise dos Itens e das habilidades usando Teoria Clássica e TRI**. Dissertação de Mestrado. CCEN / UFPE, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Amanda Felix da. **Projetos de Vida dos jovens do Ensino médio de escola pública**. Dissertação de Mestrado. PPGE / UFPE, 2019.

SILVA, Márcia Maria Albuquerque da. **Contribuição Pedagógica do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) Para a Gestão das Escolas Estaduais da Gerência Regional de Ensino da Mata Sul (GRE- PALMARES)**. Dissertação de Mestrado. CAEd/ FAGED/ UFJF, 2014.

SILVA, Katharine Níve Pinto. SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. *Accountabilitye intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 30 de março 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117-138.

SIS IBGE 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf> Acesso em: 13 de dezembro 2019.

Souza, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado. Educação/PUC-SP, 2006

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2º Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: MELLO e SOUZA, Alberto de. (Org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**. V, 3, n, 134, P. 305-318. 2008.

_____. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

_____. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate Nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez, 2015.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional:quase história. In: VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 143-176

WAKS, Jonas Tabacof. Educação, Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais e Multiculturais. In **Coletânea de Textos CONAE**, 2014.

ZEN, Daniel. Reformas Política e Tributária são as mães de todas as reformas. Disponível em <https://unale.org.br/novo/reformas-politica-e-tributaria-sao-maes-de-todas-as-reformas>. Acesso em: 26 de fevereiro 2016.

ANEXO

Questionário

Essa é uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal de Pernambuco sobre a *Qualidade da Educação no Programa de Educação Integral em Pernambuco*. Sua participação é fundamental, pois juntos, podemos contribuir para a melhoria da qualidade da Educação de Pernambuco. Reforçamos que você não precisa se identificar.

1- Caracterização

Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () Acima de 18 anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () solteiro () Casado

Tem filhos: () Sim () Não

Trabalha: () Sim () Não

Se sim: () manhã () tarde () noite () final de semana Em quê?

Mora com: () os pais () o pai () a mãe () sozinho () outros

Renda familiar: () Menor que 1 salário mínimo () Entre 1 e 3 salários mínimos () Entre 4 e 6 salários mínimos

() Acima de 7 salários mínimos

2- Você cursou

Educação Infantil na () Rede Privada () Rede Pública () Em ambas as redes () Não cursou Educação Infantil

Ensino Fundamental 1ª à 4ª Série ou 1º ao 5º Ano na () Rede Privada () Rede Pública () Em ambas

Ensino Fundamental 5ª à 8ª Série ou 6º ao 9º Ano na () Rede Privada () Rede Pública () Em ambas

3- Você conhece alguém que não estuda em escola de tempo integral porque precisa trabalhar?

() Sim () Não

4- Nesse momento, próximo à conclusão do Ensino Médio, você se sente preparado para:

() Ingressar no Mercado de Trabalho

() Ingressar na Universidade

() Ingressar em ambos, no Mercado de Trabalho e na Universidade

() Em nenhum dos dois, nem no Mercado de Trabalho, nem na Universidade

5- Você acha que o Ensino Médio conseguiu lhe formar para ser empreendedor?

() Sim () Não. Se sim, empreendedor em quê?

6- O que a sua escola possui e que está em condições de funcionamento e uso pelos estudantes?

Laboratório de () Química () Física () Matemática () Biologia () Informática

() Biblioteca () Quadra poliesportiva coberta () Quadra ao ar livre () Salas para estudo

() Salas de aula climatizadas () Salas de aula com recursos multimídia (datashow, som etc) ()

() Nenhuma das respostas

7- Das disciplinas que você cursa em quais não há professor na escola?

() Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte

() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos ()

Empreendedorismo

() Inglês () Educação Física

8- O que a escola oferece aos estudantes no contraturno?

() Aulas formais de conteúdo () Aulas de reforço com os professores das disciplinas

() Aulas de reforço com outros professores () Aulas de reforço com estudantes / colegas de turma

Aulas de () Pintura () Dança () Teatro

() esporte () Tempo livre para interagir com os colegas

() Horário para estudar e fazer as tarefas escolares () Horário para descanso

9- A sua escola trabalha com projetos pedagógicos que auxiliam nas suas aprendizagens?

() Sim () Não

Se sim, em qual ou quais as áreas?

() Ciências Humanas () Matemática () Ciências da Natureza () Linguagens

10- Qual a formação de seus professores?

a) **Língua Portuguesa**() Letras () Arte () Filosofia () Sociologia () Outra () Desconhece

b) **Matemática**() Matemática () Estatística () Física () Biologia () Outra () Desconhece

c) **Física**() Física () Matemática () Química () Outra () Desconhece

d) **Filosofia** () Filosofia () Sociologia () História () Arte () Outra () Desconhece

- e) **História** () História () Sociologia () Geografia () Arte () Outra ()
Desconhece
- f) **Arte** () Arte () Letras () História () Sociologia () Geografia () Outra ()
Desconhece
- g) **Biologia**() Biologia () Ciências () Matemática () Física () Outra ()
Desconhece
- h) **Química** () Química () Física () Matemática () Biologia () Outra ()
Desconhece
- i) **Sociologia** () Sociologia () História () Geografia () Filosofia ()
Desconhece
- j) **Diretos Humanos**() História () Geografia () Filosofia () Direito () Outra ()
Desconhece
- k) **Empreendedorismo** () Administração de Empresas () Economia () Gestão de
Negócios
() Sociologia () Filosofia () () Outra () Desconhece

11- Os professores que faltam às aulas com maior frequência, são das disciplinas de:

- () Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte
() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos
() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

12- Você se sente ou se sentiu preparado para o ENEM?

- () Sim () Não

13- As aulas que não incentivam a participação dos estudantes são de:

- () Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte
() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos
() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

14- Qual ou quais disciplinas você mais gosta de assistir às aulas?

- () Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte
() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos
() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

15- Ao concluir o Ensino Médio você se sente capaz de:

PORTUGUÊS () Compreender os usos da Língua Portuguesa, escrever e falar bem, de acordo com a norma culta e a situação exigida () Não se sente capaz

INGLÊS () Ler () Escrever () Falar () Não se sente capaz

FÍSICA() Compreender e aplicar os conceitos no cotidiano, na sociedade em geral () Não se sente capaz

QUÍMICA() Compreender e aplicar os conceitos no cotidiano, na sociedade em geral () Não se sente capaz

BIOLOGIA () Reconhecer e compreender os seres vivos, cuidar melhor de si e perceber questões éticas e de sustentabilidade () Não se sente capaz

HISTÓRIA() Situar-se no tempo histórico, compreendendo as relações de poder e de trabalho, questões culturais, de identidade e cidadania () Não se sente capaz

GEOGRAFIA() Compreender a formação do território, organização do espaço urbano e rural, geopolítica, globalização, economia nacional e internacional, industrialização e urbanização () Não se sente capaz

ARTE() Conhecer e compreender as diferentes linguagens artísticas (visual, teatro, dança e música) e suas interações com a política, a história e a cultura () Não se sente capaz

FILOSOFIA () Refletir e apresentar capacidade argumentativa sobre a existência humana em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais () Não se sente capaz

SOCIOLOGIA () Compreender os processos sociais pelos quais passa a sociedade atual, estabelecendo relações entre o conhecimento teórico, conceitos e temas estudados () Não se sente capaz

EDUCAÇÃO FÍSICA() Compreender cientificamente a Cultura Corporal acerca do Esporte, do Jogo, da Dança, da Ginástica, da Luta e levar esse conhecimento para a comunidade escolar em forma de oficinas, seminários e festivais

() Não se sente capaz

MATEMÁTICA() Compreendê-la enquanto ciência aplicada ao cotidiano e ser capaz de resolver situações problemas do dia-a-dia usando os conhecimentos matemáticos () Não se sente capaz

16- Em qual ou quais disciplinas você se sente mais à vontade para tirar dúvidas, falar, dizer o que pensa?

() Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte

() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos

() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

17- Em qual ou quais disciplinas você já fez aula de campo ou aula fora da escola?

() Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte

() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos

() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

18- Qual ou quais disciplinas você considera que melhor tem lhe preparado para a vida, o trabalho e o ingresso à universidade?

() Língua Portuguesa () Matemática () Biologia () Química () Física () Arte

() História () Geografia () Sociologia () Filosofia () Direitos Humanos

() Empreendedorismo () Inglês () Educação Física

19- Qual a profissão dos seus sonhos?

() Professor () Arquiteto () Fisioterapeuta () Dançarino () Ator () Engenheiro () Advogado

() Psicólogo () Médico () Enfermeiro () Juiz () Jornalista () Veterinário

() Artista Plástico () Outra: _____

20- Você acha que concluir o Ensino Médio significa:

() Ter concluído os estudos () Início de nova etapa de estudos

21- Das pessoas da sua família que moram com você, alguém fez universidade?

() Sim () Não

22- Sua escola lhe incentiva para, ao terminar o Ensino Médio:

() Só estudar () Só trabalhar () Trabalhar e estudar () fazer concurso público

() Ser empreendedor e criar o seu próprio negócio () Trabalhar em empresa privada

() Parar por aqui, pois já terá concluído os estudos

23- Você acha que a sua escola lhe incentiva a ler?

() Sim () Não

24- Na sua escola existe projeto de literatura ou de leitura?

() Sim () Não

25- A sua escola possui grêmio estudantil?

() Sim () Não Se sim, é atuante, funciona? () Sim () Não

26- Algum estudante participa nas reuniões do Conselho Escolar?

Sim Não

27- A sua escola já lhe levou a/ao:

Cinema Teatro Museu Aula pesquisa Conhecer outra cidade
 Apresentação musical

28- A sua escola promove palestra sobre temas pertinentes a sua vida de adolescente?

Sim Não

29 – Dos membros da equipe de gestão, quem procura você ou a sua turma para conversar, ouvir sugestões ou dar respostas aos problemas:

Direção Assistente de Direção Educador de Apoio Psicólogo Outros:

30- Nesse ano de 2017, alguém de sua família foi convidado para participar de quantas reuniões na sua escola?

Nenhuma Uma Duas Três Acima de três

31- Durante o Ensino Médio, você participou de:

Concurso de redação
 Olimpíada de Matemática Física Química Língua Portuguesa
 Robótica
 Programa Ganhe o Mundo Outro(a) _____

32- Você pode afirmar que a alimentação oferecida pela sua escola, é:

De qualidade Sim Não Saudável Sim Não
 Os estudantes participam na decisão sobre o cardápio Sim Não
 O cardápio é diversificado Sim Não

33- Informe qual é o seu Projeto de Vida e destaque se ele foi identificado por você, ANTES ou DURANTE o Ensino Médio:

34- Para você, como deveria ser uma escola de referência em Ensino Médio para atender às necessidades dos estudantes?

35- Outros comentários ou informações que queira registrar sobre a sua escola ou o Ensino Médio: