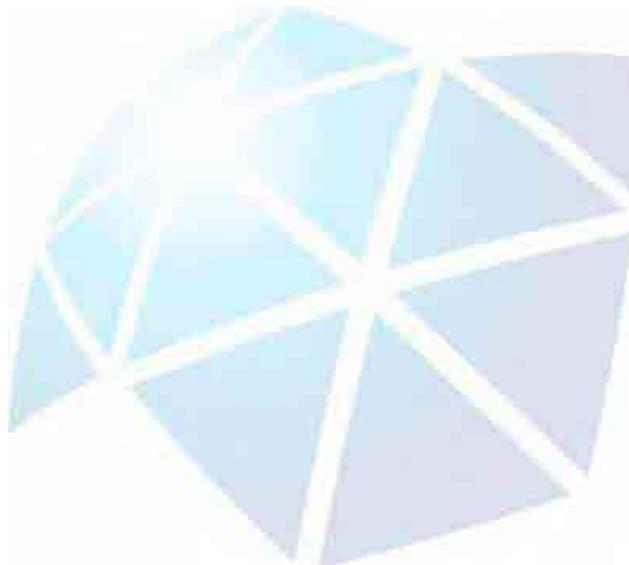


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

**GESTÃO DO ENSINO MÉDIO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MONTE ALTO**



ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

**GESTÃO DO ENSINO MÉDIO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MONTE ALTO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini.

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

Bovério, Maria Aparecida
Gestão do ensino médio e sua articulação com o ensino superior:
um estudo de caso nas escolas públicas de Monte Alto / Maria
Aparecida Bovério – 2007

151 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: João Augusto Gentilini

1. Educação--Brasil. 2. Ensino médio. 3. Ensino superior.
4. Monte Alto (SP). I. Título.

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

**GESTÃO DO ENSINO MÉDIO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR:
um estudo de caso nas escolas públicas de monte alto**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Data de aprovação: 26/02/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Professor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.
Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara/SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Maria José Viana Marinho de Mattos

Professora da Graduação e Pró-Reitora do Campus em Poços de Caldas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Membro Titular: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.
Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara/SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho às duas pessoas que me incentivaram e deram o ‘empurrão’ que eu precisava para seguir em frente. Admiro muito vocês: como pessoas, como profissionais e pelo caráter que possuem.

Deixo aqui minha eterna gratidão:

Professor Dr. João Augusto Gentilini que *gentilmente* me orientou e me ensinou a ver o mundo da pesquisa com outros olhos, sempre com muito profissionalismo, comprometimento, paciência, dedicação e bom humor.

Professor Marciano de Vasconcellos Nogueira que me fez acreditar na capacidade de ser mestre e incentivou-me a seguir a carreira acadêmica.

Vocês *sempre* estarão em meu coração!!!

AGRADECIMENTO

Aprendi com meu pai que a tudo que conseguimos na vida, sempre devemos agradecer, em primeiro lugar a Deus, que nos permite estar vivos.

Muitas pessoas foram e são importantes e contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho que representa mais uma etapa em minha vida:

Em especial a meu marido **Dejaimé** que sempre me apoiou nos estudos, comemorou comigo desde o dia que eu soube do resultado de aprovação no processo de seleção e o dia que ingressei no mestrado, de forma alegre e divertida; compartilhou os momentos de tensão e *stresse* de minha qualificação e defesa, e esteve presente em todos os momentos de minha vida, teve paciência e compreendeu minha ausência. Ensinou-me a dirigir na pista, para que eu pudesse ir até Araraquara e também esteve comigo nos erros e insucessos, nunca me deixando desistir. No caminho do mestrado, compartilhou comigo a insegurança e a felicidade da maternidade. À você, meu **maior** agradecimento. Tenho muito **orgulho** de ter você ao meu lado. Admiro sua honestidade, sua sinceridade e transparência em mostrar ser exatamente quem é.

A minha filhinha **Thaís** que me proporcionou a **mais forte das emoções** que um ser humano pode sentir: o nascimento de um filho. Você só me deu forças para que eu entendesse melhor o sentido da vida. Você me ensinou e ensina a cada dia a entender o significado real da palavra amor. Te amo demais.

Aos meus pais **Ângelo** e **Evany** que sempre fizeram **tudo** que podiam por mim, dentro de suas possibilidades, meu eterno respeito e gratidão.

Aos meus irmãos **José (Zezão)**, **Luis (Tato)**, **Carlos (Gordo)** (*in memória*), **Claudionir (Nê)** e **Ângela (Fia)** que me fazem sentir e compreender a importância de uma família.

Aos meus sobrinhos, em especial ao **Lucas, Isabeli e Vinícius** – meus afilhados – que tornam meus dias mais felizes.

A minha sogra **Alice**, com quem aprendo, a cada dia, lições de amor incondicional para com seus filhos e netos. Você é uma vencedora e um exemplo de vida.

Agradeço, com muito carinho, à **Leila** que me ajuda com a educação da Thaís, sempre com muito amor e dedicação. Serei eternamente grata a você por tudo que tem feito por minha filha e, por isso, posso organizar meu tempo para os estudos. Muito obrigada.

Aos membros da presidência e direção da faculdade em que trabalho que **sempre** me apoiaram nos estudos e **muito** me ajudaram para que eu pudesse alcançar mais esta etapa: senhor **Marciano, Marciane e Éder**, meus **sinceros** agradecimentos.

A todos meus colegas de trabalho – professores e funcionários – que compartilham comigo cada dia de minha existência. Em especial ao professor **Lindomar** pelo auxílio com o Abstract e ao professor **Márcio** por ter me dado noções básicas de gráficos.

Aos gestores, professores, funcionários e alunos das escolas pesquisadas: Nelly, Jeremias e Zacharias. Sem as informações que nos forneceram não seria possível esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da UNESP que me proporcionou esta oportunidade; a **todos** os funcionários que **educadamente** nos atendem. Em especial à secretária **Rose**, do Departamento de Ciência da Educação, que é **sempre** muito prestativa e gentil, ao Fernando da secretaria, que **não mede** esforços para nos atender, e às bibliotecárias, em especial à **Ana Paula**, que me ajudou com as normas da ABNT.

Aos professores que tive durante o mestrado, que **muito** contribuíram para meus conhecimentos: Cláudio Gomide, João Gentilini, Pedro Ganzeli, Ângela Fernandes, Maria Teresa, Marilda e José Vaidergorn.

À todas colegas que cursaram disciplinas comigo e às que conheci durante o mestrado, e em especial à **Ana Paula de Oliveira Rescia**, pelo vínculo de amizade que fizemos.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, que aceitaram o convite e fizeram correções e contribuições significativas para o trabalho, professor **José Vaidergorn**, professora **Maria José Viana Marinho de Mattos**, professor **Cleiton de Oliveira** (membro suplente), e em especial à professora **Dulce Consuelo Andreatta Whitaker**, que me fez entender **muitas coisas** além das que continham no trabalho, que me instigou a refletir sobre o **real** motivo da escolha do tema desta pesquisa, que narro no Apêndice A, e que, agora tenho coragem de confessar, mexeu e remexeu com meu interior e trouxe de volta emoções que estavam guardadas, fizeram-me lembrar e viver novamente minhas origens, da qual tenho muito orgulho. É imprescindível, dizer, também, que as contribuições da professora Dulce deram **um novo rumo** em minha pesquisa. A senhora é um exemplo de educadora. Muito obrigada pela oportunidade de conhecê-la.

“Não se mede o valor de um homem pelas suas roupas ou pelos bens que ele possui. O verdadeiro valor de um homem é o seu caráter, suas idéias e a nobreza de seus ideais.”
(Charles Chaplin)

“O degrau de uma escada não serve simplesmente para que alguém permaneça em cima dele, destina-se a sustentar o pé de um homem pelo tempo suficiente para que ele coloque o outro um pouco mais alto.” (Thomas Huxley)

“É mais fácil construir um menino do que consertar um homem” (Charles Chick Govin)

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática da formação do aluno do Ensino Médio Público, especialmente no que concerne a seu interesse de prosseguimento nos estudos de nível superior e centra a questão do papel do Projeto Político-Pedagógico, da atuação dos gestores perante esta demanda e a articulação entre estes níveis de ensino. A interação entre o Ensino Superior e o Ensino Médio se faz necessária, pois é no Ensino Superior que são formados os profissionais responsáveis por diversas áreas de nossa sociedade, inclusive os docentes que atuarão no Ensino Médio Público. Desenvolver um Projeto Político-Pedagógico que atenda às necessidades dos alunos é a consolidação da função social da escola. Firmamos o compromisso de identificar, documentar e analisar esta questão através da pesquisa documental, da fala dos gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores) e também através de pesquisa por amostragem com alunos do 3º ano do Ensino Médio público, com o objetivo de verificar se o Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Médio públicas de Monte Alto contemplam esta preocupação. Objetivamos apontar, no âmbito das três escolas públicas envolvidas nesta pesquisa quais são as responsabilidades do Ensino Médio Público perante a formação de seus egressos, principalmente no que diz respeito à continuidade de seus estudos em nível superior. Analisamos as respostas dos questionários-entrevistas aplicadas aos atores educacionais envolvidos no Projeto Político-Pedagógico das escolas, que refletem as dificuldades vivenciadas e os avanços obtidos na consolidação da ação prática que envolve a questão pesquisada, e estes foram confrontados com as respostas dos alunos e com os Projetos Político-Pedagógicos no período de 2003 a 2006.

Palavras chave: Gestão Escolar. Projeto Político-Pedagógico. Ensino Médio. Ensino Superior

ABSTRACT

This dissertation deals with the thematic of the student formation from the Public Secondary Education, especially in what is related to his/her interest of continuity in the superior level studies and foccus on the question of the Pedagogical-Political Project and the action of the managers before this demand and the articulation between these levels of education. The interaction between the higher and the secondary education makes necessary because it is on the higher eduaction that are formed the responsible professionals for several areas of our society, also the teachers who will act in the Public Secondary Education. Developing a Pedagogical-Political Project that takes care of the necessities of the students is the consolidation of the social function of the school. We firm the commitment of identifying, registering and analysing this question through documentary research by the talk of the school corporation (directors, vice-directors and coordinators) and also through sampling research with students from the 3rd grade, with the objective of verifying if the Pedagogical-Political Project of the schools in Monte Alto - SP contemplates this concern. We objectify to point, in the scope of the three public schools involved in this research which the responsibilities of the Public Secondary Education are before the formation of its egresses, mainly in what it says about the continuity of their studies in the superior level. We analyzed the answers of the questionnaire-interviews applied to the educational actors involved in the Pedagogical-Political Project of the schools, that reflect the lived deeply difficulties and the advances gotten in the consolidation of the practical action that it involves the researched question, and these had been collated with the answers of the students and with the Pedagogical-Political Projects during the period of 2003 until 2006.

Key-words: School Management. Pedagogical-Political Project. Secondary Eduacation. Higher Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CENÁRIO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR.....	15
2.1 Cenário da Pesquisa.....	15
2.2 Problemática da Pesquisa: Ensino Médio e Ensino Superior.....	16
3 HIPÓTESE DE TRABALHO.....	26
4 O ENSINO MÉDIO NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	30
4.1 Contextualização e reformas do Ensino Médio.....	30
4.2 Estrutura Curricular: Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM).....	36
4.3 O Projeto Político-Pedagógico.....	45
4.4 O Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva do MEC.....	48
5 INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	56
6 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE.....	65
6.1 Procedimentos Metodológicos.....	65
6.2 Diário de Campo.....	69
6.3 Perfil dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das três escolas pesquisadas.....	70
6.4 Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas.....	99
6.5 Análise comparativa da perspectiva dos gestores sobre a escola de Ensino Médio pública.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	132
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	137
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A: Memorial de fundamentação pessoal que instigou à temática desta pesquisa.....	140
APÊNDICE B: FORMULÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	147
APÊNDICE B: FORMULÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	147
APÊNDICE C: ENTREVISTA COM OS GESTORES DE ESCOLA.....	151

1 INTRODUÇÃO

Não se faz uma pesquisa sem a nossa história de vida. A pesquisa envolve os aspectos culturais de cada ser, e o ambiente familiar influi muito na cultura: o que nossos pais, nossa família nos ensinaram e o que entendemos desse ensinamento.

Alguns fatos nos marcam e estes passam a integrar nossa vida e permanecem mesmo que outros fatos ocorram e sejam tão intensos como alguns que já vivemos. Assim, novos fatos são agregados aos anteriores e formamos uma cadeia de afinidade de valores, com maior significado. Por isso, os fatos de nossa vida nos instigam à reflexão e à busca pela investigação científica.

O tema desta pesquisa surgiu da vivência dos dois lados, enquanto estudante da rede pública de ensino até a conclusão da educação básica e posteriormente ter estudado em uma instituição privada de ensino superior e, enquanto profissional, há oito anos, em uma instituição de ensino superior particular na cidade de Monte Alto, interior de São Paulo.

Admitindo as premissas que educação é um direito de todos e que o conhecimento é um bem social, é preciso admitir que este trabalho tem a ousada pretensão de afirmar, ou de assumir abertamente que toda criança, adolescente, jovem ou adulto deve sonhar com um futuro melhor, e para as camadas populares, a escola significa, *um* dos meios de tentativa de crescimento cultural e social. O ensino superior pode não ser a solução de todos os problemas, mas quem o faz tem algum tipo de diferencial, adquire conhecimento, competências e habilidades que são positivas e ajudam a ver a vida com outros olhos.

Assim, embasamos esta pesquisa sob o olhar de que todos os jovens egressos do Ensino Médio público deveriam ter condições de acesso e permanência no Ensino Superior.

Pensar em escola pública, hoje, significa pensar sobre os problemas do Estado e da sociedade brasileiros. Os órgãos públicos, muitas vezes, não correspondem às necessidades e expectativas da sociedade civil, e em se tratando da educação, a escola pública básica não corresponde ao desejo de qualidade tão almejado por ela. É neste contexto que *entra* a pesquisa científica, com o propósito de tentar investigar os problemas, fazer um diagnóstico, tentando de alguma forma, prestar um serviço à comunidade. Mas é preciso saber como investigar e em qual contexto estão inseridos os sujeitos pesquisados. Há dados que comprovam que os alunos egressos do Ensino Médio público, da cidade de Monte Alto, almejam a continuidade dos estudos em nível superior. Então cabe às escolas atender a esta demanda, contemplando esta necessidade no âmbito de seu Projeto Político-Pedagógico.

Na área de ciências humanas é importante ter em mente como vamos ler o ser humano, pois se deve *ler* o ser humano de acordo com seu arbitrário cultural. Para pessoas diferentes, temos que ter o olhar dialético. A *grosso modo*, seria dizer que temos que analisar as circunstâncias e o porquê de cada situação.

Esta introdução se faz necessária para explicar a preocupação de estudo desta pesquisa que, como me referi no início desta Introdução, proporcionou-me prévio conhecimento das dificuldades enfrentadas pelo egresso do Ensino Médio público, no que diz respeito à continuidade dos estudos em nível superior. Há uma *lacuna* entre o que já deveriam teoricamente ter conhecimento e qual conhecimento de fato possuem, e isto dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos alunos no ensino superior. Então se faz necessário questionar como é a vida deles e em que sociedade e momento histórico-político-social estão envolvidos. Não devemos culpá-los por suas dificuldades; é preciso entendê-los, analisar o meio no qual vivem, desvendar os porquês e, principalmente, se o contexto na qual estão inseridos é levado em conta pelas instituições de ensino em que se encontram.

Muitos destes alunos são trabalhadores e freqüentaram o Ensino Médio público, alguns deles no período noturno, e sofrem os reflexos de um cenário sócio-econômico-cultural de um mundo globalizado em constante mudança. Tiveram que trabalhar cedo para manter seu sustento e conseqüentemente estudar no período noturno, já cansados do dia de trabalho. Outros trabalham meio período e estudam em outro. Estes alunos não são nem melhores nem piores que outros, são apenas “diferentes”, uma vez que possuem menos tempo de dedicação aos estudos. Porém, são alunos que também possuem capacidade de desenvolver suas habilidades e competências, de crescer pessoal e profissionalmente, portanto eles podem e devem ser *incluídos* no Ensino Superior, pois a educação não deve ser um regime de exclusão. Estes jovens são pessoas com vontade de aprender, de conhecer, de crescer e de vencer e sempre estão à procura de educação, de conhecimento. Falta-lhes, contudo, um ensino básico que lhes dê a segurança de prosseguir nos estudos, com um certo nível de qualidade e, sobretudo, falta-lhes capital cultural, o que atrapalha a aquisição dos conteúdos escolares.

Whitaker (1981) nos explica que

É possível pensar em capital cultural como um conjunto lógico e funcional de conhecimentos ligados à literatura, teatro ou música – artes, de modo geral –, além da compreensão dos acontecimentos políticos (nacionais e internacionais), o que alarga extraordinariamente as possibilidades de se aprender História e Geografia, por exemplo. Integrada a esse conjunto de conhecimentos, transmitidos informalmente pelos adultos, a existência de livros, jornais e revistas ganha funcionalidade, na medida em que aquilo que o estudante lê tem muito a ver com aquilo o que se conversa, o que leva a ampliação do vocabulário e à assimilação de uma sintaxe que ajuda a criar

estruturas mentais adequadas aos conteúdos da escola, principalmente àqueles que são transmitidos em linguagem científica específica(...)

Retomando a afirmação anterior, faltou saber em que sociedade e meio estes sujeitos estão inseridos, qual educação básica eles tiveram, se esta educação básica se preocupou com seus anseios, desejos, objetivos, com sua profissão ou desejo de ascensão social, enfim, com sua continuidade nos estudos.

Dessas indagações nasceu o interesse em ouvir aqueles que são responsáveis diretos por tais questões e focar o fazer pedagógico dos gestores envolvidos no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas, pois temos um cenário que muito preocupa os educadores - como é a formação básica destes jovens? Eles estão preparados para cursar o Ensino Superior? Receberam conhecimento suficiente para *enfrentar* e permanecer no Ensino Superior? Esta preocupação foi *ouvida* na escola básica que freqüentaram? Ou seja, a escola básica está realmente sendo democrática, aberta aos anseios da comunidade, às necessidades dos alunos, entre elas a continuidade nos estudos?

Com esta intenção, desenvolvemos este trabalho que, sem a pretensão de esgotar um tema tão complexo, está inspirado pela expectativa de que uma sociedade moderna exige uma escola democrática que esteja preocupada com a cidadania participativa, que esteja aberta aos anseios da comunidade e que atenda às suas necessidades de vida.

A contextualização do Ensino Médio para este trabalho foi determinada a partir da LDB 9394/96. Considera-se oportuna esta contextualização por entendermos que a compreensão do fenômeno condiciona-se à compreensão da totalidade na qual se insere. Por isso há esse recorte histórico e o enfoque no Ensino Médio público, apontando a necessária articulação deste com o Ensino Superior.

Atualmente, ainda existe o pré-conceito, dito pelo senso comum que afirma que alunos egressos do Ensino Médio público não têm condições de alcançar a universidade pública e isto é encontrado nas escolas públicas pesquisadas, que não vêem em seus alunos perspectivas de continuidade em estudos de nível superior, em especial nas universidades públicas. Por outro lado, porém, não existe isto. Existem, por outro lado, pesquisas que mostram que alunos egressos do Ensino Médio público conseguem ingressar em cursos de ensino superior, também públicos.¹

Feitas estas considerações introdutórias, gostaria de apresentar de que forma esta dissertação está desenvolvida. Após a Introdução – capítulo 1, serão apresentados o cenário e

¹ Whitaker e Fiamengue (1999, 2001)

a problemática de pesquisa centrada na relação Ensino Médio e Ensino Superior – capítulo 2. Em seguida, apresentamos a Hipótese de trabalho – capítulo 3.

No capítulo 4, denominado Ensino Médio no atual contexto educacional brasileiro, serão abordados todos os aspectos relacionados à sua evolução histórica, legislação e currículo. Deles, selecionamos as categorias de análise *Interdisciplinaridade* e *Contextualização*, objeto de desenvolvimento de um capítulo teórico à parte, o capítulo 5. No capítulo 6, apresentaremos a pesquisa de campo e análise dos dados e, finalmente, as Considerações Finais – capítulo 7.

2 CENÁRIO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR

2.1 Cenário da Pesquisa

As escolas pesquisadas estão localizadas na cidade de Monte Alto, região norte do Estado de São Paulo, distando aproximadamente 100 km de cidades de médio porte e com tradição no ensino superior: Ribeirão Preto, Araraquara, São José do Rio Preto e São Carlos.

A cidade foi fundada em 1881, possui uma área de 311 km², a uma altitude de 735 metros e está localizada a 360 km da capital. Está inserida na Região de Governo de Ribeirão Preto, que congrega 24 municípios, e possui uma população de aproximadamente 50.000 habitantes. Os municípios limítrofes de Monte Alto são: Norte: Taiacu e Taiúva; Sul: Taquaritinga; Leste: Jaboticabal; Oeste: Fernando Prestes, Cândido Rodrigues, Vista Alegre do Alto e Ariranha.

As principais rodovias que dão acesso a Monte Alto são: rodovia Anhanguera através de Ribeirão Preto que distância 89 Km, através da Rodovia SP 305 e SP 333; rodovia Washington Luís através de Matão que dista 59 Km, Taquaritinga que dista 27 Km; rodovia SP 305 através de Jaboticabal que dista 19 Km; rodovia SP 323 através de Vista Alegre do Alto que dista 27 Km, com acesso para Catanduva e Bebedouro.

Com relação ao transporte Intermunicipal, o terminal rodoviário é servido pelas seguintes companhias: Expresso Itamaraty, que faz as linhas: Jaboticabal, Ribeirão Preto, Vista Alegre do Alto, Pirangi, São José Rio Preto e Empresa Cruz que faz Taquaritinga, Araraquara e São Paulo.

Podemos visualizar Monte Alto através do mapa:



Fonte: <<http://www.montealto.com.br>>. Acesso em 13 de janeiro de 2007.

A cidade é bem desenvolvida nos setores primário, secundário e terciário da economia. No setor primário, destaca-se uma cultura agrícola diversificada, centrada em produtos hortifrutigranjeiros. No setor secundário, a cidade tem um parque industrial com mais de 100 empresas, inclusive no âmbito multinacional, como a Hutchinson Brasil Automotive S.A. O setor terciário tem aproximadamente 2600 estabelecimentos comerciais, que atraem, além da área rural, muitos municípios de pequeno porte ao seu entorno.

Monte Alto possui potencial turístico que impulsiona pequenos negócios e movimentam a economia. Anualmente, a cidade promove 52 eventos de diversos tipos, de religiosos a comerciais.

Vale a pena destacar a presença de um Museu de Paleontologia, além de mais um museu Histórico-Cultural e um Museu Arqueológico e, também, do Mausoléu da Menina Izildinha. Esses dois atrativos movimentam uma população flutuante de diversas localidades, fomentando a atividade turística. Os hotéis-fazenda também têm crescido na região devido à existência de serras, vales, grutas, cachoeiras e morros.

2.2 Problemática da Pesquisa: Ensino Médio e Ensino Superior

A problemática desta pesquisa é resultado de um tema polêmico e predominante no senso comum, pois originou-se no cenário da realidade de uma cidade cujos jovens buscam por estudos de nível superior.

Ao refletir sobre o ensino básico público, e em específico do nível médio, podemos notar sua ineficácia, perceptível pelas preocupações da sociedade no que se refere à má qualidade de ensino dos jovens egressos do Ensino Médio público. A propósito, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sugerem tal afirmação. Os participantes do Enem 2006 obtiveram médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Participaram da prova alunos que concluíram o ensino médio em 2006 e também os egressos, ou seja, aqueles que já haviam finalizado a educação básica em anos anteriores. Os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram de 35,52 na parte objetiva e 50,72 na redação. Alunos que estudaram somente em escola pública obtiveram médias 34,94 (prova objetiva) e 51,23 (redação), enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular teve média igual a 50,57 na parte objetiva e 59,77 na redação.²

O problema que se coloca é como estes jovens terão continuidade em estudos de nível superior com tantas lacunas a serem preenchidas. Sabemos do compromisso social da escola pública, pelo simples fato de ser ela entendida como espaço comprometido com a sociedade.

Que diálogo a escola de Ensino Médio público estabelece com o nível superior? Não teriam nada em comum? Qual tem sido o interesse dela pelo ensino superior, no que diz respeito aos seus egressos?

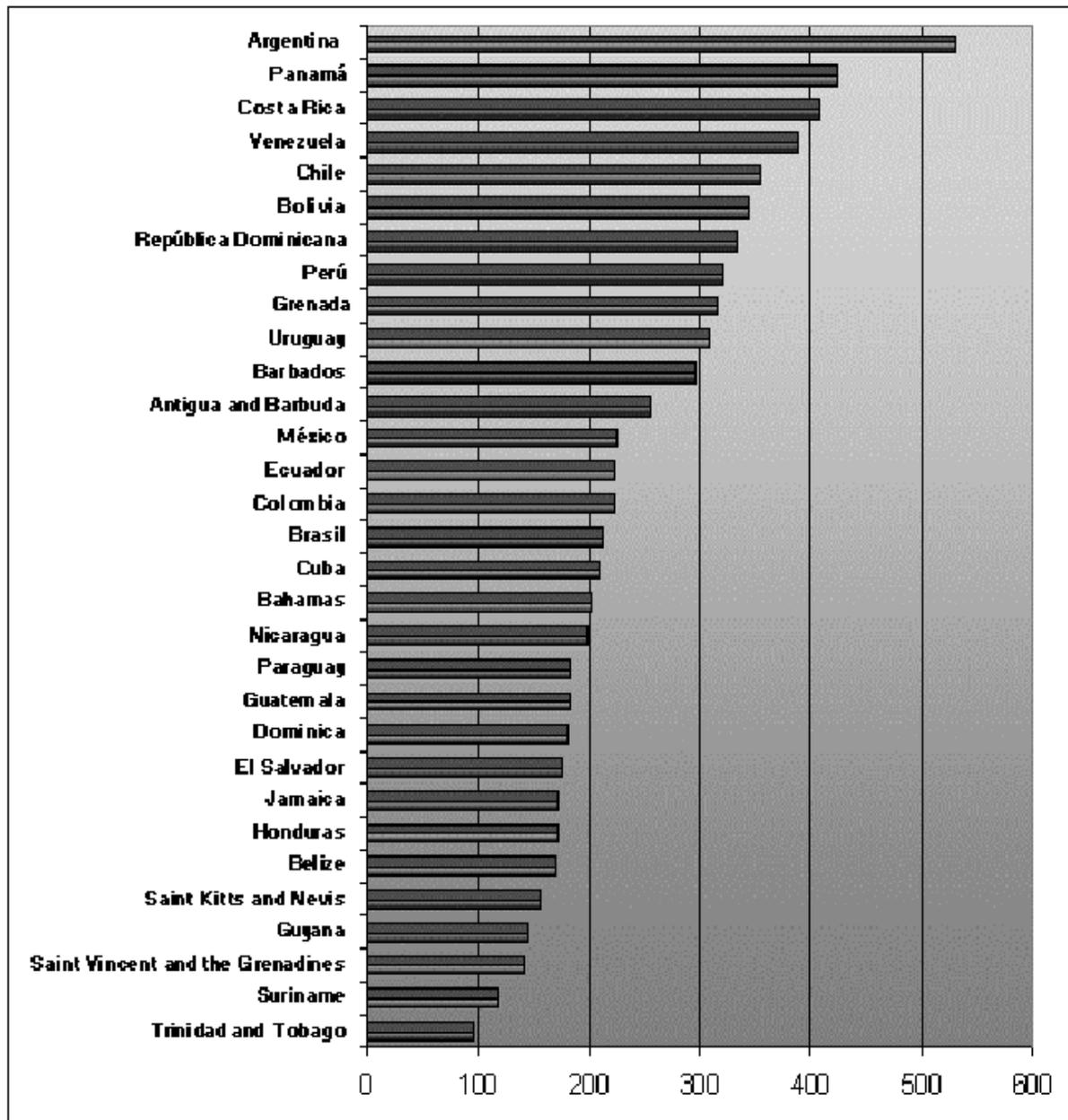
O compromisso social da escola pública pode variar em grau e sentido. Torna-se difícil entender a existência de um Ensino Médio público que não atenda às necessidades de seus egressos, entre as quais está o interesse de acesso ao ensino superior. Assim, partimos do pressuposto que atualmente é um compromisso social da escola pública entender o progresso de uma sociedade e as demandas que a mesma impõe à educação.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, item 4.3, estabelece que em dez anos (a partir de sua data) promoverá a oferta de educação superior para, no mínimo, 30% da faixa

² Informações obtidas na página: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm>. Acesso em 10 de março de 2007. Na página <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp> encontram-se todas as informações sobre o ENEM, entre elas, relatórios no período de 1998 a 2003 e resultados de 2005 e 2006.

etária entre 18 e 24 anos. Porém, nossa atual realidade é a de um país desigual que reflete nos baixos índices de escolarização, especialmente o superior, que é um dos mais baixos do mundo. Podemos observar a comparação do número de estudantes de nível superior dos países do continente americano, exceto Estados Unidos e Canadá. Os dados são de 2003, obtidos no Boletín Digital del IESALC – n° 119, 8 de abril a 21 de abril 2006.

Estudantes de educação superior para cada 10.000 habitantes – 2003
Fonte: UNESCO



Fonte: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin119/boletinnro119.htm>. >
Acesso em 10 de abril de 2006.

Dos 31 países listados, o Brasil está exatamente no meio, na 16ª posição, na referência do número de estudantes de nível superior para cada 10 mil habitantes. Seus 210 estudantes

por 10 mil habitantes colocam o país entre a Colômbia e Cuba, bem distante dos mais de 530 estudantes por 10 mil habitantes da Argentina.

Whitaker e Fiamengue (2001) levantam questões importantes acerca da qualidade do Ensino Médio público quando comparado ao particular, a partir de dados da pesquisa "Dez anos depois: Unesp - Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (Estudo de variáveis de capital cultural)", e questionam a visão ideológica de que a escola particular coloca seus alunos mecanicamente nas melhores universidades. Apresentam dados sobre a performance dos candidatos ao vestibular, oriundos do sistema particular e do sistema público, mostrando que, nos dois casos, há uma frequência a cursinhos, o que coloca em xeque a tão propalada maior qualidade do ensino médio particular.

Whitaker e Fiamengue (2001) explicam que temos que refletir que não foi o Ensino Superior público quem perdeu seus alunos egressos do Ensino Médio público, e sim a escola de Ensino Médio pública quem perdeu os privilegiados das camadas médias mais altas da sociedade que alcançam o Ensino Superior público, visto que há poucos anos (média de mais ou menos 10) as camadas médias que compunham a procura pelo ensino superior público ainda mantinham seus filhos em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, existem vários cursinhos pré-vestibulares para alunos de baixa renda. Entre eles destacam-se os cursinhos que são apoiados pela UNESP, pelas várias cidades que atende. Os Cursinhos pré-vestibulares conveniados com a UNESP são de complementação escolar e preparação para exames vestibulares, sem fins lucrativos. Têm a finalidade de preparar pré-vestibulandos nas três áreas essenciais do conhecimento: biológicas, exatas, humanas, bem como aprofundar o conhecimento obtido no Ensino Médio. Privilegia a comunidade de estudantes de baixa renda e que objetiva o ingresso nas universidades públicas.³

Na tabela abaixo podemos verificar os cursinhos pré-vestibulares que foram conveniados com a UNESP, em 2006.

UNIDADE/CAMPUS	NOME	Vagas
FO/Araçatuba	Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Araçatuba	70
FCF,FCL,FO e IQ/Araraquara	Curso Unificado do Campus de Araraquara - CUCA	100
IQ/Araraquara	CUCA - Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense	*
IQ/Araraquara	CUCA - Pref. Municipal de Boa Esperança do Sul	*

³ <http://www.unesp.br/proex/relatorio_proex2006.pdf>. Acesso em 28/12/2006, às 11h09.

UNIDADE/CAMPUS	NOME	Vagas
IQ/Araraquara	CUCA-UNESP/EMBRAER/PREF. GAVIÃO PEIXOTO	*
IQ/Araraquara	CUCA-Prefeitura Municipal de Araraquara	*
FCL/Assis	Curso Pré-Vestibular Primeira Opção	80
FAAC/Bauru	Curso Pré-Vestibular Lions & UNESP	140
FE/Bauru	Curso Pré-Vestibular Primeiro de Maio	50
FCA/Botucatu	Cursinho Pré-Vestibular –DAAEF	35
FM/Botucatu	Cursinho Desafio	90
IB/Botucatu	Cursinho CAVJ/IB	130
Dracena	Inaugurado em agosto/2006	*
FHDSS/Franca	Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da UNESP – Cursinho Pré-Vestibular – SEUU	180
FE/Guaratinguetá	Cursinho Pré-Vestibular de Guaratinguetá	200
FE/Ilha Solteira	DAFEIS	45
Itapeva	Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Itapeva	15
FCAV/Jaboticabal	Ativo	120
FFC/Marília	Cursinho Alternativo da UNESP- Caum	60
Ourinhos	Cursinho Alternativo	40
FCT/Pres.Prudente	Cursinho Ideal- Cursinho de Preparação para o Vestibular destinado a alunos carentes de Presidente Prudente	180
IGCE/Rio Claro	Cursinho Comunitário Pré -Vestibular- “PRAXIS”	300
Rosana	CAUR – Cursinho Alternativo UNESP de Rosana	70
FO/S.J.Campos	Eclipse	80
IBILCE/SJRPreto	Vest Jr: o Cursinho do IBILCE	150
Sorocaba-Iperó	Curso Pré-Vestibular da UNESP de Sorocaba	20
São Vicente	Cursinho Alternativo	40
UD/Tupã	Cursinho Pré-Vestibular	20
TOTAL		2215

*dados não repassados a PROEX

Fonte: <http://www.unesp.br/proex/relatorio_proex2006.pdf> Acesso em 28/12/2006, às 11h09

A tabela expressa o desejo de alunos de baixa renda, de várias cidades, em ingressar em instituições de ensino superior públicas. Também serve para refletirmos que o Ensino Médio público não os prepara para concorrer às vagas no Ensino Superior público e, por isso, existem vários cursinhos pré-vestibulares. Porém, temos que considerar que as escolas de Ensino Médio particulares, muitas vezes, também se encontram na mesma situação, pois seus egressos também passam por cursinhos pré-vestibulares particulares.

Por outro lado, desde a Reforma Universitária, com a Lei nº 5.540/1968 foi facilitada pelo Governo a criação de cursos superiores isolados particulares, para suprir a demanda de vagas das quais a escola pública não dava conta. Essa desobrigação por parte do Estado em incrementar o ensino superior constituiu um forte setor de faculdades particulares, que

passaram a disputar as verbas públicas com as instituições do Estado, mesmo apresentando uma qualidade muito aquém. (VAIDERGORN, 2001).

Não se pensou nas conseqüências que isto poderia causar, e tivemos, como um dos resultados, a proliferação de “Institutos Superiores de Educação”, que passaram a formar rapidamente licenciados em nível superior, cuja qualidade e conseqüências para o ensino básico ainda não foram aquilatadas. (VAIDERGORN, 2001).

Neste contexto, ao ignorarmos o compromisso do Ensino Médio público com seus egressos, estaríamos contribuindo para a ocultação de sua função maior, que é a universalização do saber. O conhecimento tem que ser de todos, e cabe ao Ensino Médio público reconsiderar seu papel, seu compromisso em formar jovens cidadãos aptos ao prosseguimento nos estudos de nível superior. Aqui, deve-se deixar claro que nossa pesquisa parte do valor de que todo jovem egresso do Ensino Médio público deveria, por direito, ter condições de acesso e permanência no Ensino Superior, de preferência também público, ou no ensino superior privado que tenha comprovado sua qualidade de ensino.

Sabemos que a atual demanda pelo Ensino Superior não se deu por acaso, mas em atendimento às aspirações e necessidades do contexto histórico marcado pela entrada das multinacionais, nos anos 70, à custa da expansão escola-empresa, que atendia às necessidades específicas do processo de industrialização, cujas estruturas de emprego exigiam técnicos de nível superior para ajudar a implantar as organizações racionais do capitalismo moderno, tanto nos setores de produção quanto nos setores administrativos. Por isso, temos hoje, em busca pelo ensino superior, pessoas de classes sociais que antes eram excluídas deste nível de ensino, classes trabalhadoras em busca de novas opções de vida, ou ainda, em busca de apenas se manter em seus postos de trabalho ou de almejar possibilidades de crescimento.

Alguns dados apontam a demanda do interesse dos jovens de Monte Alto pelos estudos de nível superior. Através das entrevistas realizadas com os gestores das escolas públicas de Monte Alto, tivemos conhecimento de que muitos alunos ingressaram no Ensino Superior.

Há, na cidade uma instituição de ensino superior que possui os cursos de Pedagogia, Normal Superior, Administração, um MBA em Gestão Empresarial e um curso de especialização *lato sensu* em Gestão Educacional, de 1000 horas, autorizado para funcionamento.

Sendo Monte Alto uma cidade relativamente bem industrializada, como foi dito na caracterização do município, é importante considerar as instalações do Centro Paula Souza, mais conhecido como FATEC e ETE, no município de Taquaritinga/SP.

A FATEC ministra cursos superiores de tecnologia e dispõe de uma grade de 32 cursos de formação de tecnólogo, que estão em funcionamento em suas unidades de todo o Estado. Em Taquaritinga, município vizinho de Monte Alto, está situada uma das unidades da FATEC, que atualmente oferece à comunidade duas opções de curso superior: Tecnologia em Processamento de Dados e Tecnologia de Produção - Ênfase: Industrial.

A ETE ministra o Ensino Médio e o Ensino Técnico (que pode ser feito concomitante ou após o Ensino Médio). Atualmente, a instituição dispõe de uma grade de 73 cursos técnicos, que estão em funcionamento em suas unidades de todo o Estado. Em Monte Alto há o curso de Técnico em Informática, oferecido pela ETE. A cada processo seletivo (Vestibulinho), é preciso conferir quais os cursos oferecidos em cada unidade.

A Prefeitura Municipal de Monte Alto também oferece facilidade de transporte, fornecendo ônibus para alunos de bairros distantes se locomoverem até a faculdade local e, ainda, 29 ônibus que vão para as cidades próximas, tais como Taquaritinga, Araraquara, Ribeirão Preto, Matão, Catanduva e Jaboticabal a fim de procurar cursos que a cidade ainda não possui. Cerca de 1395 alunos utilizam transporte público de sua casa ou trabalho às escolas.⁴

É um número considerável para a cidade, o que demonstra, mais uma vez, o interesse dos alunos pelo Ensino Superior. Assim, tal interesse da comunidade deveria refletir em um espaço nas preocupações dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas de Monte Alto.

Há, também, um cursinho pré-vestibular organizado por professores voluntários, que é fornecido gratuitamente a jovens com baixo poder aquisitivo, nas dependências da escola Dr. Raul da Rocha Medeiros, no período noturno.

Com o intuito de tentar democratizar o acesso ao ensino superior, o governo criou programas como o Financiamento Estudantil (FIES), a Bolsa Escola da Família (no Estado de São Paulo), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e as cotas universitárias. Tais programas sugerem que o Ensino Superior público não atende a toda demanda da população por este nível de ensino e pressupõem a falta de capacidade de acesso e permanência destes jovens, egressos do Ensino Médio público, para o Ensino Superior, também público.

Os programas mencionados causaram polêmica não somente em relação ao acesso, mas a permanência dos alunos no ensino superior e a qualidade do mesmo. Os estudantes do Ensino Médio público *carregam* as dificuldades provenientes da baixa qualidade de ensino e

⁴ Informações obtidas junto ao setor de transporte da Prefeitura Municipal de Monte Alto, com o funcionário responsável, senhor Donizete Aparecido Della Vechia, dia 18/09/2006.

da falta de capital cultural que o ensino superior exige. Assim, justifica-se a presente preocupação de pesquisa entre a articulação dos níveis de ensino Médio e Superior.

As questões apresentadas são muitas, então nos limitamos a estudar apenas o Ensino Médio, porém sabemos que não daremos conta de sua totalidade, de todos seus aspectos, das variedades dos fatos ocorridos no cotidiano escolar, pertinentes às questões estudadas.

Portanto, as questões que nos limitamos a pesquisar são:

- a) Como é a formação dos alunos do Ensino Médio da rede pública de Ensino de Monte Alto?
- b) Os Projetos Político-Pedagógicos do Ensino Médio público das três escolas de Monte Alto atendem a demanda de seus alunos egressos com interesse em dar prosseguimento aos estudos de nível superior?
- c) Para que servem as escolas públicas de Ensino Médio hoje? Elas contemplam a preparação para o Ensino Superior?

As respostas às questões levantadas serão obtidas, segundo nossa expectativa, a partir de pesquisas em três escolas públicas que oferecem o Ensino Médio, na cidade de Monte Alto, São Paulo. A E.E. Profa. Nelly Bahdur Cano; a E.E. Dr. Luiz Zacharias de Lima e a E. E. Jeremias de Paula Eduardo.

A E.E. Profa. Nelly Badhur Cano situa-se no Conjunto Habitacional Bandeirantes e atende os alunos do bairro e de bairros vizinhos. A *clientela*⁵ do curso é bastante heterogênea em relação ao nível sócio-econômico, preponderando, porém, alunos de classe média-baixa. Desde 2005 a escola passou a abrir nos finais de semana, participando ativamente do Programa Escola da Família da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, oferecendo cursos, atividades físicas e o espaço para aproveitamento e lazer da comunidade. Em 2006 a escola passou a ser Escola de Tempo Integral, sendo a única desta categoria em Monte Alto.

A E.E. Dr. Luiz Zacharias de Lima situa-se em um bairro central da cidade e atende à classe média da zona urbana e da zona rural, incluindo alunos provenientes dos diversos bairros da cidade, alunos dos bairros rurais e distritos das cercanias do município. O nível sócio-econômico e cultural do período da manhã é bom, sendo constituídos por alunos do Ensino Médio. A clientela do curso noturno é constituída por alunos do Ensino Médio regular e do Ensino Médio Supletivo. O ensino noturno tem uma realidade de evasão quando o aluno

⁵ Em referência à escola pública, sociologicamente não se usa o termo *clientela*, uma vez que se refere à escola como prestadora de serviços o que se contrapõe à educação como direito social de todo cidadão. Porém, como as escolas pesquisadas e o MEC utilizam este termo, optamos por mantê-lo.

se inicia no mercado de trabalho. A escola também participa do Programa Bolsa Escola da Família.

A E. E. Jeremias de Paula Eduardo situa-se em um bairro de classe média e sua clientela é composta de alunos da classe média e da classe média-baixa. A escola atende ao Ensino Médio regular e ao supletivo, no período diurno (manhã) e noturno. A escola também fica aberta nos finais de semana para atender ao Programa Escola da Família.

3 HIPÓTESE DE TRABALHO

De acordo com o Art. 35 da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, o Ensino Médio tem as seguintes finalidades:

- I – Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática. (BRASIL, 2005 a).

Ao tentarmos interpretar os itens elencados, entre eles o prosseguimento nos estudos, a cidadania do educando e relacionar teoria e prática, podemos observar que são muito mais profundos do que parecem. O que está interiorizado dentro de cada um destes itens?

Dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que, nos últimos anos, houve uma explosão de demanda pelo Ensino Médio público brasileiro, pois as novas exigências do mundo produtivo trouxeram de volta à escola um contingente populacional dela afastado; o crescimento demográfico pressionou a escola por novas vagas e a democratização do ensino criou vagas para alunos que antes eram excluídos da educação escolar. Com a explosão da demanda do Ensino Médio, criou-se uma nova e diferente clientela de adolescentes, jovens pobres, negros, índios, entre outros, ou seja, a incorporação de grupos sociais que antes eram excluídos da continuidade do Ensino Médio e o retorno de alunos que antes haviam deixado a escola.

Podemos verificar que há mais alunos na escola, no entanto temos que verificar se este aumento significa que a escola foi democratizada ou se ela foi massificada. Falar nesta questão significa falar em cidadania, que implica em construir processos por meio do qual os anseios, projetos e necessidades da comunidade escolar passam a assumir características formais, pois a educação é um dos requisitos indispensáveis para o exercício da cidadania.

Fernandes (1999) ao analisar a democratização do ensino enquanto processo de construção da cidadania a partir da produção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, fazendo um estudo comparativo entre o Brasil e a Espanha, afirma que as transições à democracia significam o redespertar de novas perspectivas da sociedade civil no atendimento de suas demandas. “A luta pela educação pública, gratuita e de qualidade constitui o pano de fundo dos grupos progressistas ligados à educação enquanto direito a ser reconhecido pelo Estado” (1999, p. 208) . Desta forma, podemos refletir o que seria a democratização da

escola, seria uma educação pública de qualidade para todos? Se assim for, será que estamos caminhando no rumo correto?

Assim, nossa hipótese é de que o problema, além de uma dimensão pedagógica, apresenta uma dimensão no campo da gestão, uma vez que é de competência da gestão escolar participativa atender às demandas da comunidade escolar, democratizando-a. A escola deve deixar de ser somente o local de transmissão de conhecimentos para ser o espaço comprometido com o desenvolvimento integral do educando. Se assim for, esta formação preenche as lacunas e falhas do Ensino Médio e prepara os alunos para uma etapa posterior de ensino, sem as limitações de ser apenas *mais uma etapa*, expressa na obtenção de um certificado que, inclusive, não é tão valorizado socialmente.

Mas, para isto, é preciso fazer da transformação da escola pública de Ensino Médio uma tarefa coletiva que exige adequação à realidade e às exigências dos novos tempos, do preparo para a cidadania e para o trabalho, do diálogo numa linguagem objetiva e coerente com as atuais exigências da sociedade moderna e com a necessidade de recuperar a qualidade do Ensino Médio. Lembrando Fernandes (1999, p. 212)

Para que possamos avançar, faz-se necessário que a nova LDB, ao estabelecer princípios democráticos, transcenda o seu próprio texto. Garantir a formação para a cidadania significa equalizar oportunidades, revertendo o quadro da escola pública que forma os cidadãos de segunda categoria. Ir além, permitir que os costumes e valores de uma cidadania menor sejam substituídos e que o sistema educacional garanta a todos a mesma instrumentalização política, é a única forma de torná-lo equalizador e redistributivo.

Somente as escolas médias (e as escolas em geral) que possuem uma gestão democrática participativa comprometida com a formação de cidadãos críticos podem tentar construir, coletivamente, um Projeto Político-Pedagógico que forme cidadãos comprometidos cientificamente, tecnicamente, ética e politicamente com a construção de uma nova sociedade, capaz de equalizar oportunidades.

Os jovens que freqüentam as escolas de Ensino Médio públicas, de hoje, geralmente, não têm ou não tiveram acesso a cinemas, teatros, esportes, diversas formas de lazer, informática, contato com livros ou biblioteca, etc. Enfim, não adquiriram capital cultural com suas famílias e, por isso, o Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas têm que contemplar e suprir essa falta de capital cultural, através de projetos interdisciplinares que contextualizem a realidade de seus alunos e da comunidade que as cerca.

Neste sentido, seria pertinente que cada escola, a cada ano, na reconstrução de seu Projeto Político-Pedagógico, pudesse atender às expectativas de seus alunos do Ensino Médio, e entre elas, o interesse pelo prosseguimento em estudos de nível superior. Este interesse poderia, no nosso entender, ser contemplado com projetos interdisciplinares que pudessem ser contextualizados com relação à realidade dos alunos de cada escola.

Ferreira (2000, p.112) afirma que “projeto é meta, mas torna-se concreto e gerador de movimento quando transposto a compreensão das pessoas e por elas assumido”. Através do Projeto Político-Pedagógico, desde seu desenvolvimento até sua atuação, se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, se estiverem conscientes dos objetivos que serão trabalhados, quais significados e valores os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Por isso, reside, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto formador. (FERREIRA, 1998).

Assim, no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, quando se pensa em equalizar oportunidades, quando se pensa em reverter o quadro da escola pública, e deixar de formar cidadãos de segunda categoria, deve-se garantir a todos os alunos que adquiram, no âmbito escolar, indicadores de capital cultural que os torne capazes de concorrer às vagas do ensino superior, em qualquer curso, seja de prestígio social ou não, com condições de igualdade.

Os alunos pobres, propriamente ditos, não chegam ao Ensino Médio e dados confirmam que na escola pública só ficam aqueles que não podem pagar as caríssimas escolas particulares de Ensino Médio. Assim, a correlação entre universidade e Ensino Médio deve ser pensada como questão de classe social. (WHITAKER E FIAMENGUE, 2001).

Neste contexto, devemos pensar em um processo de gestão que construa coletivamente um Projeto Político-Pedagógico que tenha na sua raiz a potência da transformação, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Que seja um ensino que é uma prática social, em que os sujeitos professor/aluno reflitam, constituam e construam a cultura e contextos sociais a que pertençam. Seria uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conteúdos científicos da cultura erudita e os conteúdos técnicos da convivência social, para que as pessoas possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter. (FERREIRA, 2000).

4 O ENSINO MÉDIO NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

4.1 Contextualização e reformas do Ensino Médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.

Foram estabelecidas, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, as metas para a educação no Brasil com duração de dez anos que garantisse, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação previu uma reavaliação de suas metas em quatro anos. Uma das importantes metas do Plano Nacional de Educação, em referência ao Ensino Médio, é a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), adotou uma estratégia para a ampliação e melhoria do Ensino Médio apoiada nos seguintes eixos:

- atendimento, a partir de 2004, de todos os concluintes do ensino fundamental, com idade de 14 a 16 anos;
- melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do ensino médio centrada nos sujeitos;
- ensino médio comprometido com a diversidade sócio-econômica e cultural da população brasileira;
- valorização e formação de professores;
- melhoria da qualidade do ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos;
- implantação do Plano de Educação para Ciência;
- modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de ensino médio;
- desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas;
- integração e articulação entre ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2005 b).

A finalidade da educação básica, segundo o artigo 22 da LDB, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A finalidade de “progredir no trabalho e em estudos posteriores” deve ser desenvolvida de maneira precípua, ou seja, de maneira principal, essencial, pelo Ensino Médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, que devem ser desenvolvidas através de um currículo que destaque a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) foi a principal referência legal que formulou as mudanças no Ensino Médio e estabeleceu os princípios e finalidades da Educação Nacional. Depois dela foi desencadeada uma série de discussões que resultaram em documentos apoiados por pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. São eles: Parecer CEB/CNE 15/98 e Resolução CEB/CNE nº 03/98, que apresentam orientações e princípios pedagógicos, visando à construção de projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Assim, o Ensino Médio deve ser planejado de acordo com as características sociais, culturais e cognitivas do aluno em questão, seja ele adolescente, jovem ou adulto, pois em cada etapa da vida há uma singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente.

Por outro lado, o Ensino Médio deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do educando, de modo a abranger todas as dimensões da vida, podendo configurar-se como instrumento em que as necessidades, os interesses, as curiosidades e os diversos saberes podem confrontar-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente significativas na construção de um conhecimento científico, tecnológico, cultural e sócio-histórico.

Deve-se superar a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica. Para isso a escola deve incorporar a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos alunos e na produção contínua de conhecimentos.

A escola não pode ignorar as relações entre o que a sociedade conserva e revoluciona, por isso, deve ser recriada através de construções coletivas que atendam aos movimentos sócio-econômico-políticos da sociedade.

O Ministério da Educação (MEC), com base neste referencial, propõe que o Ensino Médio seja repensado de forma interdisciplinar e considera importante que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que fazem parte do meio social em que a escola está

inserida, que compreenda a própria cultura, identifique dimensões da realidade motivadoras de uma proposta curricular que seja coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos, uma vez que a escola faz parte do conjunto social em que está inserida e, portanto, deve se comprometer com seus projetos.

Assim, cabe à escola estar comprometida com a qualidade de vida da população que a cerca, através de um planejamento educacional integrado a projetos sociais que abranjam as necessidades locais, porém, sem se esgotar em si mesma.

No Ensino Médio, foi proposta a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Quando falamos em mudanças do Ensino Médio, temos que ter em mente que a palavra não é sinônimo de melhoria. Antes das mudanças, é imprescindível definir claramente o que realmente se deseja alcançar com tal mudança e que se tenha em conta quais obstáculos poderão surgir.

O Ensino Médio é citado, com frequência, como ineficiente em discussões sobre as causas da expansão sem qualidade do ensino superior (e seus subitens, como a reserva de vagas), dos descaminhos da educação profissional, da falta de qualificação do trabalhador brasileiro e da exclusão de jovens carentes. (MARANHÃO, 2004)

Segundo Maranhão (2004), o número de concluintes do Ensino Médio cresceu 250 por cento nos últimos 20 anos. Por isso, é preciso analisar os insucessos e estudar as maneiras do Ensino Médio deixar de ser problema para transformar-se em solução. A sociedade tem que questionar a que e a quem ele se destina, se seu modelo é válido e quais são as modificações que nele devem ser introduzidas.

Em abril de 2004, o ensino superior foi bastante questionado, em virtude das cotas em universidades para alunos de baixa renda, que, considerados vítimas da estrutura de classe social e de uma história perversa, não conseguem disputar as vagas, em nível de igualdade com estudantes da rede privada de Ensino Médio. Por isso, o MEC propôs unificar o Ensino Médio e profissionalizante, que estão separados desde 1997, e elevar a escolaridade de 65 milhões de trabalhadores sem Ensino Médio completo ou qualificação profissional, através de parcerias com o Sistema S, ONG's, empresas e entidades que ofereçam tal nível de ensino, na modalidade da educação de jovens e adultos, aliada ao profissionalizante.

Vejamos a tabela abaixo:

Tabela demonstrativa do Ensino Médio no Brasil

Nº de brasileiros em milhões	Idade	% de Conclusão do Ensino Médio	% que estão na Escola	% que estão cursando o Ensino Médio	Rede Pública Estadual	Rede Privada	Total de alunos
85,5	mais de 25 anos	23	-	-	-	-	-
8,3	entre 15 e 17 anos	-	77,7	33	7.667.713	1.127.517	9.072.942

Fonte: elaboração própria a partir de dados que constam no site: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 11 de maio de 2005.

O MEC anunciou a liberação de R\$ 60 milhões para este nível de ensino, e os dados do Caderno de Educação do Censo Demográfico, demonstram que apesar do crescimento, ainda abrange uma minoria, mais de 50 por cento estão atrasados: de 1,85 milhão de concluintes, há dois anos, 950 mil tinham entre 17 e 19 anos; 435 mil, 20 e 21; 256 mil, de 22 a 24; mais de 102 mil, de 25 a 29; cerca de 105 mil, mais de 29.

De acordo com Maranhão (2004) o primeiro problema do Ensino Médio está no Ensino Fundamental, pois os alunos demoram, em média, 10 anos para completá-lo. Existem alunos que, após concluírem o Ensino Fundamental, cursam o Ensino Médio anos depois, e a pouca qualidade do ensino obrigatório contribui para o baixo desempenho do Ensino Médio. Há, também, o fato de que as turmas são compostas por alunos com idades, expectativas e necessidades educacionais diversas. Há alunos que trabalham durante o dia e precisam estudar a noite (de mais de 191 mil turmas das redes estaduais, mais de 101,1 mil são noturnas), os que tentarão a graduação, os que desejam se inserir no mercado e os que freqüentam cursos técnicos.

As reformas educacionais para o Ensino Médio tem como objetivo desenvolver competências que capacitem os jovens para a vida e o trabalho, partem do pressuposto que já não há problemas com o Ensino Fundamental, e que tais problemas foram sanados com sua universalização, com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que atualmente – 2006 – é denominado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a queda da repetência. Porém, universalizar o ensino público, não significa apenas massificá-lo. É preciso que se tenha condições de fornecê-lo com qualidade, para que os alunos não fracassem. A grande maioria dos alunos fracassa, abandonando a escola, por motivos diversos; o senso comum aponta que um deles é a falta de uma educação de qualidade esperada, caso contrário os alunos

permaneceriam nas escolas, mesmo aqueles das classes populares, que nem sempre questionam a qualidade de ensino. Porém, estes precisam da educação escolar, do diploma para poder ingressar no mundo do trabalho, que atualmente, na formalidade, só admite com carteira assinada adolescentes com mais de 17 anos.

Por outro lado, porém, Kuenzer (1997) chama a atenção para pesquisas que apontam o interesse da classe trabalhadora pelos estudos:

Com relação ao saber escolar, há consciência, por parte das trabalhadoras, do seu significado em face das necessidades da constituição da cidadania, em função do que defendem a escola para seus filhos; através dela, acreditam que seus filhos terão melhores condições de resistência à exploração e ao solapamento dos direitos. (KUENZER, 1997, p. 82)

Não obstante a constatação de que o trabalhador produz saber através das relações sociais, é preciso ter claro que a educação escolar é uma mediação importante na supressão prática e material da exploração. Em função deste conhecimento, é preciso avançar na construção de novas formas de relação entre trabalho e escola, com vistas à constituição da cidadania. (KUENZER, 1997, p. 83)

Essa nova e diferente *clientela* de adolescentes, os grupos sociais que antes eram excluídos da continuidade do Ensino Médio, o retorno de alunos que antes haviam deixado a escola, associados ao crescimento desordenado das matrículas, à falta de condições físicas, de opções de locais além das salas de aula, que conseqüentemente gerou a falta de identidade própria do Ensino Médio, provam que o fracasso é um dos grandes dilemas da atualidade, próprio de uma sociedade onde não há formação democrática, porque a formação democrática não significa simples massificação.

Com essas condições precárias de oferta e com essa nova *clientela* do Ensino Médio, faz-se necessário que ele seja repensado. É necessário entender as causas deste fracasso para detectar as causas da não existência da formação democrática. Segundo Bourdieu (1975), as desigualdades do rendimento dos indivíduos frente à escola residem no fato de que ela exige, consciente ou inconscientemente, uma familiarização com a cultura e com a linguagem, para se obter uma trajetória escolar sem fracassos e sem interrupções e permanência na mesma até o final do curso.

Bourdieu (1975, p. 82) afirma que

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa

parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar...

Na concepção do autor, essa aquisição cultural e lingüística só pode ser apropriada pelos indivíduos no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem proporcionada pelas famílias que tenham por arbitrário cultural o da classe dominante e que essa apropriação forma a herança cultural dos indivíduos.

Por outro lado, temos a escola, que valoriza a proeza verbal e a intimidade com o saber, privilegiando a cultura dominante e a exige destes indivíduos diferentes, destes jovens pobres, que não tiveram acesso à cultura da classe dominante, desta *clientela* que estava afastada da escola, da diversidade de demanda, dos alunos que receberam heranças culturais diferentes. À medida que essa herança recebida dentro do meio familiar se afasta da cultura dominante, menos valor ela recebe dentro da escola, podendo causar o fracasso de muitas crianças, jovens ou adultos.

Sabemos que no Brasil, a maioria das crianças e dos jovens não têm acesso, nem contato espontâneo com livros, revistas e muitas vezes não visitaram museus. Desta maneira, a herança cultural de nossas crianças e jovens não é valorizada pela escola, e por isso elas tendem ao fracasso. Neste contexto, é necessário que ocorram práticas culturais, como visitas a museus, idas a teatros, contatos com revistas, livros, músicas, etc.

Uma verdadeira formação democrática deveria, então, levar em consideração no âmbito das técnicas pedagógicas de transmissão de conhecimento e dos critérios de avaliação, as diferentes heranças culturais que portam as crianças oriundas dos diferentes grupos sociais, evitando-se desta forma, o seu fracasso, demonstrando ser uma escola democrática. (MUZZETTI, 1998, p. 37)

O Ensino Médio público, da forma como está inserido, não passa de prolongamento do Ensino Fundamental, no qual mais da metade dos alunos está chegando à quinta série sem dominar a leitura, e à oitava série sem as habilidades que são requeridas pelo Ensino Médio, que, como conseqüência ficam impossibilitados de cumprir com os objetivos desejados para este nível de ensino. Assim, tenta-se suprir uma dívida do Ensino Fundamental quando já se está no Ensino Médio e por conseqüência, os alunos egressos deste sistema de ensino, ao ingressarem em um curso superior, ainda não possuem as habilidades necessárias para seguir os estudos de nível superior.

No Ensino Médio, muitas vezes, nos deparamos com professores que tentam suprir deficiências do ensino obrigatório e, ao mesmo tempo, dar conta de transmitir conteúdos

exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado para avaliar o desempenho dos alunos do dito *novo* Ensino Médio.

Muitas vezes, pelo fato das turmas serem heterogêneas, os alunos com mais conhecimento são subaproveitados, e os alunos que têm dificuldades não são ajudados. Por isso, quando se fala em Projeto Político-Pedagógico, de forma a conhecer a realidade de cada escola e os recursos disponíveis, pensa-se, em primeiro lugar, na qualidade de ensino dos alunos. Há medidas que são óbvias, como fornecer computadores e laboratórios e capacitar docentes e funcionários envolvidos no processo educacional, porém, ao elaborarmos o Projeto Político-Pedagógico, temos que levar em conta quais são as possibilidades e limitações dos alunos envolvidos no processo.

Uniformizar o ensino público acarreta penalização para todos os alunos, uma vez que os que fizeram um bom ensino fundamental vão assistir às mesmas aulas, cuja dinâmica é diminuída em função de outros alunos que não tiveram um bom ensino fundamental. Estes são os mais prejudicados, pois nada aprendem.

Assim, os que sonham com o Ensino Superior, são duplamente prejudicados, pois estão despreparados, seja para a competição por uma vaga no ensino público, seja pela perda de conhecimentos que necessitará para cursar o Ensino Superior, mesmo em instituições particulares. Os que não pretendem dar prosseguimento aos estudos, também são prejudicados, de certa forma, pois não foram preparados para o mercado de trabalho.

O objetivo do Ensino Médio que é o de desenvolver competências que capacitem os jovens para a vida e o trabalho não é devidamente cumprido. Seria preciso que as escolas utilizassem sua autonomia para, no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, se adequar ao seu público. Porém, por outro lado, há a preocupação com a nota que seus alunos irão conseguir no ENEM, por dar prestígio às escolas e pelo fato de que muitas instituições de Ensino Superior a consideram em seus processos seletivos.

Desta forma, o Ensino Médio não está sendo um fim em si mesmo, pois está preocupado em moldar seus alunos para um exame, cujos conteúdos não têm condições de aprender.

4.2 Estrutura Curricular: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca

de novas abordagens e metodologias. Traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar, quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Os PCNEM consideram que o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Segundo Lopes (2002) os PCNEM, desde sua publicação e distribuição às escolas, se constituíram como a expressão maior da reforma do Ensino Médio no Brasil. Esta, porém, não foi a única ação do Ministério da Educação para a reforma do Ensino Médio, pois tivemos, também, o estabelecimento de referenciais nacionais associados ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem, financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados do ENEM, programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação à distância e melhoria da infraestrutura das escolas.

Os PCNEM são documentos de intenções governamentais, para o Ensino Médio, que configuram um discurso oficial projetando identidades pedagógicas e orientando à produção do conhecimento oficial, entendido como conhecimento educacional, construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado, em sua atuação como campo de reconstituição pedagógica.

É possível que alguns educadores não tenham lido os PCNEM, ou se o fizeram, foi com desinteresse ou descrédito, porém não é possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Há várias interpretações dos PCNEM e podem-se notar ações de resistências na prática pedagógica, bem como a evidência do caráter produtivo do conhecimento escolar. (LOPES, 2002)

Há que se considerar, dentro deste contexto, que quando se ignora o currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas, se desconsidera uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar.

Atendendo essa influência do discurso curricular oficial sobre a produção do conhecimento escolar, e interpretando o processo de apropriação de teorias curriculares por

esse discurso, Lopes (2002) trabalhou com o conceito de recontextualização, de Basil Bernstein (1996, 1998). Ela explica que para Bernstein, a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como, por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

Desta forma, os PCNEM, podem ser interpretados como discursos curriculares produzidos por processos de recontextualização. Para Lopes (2002) o discurso dos PCNEM apresenta ambigüidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Suas finalidades educacionais visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado.

De acordo com Domingues; Toschi; e Oliveira (2000), toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e assim sendo, ela deve expressar, através de seu currículo, coerência e articulação com esse projeto. Por isso, o planejamento curricular adquiriu centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No Brasil, percebe-se a evidência nas reformas curriculares em curso (PCNs do Ensino Fundamental e Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Superior) e nos mecanismos de avaliação do sistema (como por exemplo o ENEM).

Porém, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, as reformas tendem ao fracasso, podendo ser comprovado através dos estudos das reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e 1970 (Lei nº 5692/71). Elas fracassaram porque houve uma ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento; falta de uma forte política de formação de professores e de recursos humanos para a educação em geral; ausência de uma política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica; e inexistência de uma política editorial que superasse o passado. (DOMINGUES; TOSCHI; e OLIVEIRA, 2000).

Esses fracassos estão diretamente ligados ao fato das políticas de currículo estarem caracterizadas como programas de governo, que tem seu início e fim a cada mandato dos mesmos, ocasionando falta de tempo para correta implantação e consolidação, o que acarreta total descontinuidade administrativa e pedagógica. Tal processo político levou as pessoas

envolvidas no processo educacional ao descrédito no âmbito escolar, por isso, os professores não se comprometem efetivamente.

Faz-se necessário lembrar o processo histórico pela qual estão vinculadas as reformas, como os movimentos reformistas de 1960 e 1970, financiados externamente ao processo de elaboração. As equipes foram bem remuneradas e contaram com o apoio de assessores estrangeiros, entretanto, a implementação e manutenção das propostas não tiveram verbas suplementares que garantissem sua continuidade.

As reformas, geralmente, segundo nossa literatura, não decorrem de necessidades nacionais coletivas; elas expressam, muitas vezes, a transposição curricular estrangeira, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Mesmo quando ouvidos, os professores, são tomados como recursos humanos e não como agentes, o que pode justificar a falta de compromisso social com a mudança.

Vamos considerar a reforma do Ensino Médio analisando o Parecer CEB/CNE nº 15/98 e a Resolução CEB/CNE nº 3/98, sem a pretensão de esgotá-los, tendo como base o currículo, a formação de professores e a gestão.

As formulações para a reforma do Ensino Médio tiveram início no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e foram feitas pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (SEMTEC/MEC).

As principais diretrizes são:

- a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
- b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas;
- c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;
- d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional. (DOMINGUES; TOSCHI; e OLIVEIRA, 2000, p. 3)

Dentro dessas formulações, temos duas questões: uma que dizia respeito ao processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social, e outra que referia-se à adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino e das escolas, em particular, a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante interação entre as diferentes áreas de conhecimento.

O Ensino Médio foi configurado na LDB (Lei nº 9394/96) como a última etapa da educação básica, num momento em que o mundo estava passando por profundas mudanças tecnológicas e econômico-financeiras. Nas últimas décadas, o desenvolvimento científico e tecnológico transformou a vida social e causou profundas alterações no processo produtivo; este se intelectualizou, tecnologizou, e passou a exigir um profissional com perfil diferente do perfil de profissional dos modelos taylorista e fordista, onde predominava a divisão social do trabalho. Assim, o novo perfil do profissional desejado passou a exigir da sociedade contemporânea uma educação diferenciada, tendo em conta que a tecnologia está presente nas diferentes esferas da vida social.

Desta forma, o Ensino Médio como parte da educação básica está inserido nesse novo contexto educacional, e segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Porém, sabe-se que o Ensino Médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Mesmo com o estabelecimento do Ensino Médio como obrigatório e gratuito, notamos que há um descompasso existente no atendimento dos três níveis de ensino que compõem a educação básica, decorrente da ausência de uma política que promova uma indistinta universalização do atendimento, sustentada por mecanismos que assegurem melhoria qualitativa do ensino oferecido, com valorização dos profissionais da educação.

A tabela abaixo demonstra o atendimento de crianças nas escolas públicas estaduais e municipais.

Tabela demonstrativa do atendimento de crianças nas escolas públicas estaduais e municipais

Escolaridade	População em milhões	Idade	Em %
Educação Infantil	4,4	0 a 6 anos	18,5
Ensino Fundamental	32	7 a 14 anos	97
Ensino Médio	8,3	15 a 17 anos	40

Fonte: elaboração própria a partir de dados que constam no site: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 11 de maio de 2005.

Dos dados acima, podemos verificar que no Ensino Médio o atendimento alcança 8,3 milhões, metade dos quais na idade própria, o que equivale a 40% dos jovens de 15 a 17 anos. (BRASIL, 2005 b)

O número de matrículas nesse nível de ensino vem crescendo rapidamente, em decorrência da quase universalização do Ensino Fundamental (97%), na faixa dos 7 a 14 anos, e da exigência de escolarização no recrutamento para o mercado de trabalho. Essa demanda de matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, evidenciando a incorporação de grupos sociais que se encontravam excluídos do Ensino Médio.

Há, também, o progressivo aumento de jovens entre 15 e 18 anos que, vivendo em uma época de falta de trabalho, tentam permanecer mais tempo na escola, na esperança de obter habilidades que lhes assegurem oportunidades no mercado de trabalho. Porém, se há carência em postos de trabalho, o papel social da escola não pode se limitar apenas em preparar o aluno para o trabalho.

Não podemos nos esquecer que vivemos em um mundo pelo qual o desenvolvimento tecnológico tem se destacado e crescido de forma bastante rápida, e conseqüentemente o ambiente produtivo exigirá das pessoas, no processo de recrutamento para o mercado de trabalho, um perfil profissional e uma formação cultural que abranja flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de solucionar problemas.

A questão que se coloca é: o Ensino Médio, neste contexto, deveria submeter-se às necessidades deste mundo econômico, atendendo ao que o mercado de trabalho exige? Aceitando essas exigências seria admitir formar cidadãos para competir em um mundo capitalista? Seria ainda possível fornecer-lhes tal formação sem esquecer da formação com espírito cooperativo entre as pessoas?

Ainda em relação ao trabalho, o temos como mediação e como fim. Ele não pode ser confundido com a única razão de ser e por isso, não pode ser colocado como objetivo único do homem enquanto ser histórico, pois ele possibilita a historicidade, mas não é a razão de ser dela. Assim, a centralidade do trabalho na sociedade está na possibilidade da realização do bem viver, pois ele fornece às pessoas o usufruto de tudo que ele pode propiciar.

Em se tratando do ambiente escolar, temos que nos lembrar que cabe à escola ir além da preparação para o mercado de trabalho, tendo em conta que é sua função social preparar os indivíduos para a cidadania. O Ensino Médio deve preparar os alunos para a vida em sociedade, para ser membro da história e poder participar ativamente do mundo que vive. Pode-se dizer que tal preparação implica preparar o aluno para o bem viver. Desta forma, a escola contribui para a tarefa de formar para o mercado de trabalho, porém, de uma forma que o aluno possa ter um saber crítico sobre o mercado de trabalho e que não seja alienado a ele.

Estando o Ensino Médio estabelecido como última etapa da educação básica, sua finalidade é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos. A LDB, em seu artigo 35 esclarece que também é finalidade do Ensino Médio "a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Assim, ao se refletir sobre a função do Ensino Médio em relação à vida escolar do aluno, nota-se que este nível de ensino se relaciona diretamente com o Ensino Fundamental e com o Ensino Superior. Em relação ao Ensino Superior, Domingues; Toschi; e Oliveira (2000, p. 5) explicam que “essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior.”

Assim, faz-se necessário que o Ensino Médio tenha identidade devendo esta contemplar a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho.

A identidade do Ensino Médio, analisada do ponto de vista pedagógico, deve ser constituída através de um currículo diversificado e flexibilizado. Do ponto de vista social, deve atender à incorporação das necessidades locais dos alunos, com a participação de professores e das famílias para elaboração do que é adequado a cada escola. Envolve a base comum nacional e a parte diversificada, que possibilita a inserção de conteúdos e habilidades a serem definidas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, com diversidade e autonomia, se adequando às necessidades dos alunos e ao meio social.

Na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5692/71, já se abordavam as questões de diversificação e da flexibilização, que se perderam nos processos de implementação das reformas, pois esse currículo se torna único, do nível nacional à unidade escolar. Os gestores escolares, geralmente, não sabem trabalhar com tal flexibilização e diversificação o que o torna novamente centralizado.

Para que houvesse uma descentralização seria preciso que o professor fosse agente do currículo e deixasse de ser transmissor de uma cultura selecionada por outros. Neste aspecto entra, também o Projeto Político-Pedagógico que deve ser elaborado por atores educacionais que realmente estejam envolvidos e comprometidos com a realidade dos educandos. Porém, na prática, sabemos que estas questões já esbarram quando temos a normatização curricular dos conselhos de educação e os livros didáticos que colaboram para a padronização curricular.

No Parecer nº 15/98, que acompanha a Resolução CEB/CNE nº 3/98, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que possibilitam acordos de ações e requerem

revisões freqüentes. A concepção de currículo não é a de um currículo pronto e acabado, ela compreende a escola como produtora do currículo, que junto aos professores devem definir *o que, como e por que* ensinar, porém, deve-se ter em consideração a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, do contrário, corre-se o risco de não contribuir para as necessárias mudanças nas práticas pedagógicas.

As Estruturas Curriculares do Ensino Médio, excluindo-se o Ensino Médio profissionalizante, na maioria das escolas brasileiras são formadas por componentes curriculares estabelecidos pela Lei nº 5.692/71 e pela legislação complementar. O núcleo comum é formado pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. Na parte diversificada inclui-se a preparação para o trabalho, que se apresenta como disciplina ou pode ser desenvolvida de forma integrada com todas as matérias do núcleo comum.

Desta forma, não temos estruturas curriculares, e sim *grades* curriculares, uma vez que ainda se encontram *aprisionadas* ao passado, com um modelo de currículo conteudista de disciplinas, ou seja, matérias e seus programas, que continuam sendo inadequados à real necessidade dos alunos. Ora, se não há a real participação dos professores na elaboração do currículo, como se pode falar em flexibilidade e diversificação? Por outro lado, estes têm de estar preparados e compreender o real significado destas palavras, para então atuarem de forma responsável para desenvolverem seus próprios currículos.

Há, hoje, toda possibilidade dos professores construírem, coletivamente o currículo escolar e deixar de reproduzir o que os considerados *especialistas* impõem para ser seguido. Há muitos professores criativos que podem e devem participar da elaboração dos currículos escolares, de forma a atender, no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, das escolas que atuam, as necessidades de seus alunos, na tentativa de torná-los cidadãos do *bem viver*. Para tanto, tem que se levar em consideração as dimensões da autonomia da escola: a pedagógica, a administrativa, a jurídica e a financeira, construídas de forma democrática e horizontal no interior da escola e da sala de aula, para formar o indivíduo autônomo e democrático, participe da vida social. A escola – como local privilegiado para essa formação – deve oferecer e viver condições reais de vida social democrática e autônoma, e a formulação curricular deve incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento destes conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e

também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, definidos pelo MEC e pelo CNE como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

Entre os princípios pedagógicos, destacamos, em particular, os da *contextualização* e o da *interdisciplinaridade* que permitem a integração da base nacional comum e da parte diversificada, e da formação geral e a preparação básica para o trabalho.

A base nacional comum dos currículos é organizada nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. (BRASIL, 2005 c).

A *base comum* deve assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização; a *parte diversificada* deve ser integrada com a base nacional comum, por contextualização, de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A parte diversificada tem a proposta de refletir a identidade de cada escola, definir a vocação de cada escola, pela priorização de uma das três áreas do currículo da educação média.

Com a contextualização as unidades escolares podem adequar seus conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e de acordo com a vida de seus alunos. Na parte diversificada deve-se ficar atento ao conceito de trabalho concreto, deve garantir a historicidade cultural dos homens, indo além do processo produtivo, explicado anteriormente.

Assim, a parte diversificada deve atender ao conceito de democracia, ou seja, de controle da autoridade, e dos poderes de decisão e execução, abrangendo os itens: currículo integrado, gestão da escola e formação de professores. A democracia definiria o currículo, permearia a gestão da escola e a formação de professores.

Nas leis de 1960 e 1970 já estavam presentes a divisão da proposta curricular em duas partes, base nacional comum e parte diversificada. Todavia, atualmente, a parte diversificada não tem a intenção de terminalidade profissional, e a centralização na formação acadêmica/propedêutica, continua existindo.

Por meio da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais, através do planejamento curricular construído coletivamente.

A Resolução CEB/CNE nº 03/98 cita o termo *tecnologias*, portanto os conhecimentos científicos devem estar atrelados a suas aplicações tecnológicas, Assim, é fundamental generalizar o uso de multimeios interativos, integrar a informática, o uso da televisão, do vídeo, do rádio, na formação dos alunos do Ensino Médio. Para tanto, é preciso que as escolas estejam equipadas com recursos necessários para tal conhecimento e concomitante os recursos

humanos, em especial o corpo docente, estejam preparados, pois se estes não dominarem tais conhecimentos, não conseguirão ensinar aos seus alunos.

Que Ensino Médio deveríamos ter, então? A literatura sugere que o atual Ensino Médio corresponda ao que se espera da interdisciplinaridade e da contextualização, definidos anteriormente, quebrando o paradigma disciplinar. Para isso, temos as três questões centrais envolvidas em tal processo: o currículo, a formação dos professores e a gestão da escola, que associados corretamente na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, devem contribuir para a formação de valores, atitudes e competências mais amplas, que vão além da cultura da transmissão de conhecimentos, imposta pela escola tradicional. A escola deverá ser o *locus* central de formação continuada.

Tal função para o Ensino Médio não é tarefa fácil, uma vez que temos uma longa história de gestões educacionais autoritárias, pouco flexíveis, sem trabalho em equipe, que atendiam a uma população elitista. Hoje, a maioria dos nossos alunos do Ensino Médio público estão situados dentro de outros parâmetros. Há uma enorme diversidade sócio-cultural e trabalhar com ela não é fácil, principalmente analisando do aspecto da falta de preparação dos professores em receber esses alunos.

Por isso, hoje, a gestão democrática participativa da escola é fundamental. A construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico, com a participação dos membros do conselho escolar, junto com a direção, coordenação pedagógica, professores, alunos e família, poderiam identificar com maior sabedoria as necessidades locais e regionais.

4.3 O Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico não é uma novidade instituída pela LDB 9394/96, embora sua obrigatoriedade esteja explicitada nesta lei. O Projeto Político-Pedagógico sempre existiu, porém havia a falta de participação coletiva dos professores na sua elaboração e a falta de clareza na compreensão da idéia de *projeto*, e isto ocasionava sua implantação de forma burocrática e fragmentada. A LDB anterior, Lei 5692/71, solicitava apenas o cumprimento das orientações provenientes do poder central, e a LDB de hoje, Lei 9394/96 requer um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado da coletividade docente, dos alunos, da gestão escolar e da comunidade, o que dá uma identidade à escola.

O Projeto Político-Pedagógico é o resultado da construção contínua de um projeto que envolva sociedade e educação, que tenha consciência das resistências dos atores envolvidos com o processo, em relação à não-aprendizagem e a todas as formas de exclusão social.

"É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa" (VEIGA, 2000, p. 187).

Os termos: Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico são termos usados para designar o mesmo sentido de pro-jetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. Tem a dupla dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro. Alguns autores tratam o qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora.

Assim, o Projeto Pedagógico pode ser denominado, também, como Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica e é um documento que traz a síntese dos princípios, das diretrizes e das prioridades estabelecidas pela equipe escolar a partir dos objetivos educacionais e da definição dos resultados a serem atingidos, sempre voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho da escola.

As políticas públicas, que são os núcleos organizadores do trabalho escolar, ao discutirem o trabalho escolar, que envolve a proposta curricular e a gestão escolar na perspectiva de definir a unidade e a identidade das escolas, devem encorajar os educadores a buscar fundamentos na ética, na justiça social, na crítica política, redefinindo o seu papel enquanto intelectuais eticamente comprometidos com a qualidade de ensino e da aprendizagem. (BORDONI, 2004).

A escola, através de seu Projeto Político-Pedagógico deve ter como meta formar o aluno para que este se torne um cidadão crítico, responsável, criativo, ético e participativo, de forma que este seja um sujeito histórico capaz de reinventar a autonomia do ser humano na construção da democracia e da justiça social.

Neste contexto, os atores educacionais, ao construir tal projeto, devem ver a escola internamente e externamente, ou seja, analisá-la enquanto espaço educacional e qual espaço ela ocupa ou pode ocupar no entorno social em que está inserida. Isto inclui as necessidades locais e regionais, as responsabilidades, os anseios e as expectativas da comunidade, podendo formar parcerias para atender tais necessidades.

Para realizar e atender a estes anseios e necessidades, deve-se conhecer a equipe e os recursos da comunidade, a fim de poder efetivamente trabalhar para que objetivos e diretrizes pedagógicas, políticas, técnicas, científicas e sociais possam ir além do projeto e serem realizadas.

Porém, apenas conhecer as necessidades da comunidade acadêmica interna e externa à escola, e seus recursos disponíveis, não significa, em momento algum, a aceitação e o conformismo, de forma a justificar possíveis precárias condições de desenvolvimento. Significa poder traçar uma diretriz que seja capaz de angariar meios para que o que se considera *impossível* ou um *empecilho* possa vir a se tornar realidade, através da elaboração e do desenvolvimento prático das ações propostas no âmbito do projeto.

Por isso, em primeiro lugar, deve-se refletir sobre alguns aspectos, tais como:

- o que a comunidade envolvida espera do seu aluno e da escola, ou seja, quais competências técnicas e que tipo de espírito crítico ou responsabilidade este deve possuir.
- compreender o que se espera quando se fala em desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas ou soluções criativas, ou ainda, o que significa o aluno ter senso de cooperação e capacidade de operar criticamente a realidade.

Portanto, é preciso ter em mente o real significado dessas palavras para alcançar tais objetivos. O Projeto Político-Pedagógico, quando deseja atender às reais necessidades de seus alunos e da comunidade escolar, requer sua elaboração a partir das informações obtidas junto à comunidade escolar interna e externa, ou seja, por todos os que trabalham e convivem no ambiente escolar: alunos, professores, direção, pais, todos os funcionários e pessoas externas à escola, que a ela tem um vínculo.

Seus objetivos e metas devem ser elaborados a partir das necessidades, limitações, expectativas e potencialidades da comunidade, dos alunos, da equipe escolar, levando em conta os recursos pedagógicos e materiais existentes na escola.

Deve conter algumas informações básicas, como, por exemplo: as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver; os conceitos integradores e os conceitos significativos; as informações e conhecimentos anteriores que os alunos e os professores possuem; os materiais e procedimentos a serem utilizados; a organização do espaço e as relações na sala de aula; as relações interpessoais; a organização do tempo e os projetos a serem desenvolvidos.

Por isso a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola não é de responsabilidade apenas da direção, coordenação ou da equipe técnica/pedagógica. Todos os membros internos da escola, e os membros da comunidade, como pais, família e alunos, são responsáveis, cada um em diferentes instâncias.

Deve-se pensar, ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico, em quais são as expectativas para o futuro, planejar qual será o impacto das decisões tomadas no presente.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico se torna um instrumento teórico-metodológico que visa enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, principalmente participativa, no bojo de uma visão interdisciplinar e contextualizada, com valores e conteúdos de diferentes áreas do saber.

Os membros envolvidos na dinâmica e construção do Projeto Político-Pedagógico devem assumir seu papel no tempo e no espaço, não apenas vestir, mas *suar* a camisa, ir além da troca de teorias, buscar uma teoria que, na prática, possa contribuir para o sucesso da escola, de uma escola que reconstrua sua história, que atue no presente e se preocupe com o futuro, que mude de paradigmas e atitudes.

O Projeto Político-Pedagógico significa uma conquista para nossas escolas, e por isso, é uma importante ferramenta teórica-metodológica de transformação da realidade educacional, que quando bem elaborado na teoria, poderá, na prática, organizar e expressar o desejado e o vivido, ter consciência de qual distância se encontra entre ambas, afim de diminuí-la.

De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 178-179)

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção da cidadania crítica.

Por isso, o PPP deve estar em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante o processo, com a finalidade de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões.

4.4 O Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio na perspectiva do MEC

O Ministério da Educação (MEC) espera que um projeto curricular interdisciplinar dinamize o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais. Assim, o currículo, como dimensão especificamente epistemológica e metodológica deste projeto, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente.

Desta forma, temos dentro das áreas de conhecimento da educação básica:

- estudos na área de códigos e linguagens que visam à compreensão do significado das letras e das artes; a língua portuguesa deve ser destacada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, podendo ter como referência a construção do sujeito nas relações inter-subjetivas e coletivas mediadas pelas linguagens.
- estudos das ciências da natureza e da matemática, que devem destacar a educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência, tendo como eixo de organização dos conteúdos, a complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.
- na área de ciências humanas e sociais, pode-se trabalhar a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; há a possibilidade de se organizar em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica. (BRASIL, 2005 c).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), “algumas abordagens metodológicas podem conferir ao currículo uma perspectiva de totalidade, respeitando-se as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento e das disciplinas.”.

Assim, é proposta a organização dos planos de estudo de forma interdisciplinar, sugerindo que o processo pedagógico tenha como base:

- atender, a partir de 2004, todos os concluintes do ensino fundamental, com idade de 14 a 16 anos;
- trabalhar sistematicamente com leituras de publicações diversas, além do livro didático, com a seleção de temas, com a construção de objetos de estudo capazes de integrar os conhecimentos trabalhados nas respectivas áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar, que envolva os alunos nesse processo de escolha e que valorize a cultura e o contexto local referenciados na cultura global, levando-se em conta os interesses, a realidade e os projetos pessoais e sociais dos alunos;
- ultrapassar a perspectiva homogeneizante, imposta pelo livro didático, com a produção própria e coletiva dos textos, respeitando-se a identidade da escola, dos alunos e da região;
- utilizar a Biblioteca com frequência, educando para a leitura, de forma a desenvolver a criatividade, o espírito crítico, o interesse pela investigação e pelo desenvolvimento de projetos, diluindo a fronteira da leitura como obrigação e como prazer;

- usar os recursos pedagógicos disponíveis na escola, fazendo com que o aluno reconheça as diversas formas e estruturas da linguagem e os processos históricos e sociais que determinaram a construção do conhecimento científico, utilizando filmes, livros, documentos históricos e outros, que ajudem a relacionar fatos e idéias;
- explorar recursos externos à escola, como as Bibliotecas, os Cinemas, os Teatros, os Museus, as Exposições etc, incentivando o gosto por atividades culturais e integrando o conhecimento do aluno e a realidade sócio-cultural de seu contexto de vivência;
- investigar problemas de ordem sócio-econômica, do ponto de vista histórico, geográfico, sociológico, filosófico e político;
- realizar atividades práticas, como aulas em laboratórios e visitas de campo, tais como fábricas, estações de tratamento de água e de esgoto, estações de geração elétrica, áreas de atividades agropecuárias, reservas de preservação ambiental, museus histórico-científicos etc, de forma a explorar os recursos externos à escola e aprofundar o conhecimento sobre as realidades econômico-produtiva, social e cultural da região;
- usar os acervos e patrimônios histórico-culturais da região, propiciando o contato direto do aluno com a preservação da memória, incentivando-o a se apropriar dessa memória como cidadão, valorizando-a e preservando-a. (BRASIL, 2005 b).

Essas proposições foram estabelecidas a partir da premissa de que o conhecimento da realidade mais próxima pode motivar o aluno a compreender as complexas relações existentes em nível mais global. Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico pode articular-se em torno de cinco fundamentos da vida em sociedade: físico-ambiental; sócio-histórico, sócio-cultural, sócio-político e econômico-produtivo, tendo em consideração que nenhum deles é independente do outro. (BRASIL, 2005 b).

Defende-se a formação básica para o trabalho como necessidade de compreender a tecnologia e a produção, e tem o propósito de preparar os jovens para a realidade contemporânea.

Neste cenário, o Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio deve ter como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, e deve considerar:

- a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional; e

b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (BRASIL, 2005 b).

Sabemos que a educação é muito discutida no mundo inteiro, e é uma prioridade que tem sido ressignificada; diferentes países têm promovido reformas em seus sistemas educacionais. Falar em Projeto Político-Pedagógico é, também, falar nas *reformas* que as escolas precisam.

Atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Político-Pedagógico, no âmbito do Ensino Fundamental deve ter como objetivo a formação do cidadão, fornecendo ao aluno, subsídios necessários à sua melhor inclusão social e, no âmbito do Ensino Médio, deve reforçar a consciência cidadã e preparar o aluno para as incertezas e a provisoriedade da vida social atual, especificamente a profissional, e, trabalhar junto deles, a formação de atitudes para o trabalho.

Em relação ao Ensino Médio, deve trabalhar com o currículo de forma que desenvolva competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatize a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho.

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Médio deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes para a vida.

Ao se elaborar um Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Médio que pense em preparar para a vida, deve-se ter em conta tudo que o mundo moderno propicia e exige do jovem, e assim, lembrar que os novos conhecimentos, informações e a velocidade com que as novas tecnologias de comunicação permitem disseminá-los são desafios para qualquer sistema educativo.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Médio está diretamente ligado a sua estrutura curricular ou currículo, que decorrem implicações para a definição de uma nova escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicam que

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa.(...) a reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista

encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. (BRASIL, 2005 c).

Desta forma, ao elaborar um Projeto Político-Pedagógico que assuma um currículo por competências deve-se focar o aluno e a aprendizagem, desenvolver uma pedagogia ativa e uma prática pedagógica diversificada, construindo uma escola diferenciada. Mas, sabemos que isso não é fácil, pois implica na mudança do papel da escola e do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem um currículo, porém o desenvolvimento curricular real deverá ser feito na escola e pela escola, ou seja, a decisão quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem os resultados esperados depende da escola.

A reforma do Ensino Médio exige um novo perfil de professor e este deve fazer aprender e não ensinar, o que requer que ele transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar e sua identidade.

Por isso, o Projeto Político-Pedagógico só terá resultados positivos se sua construção e reconstrução tiver a participação efetiva do professor, que ele seja protagonista deste projeto. O artigo 13 da LDB 9394/96 deixa isto bem claro. O professor tem autonomia para desenvolver seu próprio plano de trabalho e deve colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola em que trabalha.

Esta prática de participação da elaboração do Projeto Político-Pedagógico que desenvolverá é um momento de formação da equipe escolar e de autoformação de cada professor, é o momento de analisar a própria prática e a dos colegas, de discutir objetivos e modos de alcançá-los, avaliar resultados, buscando atualização e aprimoramento.

É preciso entender que a formação do professor não é precedente ao exercício de sua profissão, e sim no exercício dela. O professor não *sai* do curso superior *pronto* para lecionar. Por isso, o trabalho em equipe é considerado um dos fatores fundamentais para melhorar a qualidade de ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, pois quando estes trabalham de modo cooperativo, compartilhando e analisando conjuntamente os problemas a serem enfrentados, o enriquecimento pessoal e profissional aumentam.

É por isso que a tarefa de educar os alunos têm dois aspectos inseparáveis: a elaboração e o desenvolvimento constante do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos profissionais envolvidos no processo.

Desta forma, o referido projeto abrange uma dimensão pedagógica e uma dimensão administrativa. Na dimensão pedagógica devem ser tratados os conhecimentos e as competências a serem construídos pelos alunos, assim como das estratégias didáticas a serem

utilizadas para favorecer essa construção. A dimensão administrativa apóia-se nas opções pedagógicas para viabilizar sua concretização.

No âmbito da dimensão administrativa, temos o importante papel do diretor no processo de dinamizar e orientar os trabalhos da equipe, que necessita de condições ambientais e organizacionais para que o trabalho possa progredir.

Como diz Vasconcellos (2002, p. 21)

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

Podemos concluir que elaborar um Projeto Político-Pedagógico não é tarefa fácil, uma vez que a perspectiva que se tem (na visão do MEC) é bastante normativa e a literatura sobre o assunto nos esclarece que, para que este documento seja realmente o resultado de um trabalho coletivo, onde toda a comunidade escolar participe, não poderia ter tão expressa preocupação na normatização, e sim no que ele representa para os sujeitos que freqüentam cada unidade escolar.

Nas três escolas pesquisadas o Projeto Político-Pedagógico é o mesmo documento que o Plano de Gestão e seus adendos, o que comprova a preocupação em cumprir as normas estabelecidas pelo MEC. O mesmo documento contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como sub itens.

É imprescindível contestar que as orientações do MEC não contém uma diretriz que contemple a preocupação com o interesse do aluno egresso do Ensino Médio Público em ingressar no Ensino Superior. Ignora-se legalmente esta questão e uma vez que o MEC não a exige como formalidade, as escolas não a cumprem e cria-se uma ideologia de terminalidade dos estudos no Ensino Médio.

E a educação continuada, como fica? Em um país onde se fala em educação para todos, não se deve admitir a falta de uma orientação que contemple este interesse, pois seria fechar as portas para estes alunos e aceitar a idéia conformista de que eles terminam seus estudos com o Ensino Médio.

Não se pode pensar em programas de cotas em universidades públicas ou programas de financiamento estudantil para as privadas e ainda o PROUNI, todos programas que incentivam alunos egressos de escolas públicas a dar prosseguimento em estudos de nível

superior, sem que exista uma relação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Da forma como está acontecendo, ignora-se a realidade escolar destes alunos e esta é trocada pelo *marketing* do governo em aumentar os números de vagas no ensino superior. Se é no âmbito do Projeto Político-Pedagógico que se forma a construção do conhecimento, que se constrói o capital cultural dos alunos, deve-se pensar em contemplar, incentivar e proporcionar meios para que os alunos das escolas públicas possam dar seqüência em seus estudos de nível superior, com um capital cultural que os permita ter bom desempenho neste nível de ensino.

5 INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

Passaremos agora a explorar com um pouco mais de profundidade, as categorias que escolhemos para analisar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de nível médio em Monte Alto, isto é, a interdisciplinaridade e a contextualização.

Ao estudarmos o Ensino Médio, pudemos verificar que seu contexto aponta para várias categorias de pesquisa, entre elas: a identidade do aluno, sua diversidade, a questão da formação por competências, a autonomia da escola, a interdisciplinaridade e a contextualização. Do nosso ponto de vista enquanto pesquisadores, consideramos algumas delas – no que se refere a esta temática de pesquisa – como categorias acessórias e, por isso, extraímos duas categorias de pesquisa, que consideramos essenciais para nosso trabalho: a Interdisciplinaridade e a Contextualização.

Em entrevista com a diretora da Escola Jeremias, obtivemos material rico, através de seus depoimentos, que exemplificam os significados das palavras Interdisciplinaridade e Contextualização, que utilizaremos no decorrer deste capítulo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB/CNB nº 15/98, instituídas pela Resolução nº 3/98, entre outras disposições, determinam que a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio se organizem em áreas de conhecimento, e que devem ser estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, redefinindo, assim, a antiga grade curricular, o antigo sistema de seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias por todo país, que foram realizadas, historicamente, através de disciplinas que resultavam de recortes e seleções arbitrárias, resultadas de expressões de interesse e de relações de poder, que negavam e ocultavam os saberes.

A fragmentação de disciplinas consideradas indispensáveis à construção do saber escolar surgiu da idéia de que o mundo, embora seja uma totalidade, grande e complexo, tem seu conhecimento feito pelas partes. Assim, tínhamos alguns campos do saber que eram representados como disciplinas escolares e outros não, alguns campos do conhecimento escolar eram valorizados com o argumento de serem úteis para resolver problemas do dia a dia. Essa simplificação complicou a compreensão de fenômenos mais complexos. A solução para o problema foi relacionar as várias disciplinas do currículo, justificando assim, a organização curricular proposta pelo MEC nos PCNEM, tendo como eixo estruturador pedagógico destas áreas, a interdisciplinaridade, pois o mundo não é um quebra-cabeça.

Desta forma, a disposição de inserção e abordagem das disciplinas num currículo escolar é que indica a opção pedagógica de propiciar ao aluno a construção de um conhecimento fragmentário ou orgânico e significativo, quanto à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais. Quando sistematizamos o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda se estruturam de forma fragmentada e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que não vêem um sentido neles.

Mas, é importante esclarecer que adotar a interdisciplinaridade como metodologia de ensino para desenvolver o currículo, não significa abandonar as disciplinas nem supõe que o professor seja um pluri-especialista superficial. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos é preciso a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem.

A interdisciplinaridade estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas. Há interdisciplinaridade, por exemplo, quando ao estudar a pintura, os professores possam relacionar o contexto histórico do Renascimento com os temas usados pelos artistas e sobre as técnicas empregadas por eles e, a análise do material utilizado na pintura, poderia ser ampliada para um estudo do desenvolvimento tecnológico ao longo do tempo.

A Interdisciplinaridade promove a recuperação de uma característica da primeira infância do ser humano, pois aos dois ou três anos de idade temos um desejo de conhecer ilimitado. Segundo Fazenda (2002) essa busca das origens é um dos fundamentos da interdisciplinaridade, pois é preciso saber como os conteúdos nasceram, se desenvolveram e são estudados hoje.

Assim, a interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem estruturada e rica, abrindo a visão dos alunos ao mostrar que o que eles aprendem em uma disciplina pode ser usado em outra, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, abraçadas por um tema comum.

Para pensarmos em interdisciplinaridade, temos que pensar em nossa relação com o mundo e esta relação não é fragmentada; os fenômenos observados ou vividos no mundo social, natural ou cultural não são entendidos, sentidos ou percebidos de forma isolada e fragmentada. Os fatos acontecem na vida das pessoas de forma global, e assim, os fenômenos observados e vividos estão inseridos numa rede de relações que lhes dão sentido e significado. E, é desta forma que acontecem os processos de aprendizagem extra-escolar, porém, quando estes processos se fecham no âmbito escolar, o conhecimento se realiza de formas diferentes e

se a estrutura curricular for uma *grade* curricular, onde os conhecimentos são transmitidos por disciplinas fechadas, *aprisionadas* em seus conteúdos, estes ficam fragmentados, isolados.

O significado curricular de cada disciplina tem que resultar do modo como elas se articulam e não de uma apreciação isolada de seu conteúdo. Trabalhar de forma interdisciplinar permite o desenvolvimento do sujeito como um todo, de acordo com as condições, possibilidades e entendimento que ele possui.

Por isso, interdisciplinaridade não tem um único significado, possui diferentes interpretações, que implicam uma nova postura e mudança de atitude em busca do conhecimento. Neste sentido, interdisciplinaridade seria o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. É uma metodologia de ensino-aprendizagem voltada para a interação em uma, duas ou mais disciplinas, que pode acontecer através de uma simples comunicação de idéias e chegar a atingir uma integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos e conteúdos, usados, organizados e sistematizados no processo de elaboração do conhecimento.

Fazenda (1993) caracteriza a interdisciplinaridade como a intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Ela explica que, desta forma, teríamos uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que possibilita o diálogo entre os interessados.

Por isso, interdisciplinaridade significa a necessidade de um trabalho de equipe pluridisciplinar, onde alunos e professores, sejam sujeitos de sua própria ação, e se engajem num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, ignorando a divisão do conhecimento em disciplinas. É apagar da fala dos professores o velho ditado: “Isto não é da minha área, não pertence à minha disciplina”. Compartilhando idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo *ator* e *autor* do processo.

A interdisciplinaridade depende então, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 1993).

Nesse processo, é importante que os conteúdos das disciplinas sejam vistos como instrumentos culturais, necessários para que os alunos avancem na formação global e não como fim de si mesmo. Neste sentido, a interdisciplinaridade favorece ações educativas que ampliam a capacidade do aluno de expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias, de posicionar-se diante da informação e de interagir, de forma crítica e ativa, com o meio físico e social.

Fazenda (2002) afirma que muitos dizem que fazem projetos interdisciplinares, mas poucos os fazem de forma consciente. Ela explica que qualquer trabalho do gênero deve ir muito além de misturar intuitivamente geografia e química, matemática e português. Acrescenta que interdisciplinaridade é tentar formar alguém a partir de tudo que já estudou em sua vida, que a interdisciplinaridade é uma metodologia que tem o objetivo de dar visibilidade e movimento ao talento escondido que existe em cada um de nós.

A atitude interdisciplinar possibilita-nos darmos um passo no processo de libertação do mito do porto seguro e, por isso, nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança, e descobrirmos os limites de nosso pensamento é doloroso, mas é preciso. (JAPIASSÚ, 1976).

A interdisciplinaridade é uma relação recíproca, de mutualidade, um regime de copropriedade que possibilita o diálogo entre os interessados. (FAZENDA, 1979). Porém, não existe interdisciplinaridade sem disciplinas; é preciso haver um respeito à disciplina. O problema são os recortes feitos nos conteúdos que não permitem compreender a sua essencialidade. (FAZENDA, 2002).

A interdisciplinaridade pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, ela pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos. (LUCK, 1994)

Outro princípio pedagógico enfatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que rege a articulação entre as disciplinas escolares é a contextualização. O termo contextualização tem se confundido muito com a idéia de trabalhar apenas com o que o aluno já sabe de sua realidade, de sua vivência. Porém, neste entendimento é equivocado, pois a contextualização não deve ser entendida como uma proposta de esvaziamento, como redutora do processo ensino aprendizagem, circunscrevendo-o ao que está no redor imediato do aluno, suas experiências e vivências.

O aluno é um ser do mundo e no mundo e tem a capacidade de interferir e modificá-lo. Ao trabalhar com a contextualização, deve-se partir do saber dos alunos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber inicial. O saber deve situar os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, de forma que efetivamente se integrem na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela, onde a valorização é centrada, não no que é transmitido, e sim no que é construído, no processo de aprender a aprender.

Mas, como lembrou Dias (2006), no Seminário de Dez Anos da LDB, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, “só se aprende a aprender se o aluno de fato já se aprendeu”.

Eu costumo dizer o seguinte, o que seria, por exemplo, contextualizar um determinado conteúdo. Se eu estou trabalhando com ácidos e bases, eu posso fazer meu aluno compreender o que é ácidos e bases, a partir da natureza. Então, vamos dar um exemplo, eu vou pegar uma jabuticaba, a jabuticaba inicialmente ela está verde, ela tem um sabor, quando ela está verde ela tem aquele sabor porquê? Porque ela ainda não está pretinha, docinha, porque ela está mudando de uma função química para outra função química. Quando eu pego os ácidos e as bases, eu considero que ela esta básica ou ela esta ácida, ela está azeda, ela está amarrando, aí quando ela está docinha ela está neutra. Eu estou contextualizando, até chegar no ácido sulfúrico, falar da construção das baterias do carro, até chegar, por exemplo, no hidróxido de sódio, para dizer que ele está presente nos detergentes. Então, essas questões que eu posso tratar para contextualizar. (SOARES, 2006).

Neste sentido, contextualização e interdisciplinaridade pressupõem uma atitude de abertura, não preconceituosa, na qual todos os conhecimentos são igualmente importantes, pela qual anula-se o conhecimento individual frente ao saber universal, pois é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular, supondo uma postura única, engajada e comprometida frente aos fatos da realidade educacional e pedagógica.

Agregados à interdisciplinaridade e à contextualização, devem ser mantidos os princípios da identidade, diversidade e autonomia entre os sistemas de ensino e as escolas. Tais propostas não devem ser entendidas como ausência ou omissão do Estado. Para que a identidade e autonomia não se configurem como descaso ou abandono, devem ser exercidas no contexto constituído por diretrizes gerais de ação e assessoramento à implantação das políticas educacionais, o que exige dos sistemas educacionais, sejam eles federal, estadual ou municipal, a definição de diretrizes de uma política educacional que reflita as necessidades e demandas do sistema, em consonância com as Diretrizes Nacionais e a estruturação de mecanismos de supervisão e assessoramento, acompanhamento e avaliação dos resultados do desempenho das escolas.

Ressalta-se que essa autonomia implica em planejamento conjunto e integrado da escola, que expressa um compromisso tácito entre os agentes envolvidos, com os objetivos compartilhados, considerando a especificidade, as necessidades e as demandas do corpo docente e discente, criando-se expressão própria e local ao disposto na base nacional comum.

Justifica-se e esclarece, assim, a opção pela organização do currículo em áreas que congregam disciplinas com objetos comuns de estudo, capazes de estabelecer, do ponto de vista do trabalho pedagógico, um diálogo produtivo, e que podem estabelecer também um diálogo entre si enquanto áreas.

[...] Agora quando eu vou tratar de forma interdisciplinar isso, o que eu tenho que dizer, por exemplo: o ácido, ele é uma substância química, mas

que ele envolve também fenômenos físicos, quando eu coloco um ácido dentro da bateria do carro, eu estou possibilitando que o carro faça o quê, que ele ande. Então é um fenômeno físico, e por isso, eu estou tratando a física e a química. Quando eu digo para o meu aluno que a gasolina evapora, provocando alguns danos para a natureza, ou quando eu consumo a gasolina e ela se transforma em outro composto orgânico que pode causar algum dano para a natureza, se não bem trabalhado, se não usado adequadamente, o que eu quero dizer, eu estou trabalhando a natureza, a biologia[...] (SOARES, 2006).

Ao mantermos uma disciplinarização, existente ainda em muitos currículos escolares, a organização da escola se mantém inflexível, dificultando uma prática docente articulada e significativa para os alunos. As aulas se sucedem de acordo com uma *grade* curricular, e *grade* significa *prisão* em tempos sucessivos, tratando de temas dissociados um dos outros.

Ressalta-se que para trabalhar com a interdisciplinaridade, se faz necessário um planejamento conjunto, e que nele seja eleito um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de intervenção, com o objetivo específico de desenvolvimento de uma compreensão da realidade de forma global e complexa, através de uma perspectiva holística da realidade.

A efetiva ação pedagógica da interdisciplinaridade se dá pelo desenvolvimento da sensibilidade, de uma formação adequada e necessária na arte de entender e esperar, e no desenvolvimento da criação e imaginação, e da relevância metodológica a ser construída em equipe.

Porém é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia.(FAZENDA, 1993).

Podemos verificar estas ações no contexto do Projeto Político-Pedagógico das escolas, onde pode-se desenvolver outros projetos afins, e, principalmente, aqueles de interesse coletivo, que de uma forma ou de outra, estão contemplados nas idéias do Projeto maior. Através da interdisciplinaridade, se estabelecem relações entre vários membros da comunidade escolar, inclusive entre o corpo docente. O grande diferencial de um projeto interdisciplinar é a mudança de postura do professor, e o que faz a diferença é o professor estar atento às oportunidades.

[...] Se eu digo para o menino que se ele ficar respirando gás carbônico que é produzido a partir do consumo da gasolina, ele vai provocar um dano em sua vida, chegando até a morte, eu estou trabalhando a Biologia. Então eu estou trabalhando Química, mas estou trabalhando com outros fatores também que me levam a construção de conceitos de Física, de Biologia, de Geografia. Quando eu vou trabalhar de onde nosso petróleo é retirado, posso trabalhar

Historia, Geografia, Políticas Públicas, Sociologia, Filosofia, porquê um assunto me leva a trabalhar a visão em outras disciplinas, me mostra conhecimento de outras disciplinas. Isso é contextualizar, dar sentido e, ao mesmo tempo, facilitar o diálogo entre as áreas [...] (SOARES, 2006).

A faceta mais interessante da interdisciplinaridade é que ela é viva, pulsa, se agita, sofre mudanças e, portanto, exige constantes correções de rumo. Todos ganham com a interdisciplinaridade, porque os alunos aprendem a trabalhar em grupo; os professores ampliam seus conhecimentos em outras áreas, o que melhora sua formação; e a escola cumpre o programa de maneira ágil e eficiente, e vê seus alunos comentarem as experiências junto à comunidade.

Porém, se pensarmos que a Interdisciplinaridade tem sido muito discutida, principalmente, na década de 1980, e depois na década de 1990, com a introdução dos PCN's e os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, sexualidade), podemos concluir que ela ainda não alcançou a sala de aula ou o contexto escolar de um modo geral, pois há uma confusão em relação ao que seja a Interdisciplinaridade. (SIQUEIRA, 2001). Ela ainda é vista apenas como a integração das disciplinas do conteúdo escolar e não como propõe Fazenda (em sua vasta literatura), como sendo a superação dessas fronteiras através da criação de uma equipe interdisciplinar em que as atitudes dos membros, ainda que representando sua respectiva área de conhecimento, colabora para o enriquecimento do grupo.

O saber escolar ainda está vinculado à linearidade e à hierarquia. Os currículos que são propostos ainda mantêm a identificação com a disciplina, não ultrapassando suas fronteiras. É importante ressaltar que o conhecimento não pode estar desvinculado da prática/ação, para que o saber não seja algo desconexo da realidade, mas que parta dela e volte a ela para resolver questões do cotidiano. A prática não se reduz a um conjunto de procedimentos ou receitas, ou conhecimentos pré-fabricados. Ela amplia as perspectivas do possível e aceita a diferença.

[...] Por isso, que o currículo é de forma contextualizada e interdisciplinar. Você pode trabalhar todas as disciplinas de forma interdisciplinar. Se eu estou trabalhando Física, se meu menino vai resolver um problema ele tem que ter a compreensão leitora, estou trabalhando o Português; se meu menino vai resolver equações ele está trabalhando a compreensão Matemática; se eu estou deslocando os alunos de Monte Alto a Jaboticabal, posso estar trabalhando o trajeto, com Geografia, posso trabalhar História. (SOARES, 2006).

A Interdisciplinaridade é um tema complexo, mas podemos defini-la como uma forma de ver, sentir e estar no mundo. Resulta de ações que nos permitem ser capazes de perceber,

de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, um fenômeno de dimensão social, natural ou cultural, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

É realmente muito interessante trabalhar desta forma, porquê facilita a compreensão do todo. São as partes para formar o todo. (SOARES, 2006).

6 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE

6.1 Procedimentos metodológicos

Cada leitor lê com os olhos que tem e, por isso, cada leitor é também um co-autor. Assim, ser pesquisador é interpretar a partir do mundo em que se habita. Esta pesquisa é definida como qualitativa, pois empenha-se na obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos seus participantes. Entre as características básicas deste tipo de investigação estão o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; o caráter descritivo dos dados coletados, relativos à pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrição de entrevistas e de depoimentos; a preocupação maior com o processo do que com o produto, isto é, procura captar a perspectiva dos participantes quanto às questões focadas.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.(CHIZZOTTI, 2001, p. 11)

Há várias formas de se classificar uma pesquisa. Gil (1993) e Vergara (2000) propõem critérios básicos para a classificação. Um deles é a classificação com base nos objetivos. “Considerando os objetivos gerais, as pesquisas podem ser classificadas em: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista”. (VERGARA, 2000, p. 46).

Outro método de classificação da pesquisa é a consideração dos procedimentos de coleta e análise de dados, isto é, dos meios utilizados na elaboração do trabalho. Segundo Gil (1993), os meios ou procedimentos técnicos utilizados na elaboração de uma pesquisa representam a forma de confrontar a visão teórica com os dados da realidade. Deste ponto de vista, estrutura-se um *design* ou delineamento que diz respeito ao planejamento da pesquisa envolvendo a escolha dos instrumentos de coleta de dados e o planejamento da forma de análise dos dados. O delineamento considera, ainda o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

O primeiro passo para realização desta pesquisa foi o estudo bibliográfico sobre o Ensino Médio e o Projeto Político-Pedagógico correspondente a este nível de ensino. De

acordo com Cervo e Bervian (2002) a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela é um meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.

Quanto aos objetivos gerais esta é uma pesquisa descritiva, pois expõe características de determinados fenômenos. (VERGARA, 2000).

De acordo com Cervo e Bervian (2002) a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades complexas.

Os estudos descritivos tratam da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, como também os estudos que visem identificar estruturas, formas, funções e conteúdos, e em suas mais diversas formas, trabalha sobre os dados ou fatos colhidos da própria realidade.

Para Gressler (1989) a pesquisa descritiva é utilizada para descrever situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

O Estudo de caso é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida, neste caso, as três escolas públicas de Ensino Médio de Monte Alto.

A Pesquisa documental investiga documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica.

Com base no referencial acima, com relação aos meios foi desenvolvido um estudo multicase. Este estudo diz respeito a uma ou poucas unidades, tem caráter de profundidade e detalhamento, pode ou não ser realizado no campo. Este estudo foi realizado nas três escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Monte Alto, interior de São Paulo, e envolveu uma pesquisa de campo, com entrevistas, questionários e análise documental.

Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas, tal como são entendidas por Lakatos e Marconi (2001) como uma técnica que permite o contato direto entre o pesquisador e o pesquisado e possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente, ou seja, com os gestores das três escolas, a saber: diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, que forneceram informações acerca da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; da estrutura curricular; das metodologias de ensino e dos recursos tecnológicos; do corpo docente e discente; da avaliação e demais informações a respeito da escola, de forma geral.

Segundo Chizzotti (2001, p. 103) a entrevista

[...] tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas na empresa, além de reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações para fundamentar o estudo de caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes.

A entrevista é o instrumento mais comum para quem resolver optar pelo trabalho de campo, pois é através dela que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Conforme Minayo (2000) ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Ainda segundo a autora, a entrevista é entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos.

Os questionários foram aplicados para uma amostragem de 10% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, para identificar o perfil deles e uma única questão foi aplicada para todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio, que estavam presentes no dia da pesquisa, para identificar a Expectativa em Relação ao Ensino Médio: Obtenção de Certificado, Ingresso no Ensino Superior, ou Conseguir ou Melhorar de Emprego.

Segundo Barros (2000, p.91) as vantagens do uso do questionário são as seguintes:

- Abranger um número maior de pessoas;
- Facilitar a tabulação dos dados obtidos;
- O anonimato pode garantir mais certeza nas respostas;

Antes da aplicação dos questionários, foi feito um pré-teste com sete alunos de uma sala do período diurno da E.E. Profa. Nelly Badhur Cano e, reformuladas as questões necessárias.

Quanto à classificação das perguntas, foram fechadas, dicotômicas, tricotômicas e de múltipla escolha, com ênfase na vida pessoal e profissional do aluno. Os pesquisados foram informados do objetivo da pesquisa, descrito acima do questionário e explicado pela pesquisadora nas salas de aula. Não foi solicitada a identificação dos alunos. A pesquisadora esteve presente na aplicação dos questionários, a pedido da direção das escolas, porém, não influenciou nas respostas dos alunos, uma vez que as mesmas eram de caráter pessoal.

Também foram utilizados os recursos proporcionados pela pesquisa documental que é entendida como aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Segundo Gil (1996, p.51) a pesquisa documental é “pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Desta forma, foram analisados os três Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas de Ensino Médio de Monte Alto. Através da pesquisa documental, pode-se avaliar se os Projetos-Político-Pedagógicos atendem à demanda da comunidade em relação à expectativa dos alunos pelo Ensino Médio e quem são os atores que os elaboraram.

O contato inicial com as escolas foi feito por telefone, com a finalidade de identificar quem eram os gestores responsáveis pelas mesmas. Após a identificação, pensamos em realizar a coleta de dados nas três escolas, ao mesmo tempo. Porém, após o início da pesquisa em uma das escolas (E.E. Profa. Nelly Bahdur Cano), pôde-se ver na prática, que seria inviável, uma vez que cada escola demandaria muito tempo e que eram muitos os dados necessários para a pesquisa. Optou-se, então, em realizar a coleta em cada uma das escolas, analisar os dados da primeira escola, verificar os possíveis erros e as possíveis adaptações para melhorias no trabalho e depois realizar a pesquisa nas outras duas escolas.

No decorrer da pesquisa, optamos por fazer a análise comparativa dos resultados de cada escola, de acordo com os parâmetros de uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Minayo (2000) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Isso por que ela se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Ainda, segundo a autora, alguns autores não se preocupam em quantificar, preocupam-se em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais.

6.2 Diário de campo

Em disciplinas cursadas no mestrado aprendemos que devemos ficar atentos para tudo que acontece no decorrer da pesquisa e que também devemos manter uma neutralidade do que pensamos (nossos pré-conceitos) e que devemos analisar cientificamente os dados coletados.

Cada escola possui características que as distinguem. Obtivemos muitas informações durante a realização da pesquisa, algumas que foram confidenciais (uma espécie de desabafo) e que não puderam ser utilizadas por questão de ética, mas que seria demagogia se fosse dito que não influenciaram na análise dos dados, uma vez que foram imprescindíveis para o entendimento de alguns fatos e dados obtidos.

Além dos dados oficialmente coletados (questionários dos alunos, entrevistas com os gestores e análise dos Projetos Político-Pedagógicos) a percepção do ambiente de pesquisa também influenciou na análise dos dados. Em uma das escolas, qualquer pessoa da comunidade tem acesso livre desde a secretaria (que fica no início da entrada da escola, onde um dos funcionários geralmente recebe quem chega), até a coordenadoria e direção; em outra escola há um enorme balcão que *barra* as pessoas que chegam e ficam do aguardo de um inspetor de alunos para atendê-los; e na outra há uma pequena sala na entrada na escola, onde funcionários identificam as pessoas que chegam e as encaminham.

Não há como ignorar também a forma como foi aceita a pesquisa dentro das escolas, que no primeiro contato com as diretoras, estas se mostraram abertas e prestativas, mas no decorrer da pesquisa, em duas das escolas, houve muitos obstáculos para obtenção dos dados, mesmo com justificativas. Havia um certo *receio* ou *medo* do que seria abordado. Após muitas explicações e visitas nas escolas, é que, aos poucos, conseguimos os dados necessários.

A disponibilidade para as entrevistas com os gestores também não foi tarefa fácil, alguns preferiram gravar, outros responder em forma de questionário (em dupla) e outro ainda, preferiu falar sem que fosse gravado e posteriormente mostrado o que fora transcrito.

Em duas das escolas também houve dificuldade em aplicar os questionários aos alunos, pois haviam dias em que as diretoras não estavam naquele horário (combinado), em outros dias as coordenadoras, ou estavam em reuniões ou em cursos, e sem a autorização delas as funcionárias não permitiam a aplicação dos questionários. Em outros dias eram os alunos quem não estavam ou se estavam não era a maioria e assim pediam que voltasse outro dia.

Porém, é importante ressaltar que quando conseguimos as entrevistas e a aplicação dos questionários, os funcionários e gestores e a maioria dos alunos foram bastante receptivos.

Em relação ao empréstimo do Projeto Político-Pedagógico, nenhuma das escolas se opôs, desde que fosse em dias que elas não o utilizariam e este fato é que foi difícil, pois sempre o utilizavam (o que é bem positivo). Em uma das escolas, o Projeto ainda estava na Diretoria de Ensino (D.E.) e tivemos que solicitá-lo para a pesquisa.

6.3 Perfil dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das três escolas pesquisadas.

Os alunos do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Profa. Nelly Badhur Cano, em 2006, estão assim distribuídos:

- 2 salas no período diurno, totalizando 50 alunos;
- 2 salas no período noturno, totalizando 80 alunos;
- 2 salas no período noturno, de supletivo, totalizando 72 alunos;
- Total de alunos: 202.

Amostragem: 10% = 20,2 alunos.

Arredondamento = 21 alunos.

A seleção foi feita por número de alunos de cada sala e por sexo, ou seja, foram escolhidos, aleatoriamente:

- 6 alunos do período diurno (3 homens e 3 mulheres)
- 8 alunos do período noturno (4 homens e 4 mulheres)
- 7 alunos do período noturno, do supletivo (3 homens e 4 mulheres)

Em relação à questão única apresentada aos alunos do 3º ano, sobre a Expectativa do Ensino Médio, dos 202 alunos, 98 responderam (48,51%), pois são todos os que estavam presentes no dia da pesquisa, 19/04/2006, ante véspera de feriado, conforme segue:

- 39 alunos do diurno.
- 46 alunos do noturno.
- 13 alunos do noturno, do supletivo.

Os dados coletados foram analisados por turno: diurno, noturno e supletivo (também noturno).

Os alunos do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Jeremias de Paula Eduardo, em 2006, estão assim distribuídos:

- não há alunos do 3º ano do Ensino Médio no período diurno;

- 1 sala no período noturno, totalizando 37 alunos;
- 1 sala no período noturno, de supletivo, totalizando 32 alunos;
- Total de alunos: 69

Amostragem: 10% = 6,9 alunos.

Arredondamento = 7 alunos.

A seleção foi feita por número de alunos de cada sala e por sexo. A vice-diretora da escola escolheu, aleatoriamente, os alunos e os colocou em uma sala onde foi aplicada a pesquisa:

- 4 alunos do período noturno (2 homens e 2 mulheres)
- 3 alunos do período noturno, do supletivo (2 homens e 1 mulher)

Em relação à questão única apresentada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, dos 69 alunos, 39 responderam (56,52%), pois são todos os que estavam presentes no dia da pesquisa, 20/11/2006.

- 19 alunos do noturno.
- 20 alunos do noturno, do supletivo.

Os dados coletados foram analisados por regime regular e supletivo, ambos do período noturno.

Os alunos do 3º ano do Ensino Médio da E.E. Dr. Luiz Zacharias de Lima, em 2006, estão assim distribuídos:

- 4 salas no período diurno, com aproximadamente 45 alunos cada, totalizando 180 alunos;
- 5 salas no período noturno, com aproximadamente 40 alunos cada, totalizando 200 alunos;
- 1 sala no período noturno, de supletivo, com aproximadamente 40 alunos;
- Total de alunos: 420

Amostragem: 10% = 42 alunos.

A seleção foi feita por número de alunos de cada sala e por sexo, aleatoriamente, de acordo com os alunos que se prontificaram a responder:

- 18 alunos do período diurno (4 homens e 14 mulheres)
- 20 alunos do período noturno (9 homens e 11mulheres)
- 4 alunos do período noturno, do supletivo (1 homem e 3 mulheres)

Em relação à questão única apresentada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, feita para todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio, dos 420 alunos, 188 responderam (44,76%),

pois são todos os que estavam presentes no dia da pesquisa, 22/11/2006, e que não estavam tendo avaliação:

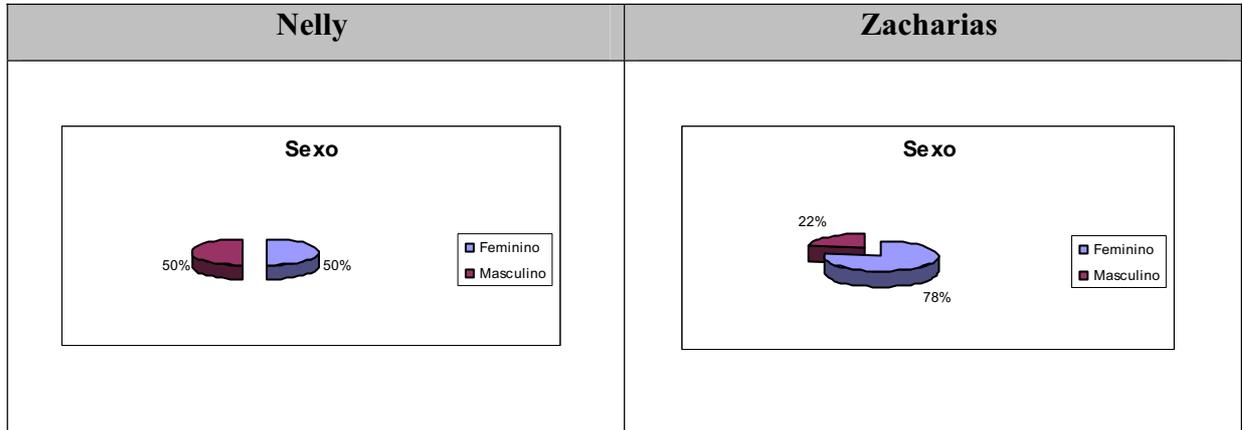
- 85 alunos do diurno.
- 80 alunos do noturno.
- 23 alunos do noturno, do supletivo.

Os dados coletados foram analisados por turno: diurno, noturno e supletivo (também noturno) e serão apresentados em forma de gráficos. Todos os gráficos são de fonte própria. É importante ressaltar que a população da pesquisa é 10% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das três escolas e que na Escola Jeremias não há alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio diurno, e por isso não há dados a serem visualizados e analisados.

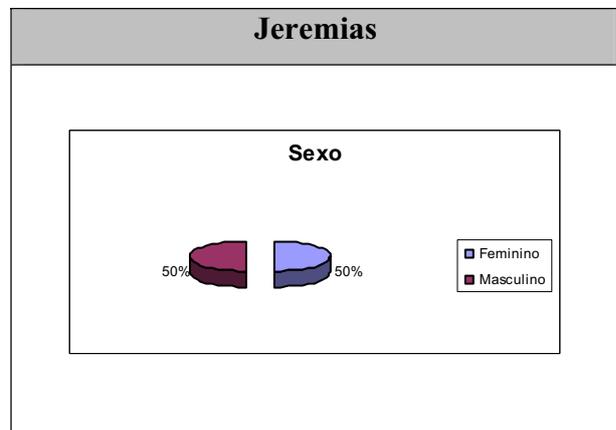
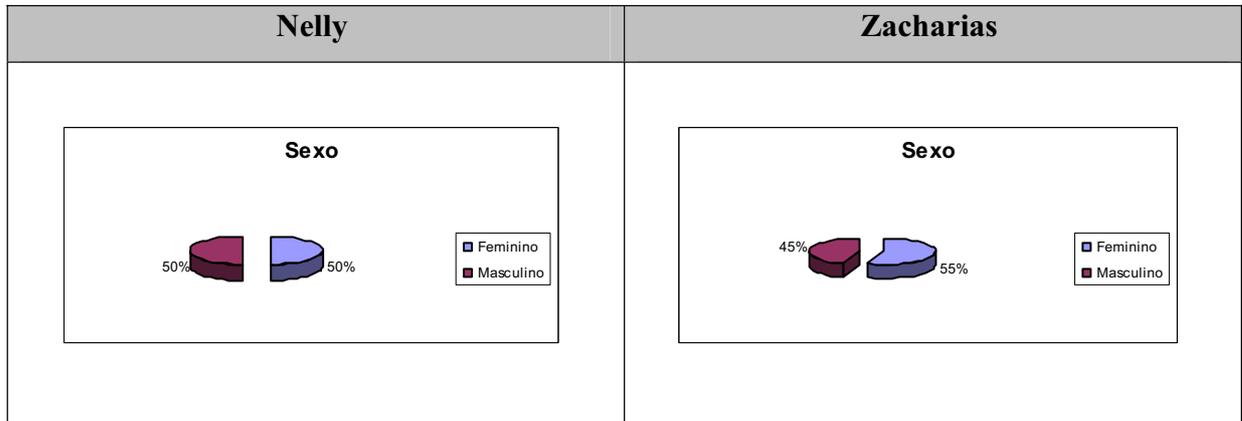
A análise dos questionários proporcionou os indicadores que podem ser visualizados nos gráficos seguintes:

Gráfico 1: Sexo

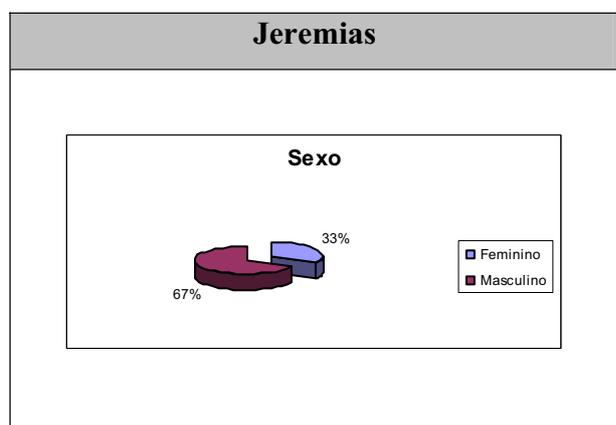
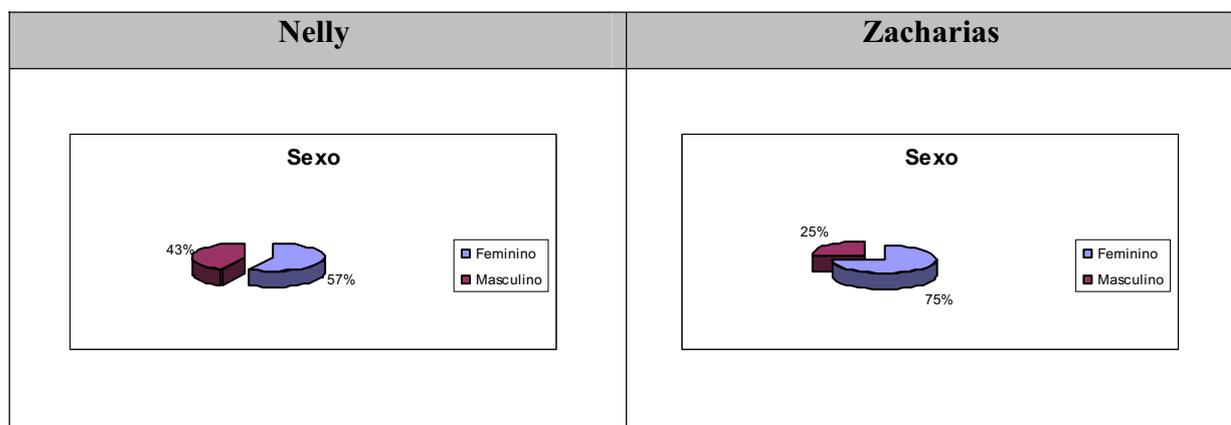
Período diurno



Período Noturno



Supletivo



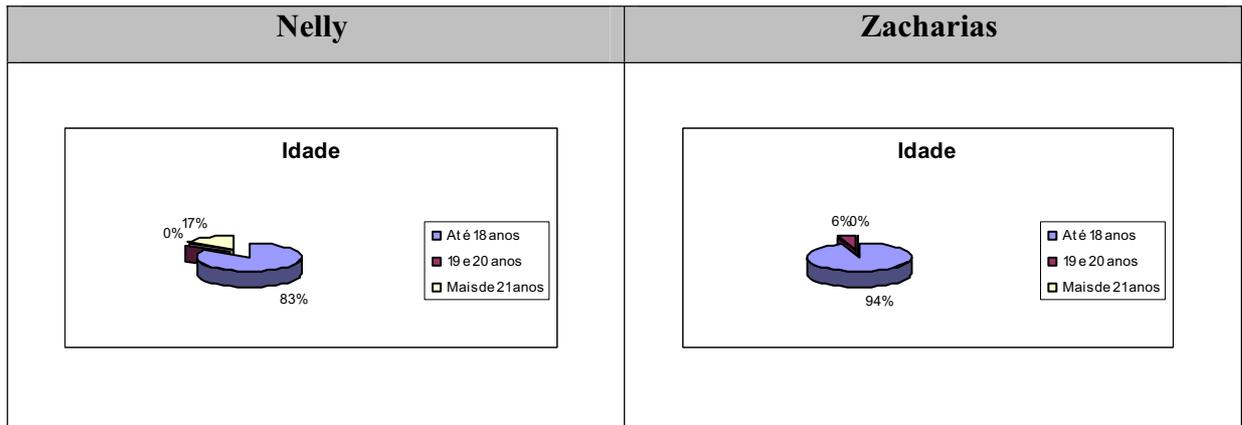
De acordo com Whitaker; Fiamengue (2003, p. 20) a influência da variável sexo “nos fatos educacionais é dos mais importantes fenômenos sociológicos, porque interessa diretamente aos estudiosos da questão de gênero, hoje uma das mais relevantes áreas nas Ciências Humanas”.

Nesta pesquisa considera-se o variável sexo, também, muito importante, pois na Escola Nelly, os questionários foram distribuídos em igualdade aos alunos que se voluntariaram a responder; na Escola Jeremias foi solicitado à vice-diretora que, se possível, distribuísse em números iguais para ambos sexos; porém, na Escola Zacharias, no período diurno, quando foram solicitados alunos e alunas para responderem, houve uma certa dificuldade e, por isso, com nova tentativa, foram solicitados voluntários e predominou do sexo feminino (78%). Alguns alunos (do sexo masculino) da referida escola se mostraram com medo de não saber responder o questionário, mesmo com as explicações fornecidas. As alunas se mostraram com vontade de responder à pesquisa e inclusive algumas queriam

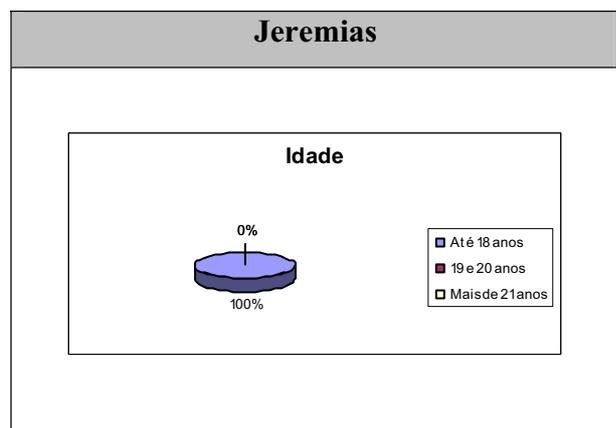
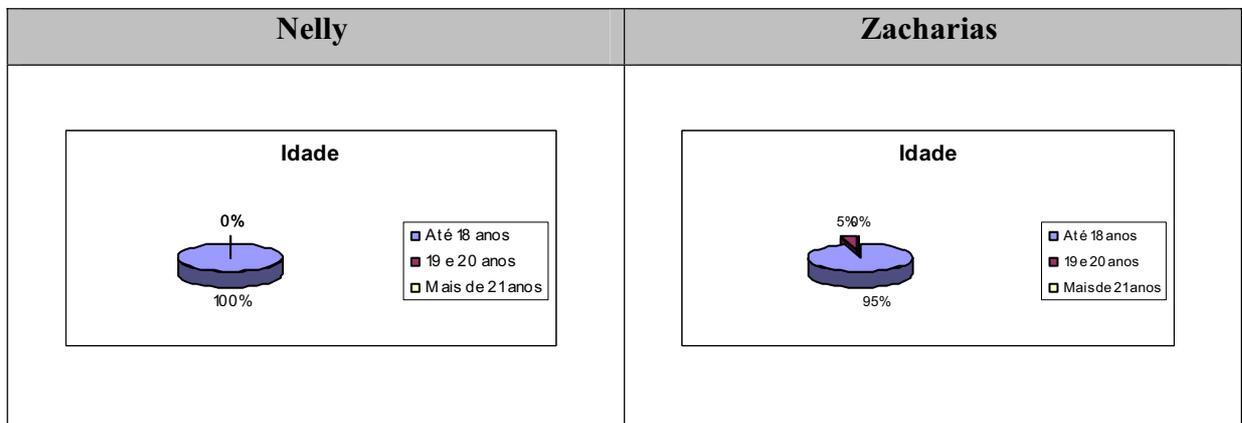
colocar os nomes. Foi explicado a elas que não havia a necessidade, mas mesmo assim algumas colocaram. No supletivo da mesma escola também predominou alunas (75%).

Gráfico 2: Idade

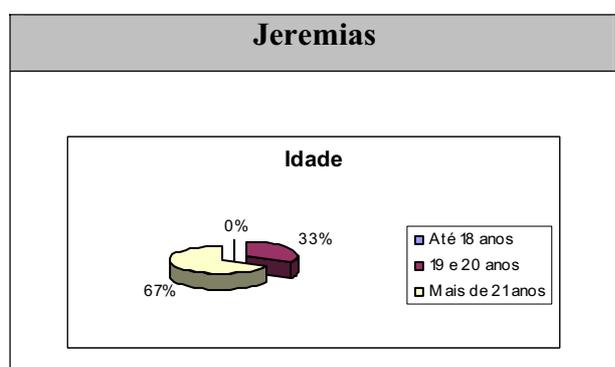
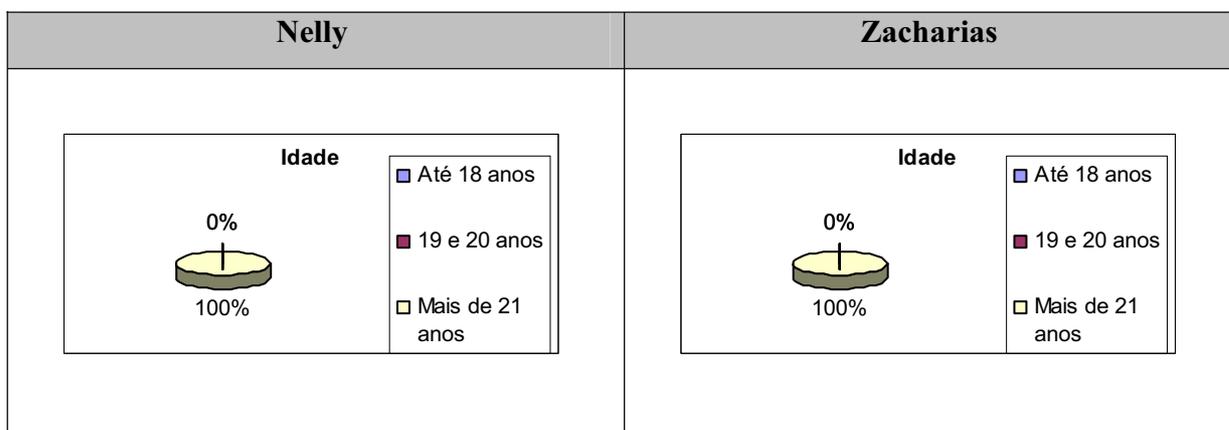
Período diurno



Período Noturno



Supletivo



Ao analisarmos a idade dos alunos, temos um aspecto positivo, pois a maioria dos alunos do Ensino Médio regular tem até 18 anos, o que significa que estão concluindo o Ensino Médio na idade determinada, considerando que o aluno se matricula na primeira série do Ensino Fundamental com 7 anos. Porém, é preciso lembrar que as escolas estão situadas no Estado de São Paulo e que nem sempre, nos outros Estados, a realidade é a mesma.

O que temos como aspecto negativo é um número significativo de alunos estudando no período noturno, com até 18 anos, o que demonstra a condição de necessidade econômica-financeira e do trabalho ainda na adolescência, uma vez que as escolas só admitem a matrícula de alunos no período noturno se estes comprovarem vínculo empregatício.

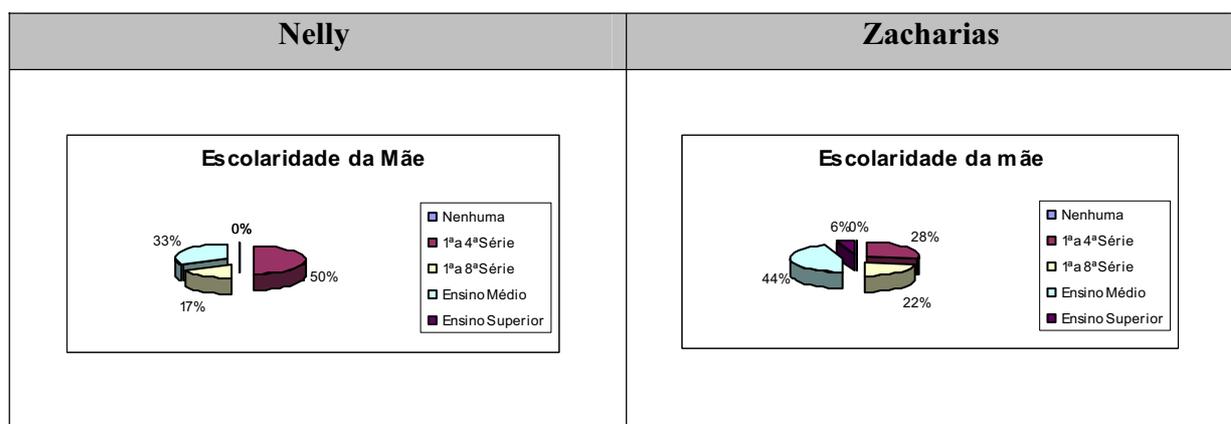
Outro aspecto negativo é o fato de ainda existir alunos com mais de 18 anos matriculados no Ensino Médio regular, o que pode demonstrar repetência ou evasão escolar desses alunos em idade que deveriam ter cursado o Ensino Médio. Porém, podemos notar que nas Escolas Nelly e Jeremias não temos alunos do período noturno fora da idade regular para esta série escolar.

Ao analisar os dados do supletivo, também encontramos aspectos positivos e negativos. Na Escola Jeremias 33% dos alunos têm entre 19 e 20 anos e poderiam estar matriculados no Ensino Médio regular, pois há um melhor aproveitamento dos estudos, em virtude de mais tempo para dedicação. Nas Escolas Nelly e Zacharias temos 100% dos alunos com mais de 21 anos, o que justifica suas matrículas no supletivo. Porém, por outro lado, se recorrermos ao passado, o supletivo só confirma a condição de desigualdade do país, pois são alunos que não tiveram condições de se manter nas escolas na idade regular para que as frequentasse. Nas três escolas a maioria dos alunos têm mais de 21 anos, alguns que precisam do estudo para se manter em seus trabalhos, por exigência das empresas em que trabalham; outros que querem dar continuidade nos estudos, mas não querem frequentar o curso regular; e ainda alguns que querem melhorar seus conhecimentos, pois não possuíam nem o ensino fundamental, fizeram supletivo deste e deram seqüência no Ensino Médio.

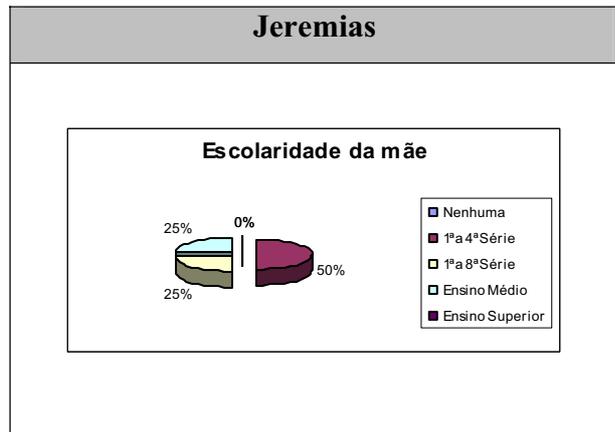
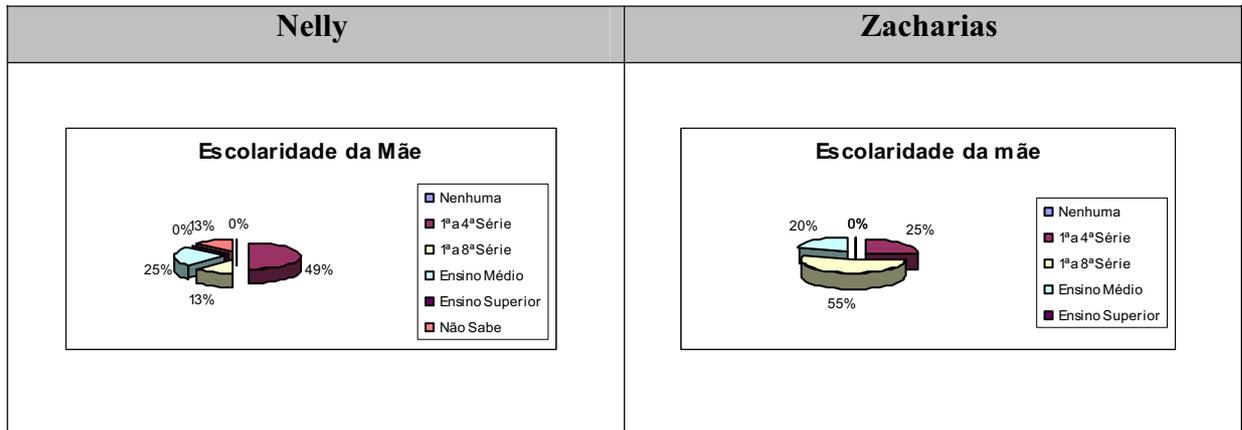
Nas três escolas os professores gostam muito de ministrar aulas nas salas de supletivo, pois, apesar de terem menos tempo para dar o conteúdo (1 ano e meio) enquanto no Ensino Médio regular este tempo é de 3 anos, eles afirmam que os alunos são esforçados e, geralmente, não há problemas de indisciplina. Mesmo os que ali estão somente por exigência das empresas também participam ativamente das aulas.

Gráfico 3: Escolaridade da Mãe

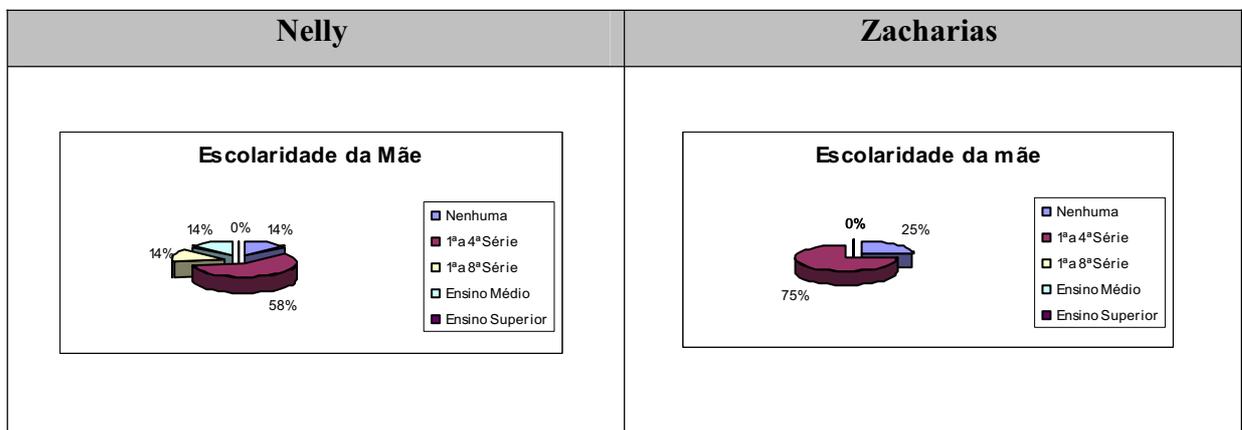
Período diurno

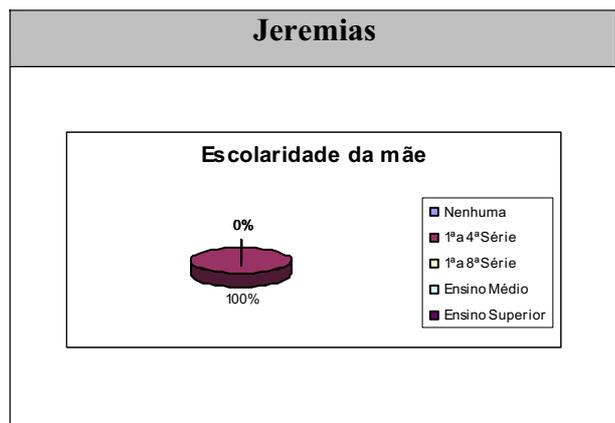


Período noturno



Supletivo



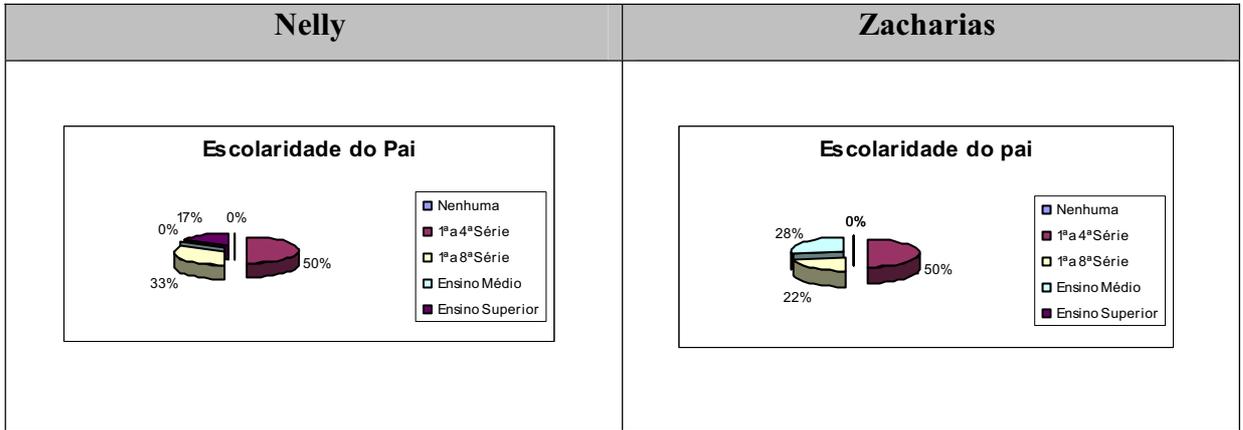


A instrução da mãe é um importante fator de capital cultural. Na Escola Nelly e na Escola Jeremias predominam mães com escolaridade de 1ª a 4ª série, chegando a ter 100% de mães com esta escolaridade no supletivo da Escola Jeremias; enquanto que na escola Zacharias somente as mães dos alunos do supletivo tiveram somente esta escolaridade (75%) e os outros 25% não tiveram nenhuma escolaridade, o que pode sugerir a baixa escolaridade dos filhos e, por isso, estarem no supletivo; por outro lado, as mães dos alunos do Ensino Médio da mesma escola tiveram mais escolaridade que nas outras duas escolas. Podemos notar que no supletivo da Escola Nelly há 14% de mães que também não possuem escolaridade e, na mesma escola, ainda chama a atenção 13% de alunos do período noturno que nem sabem qual escolaridade a mãe possui.

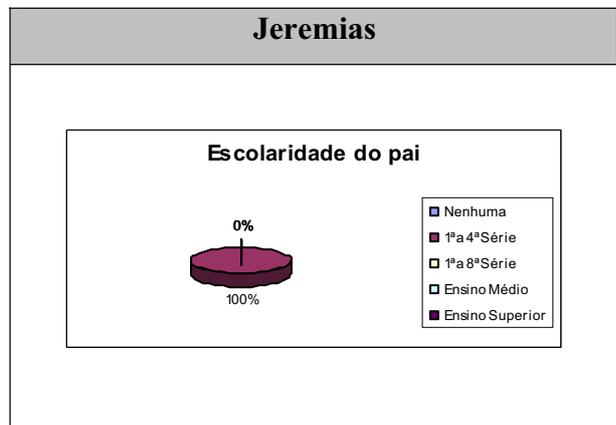
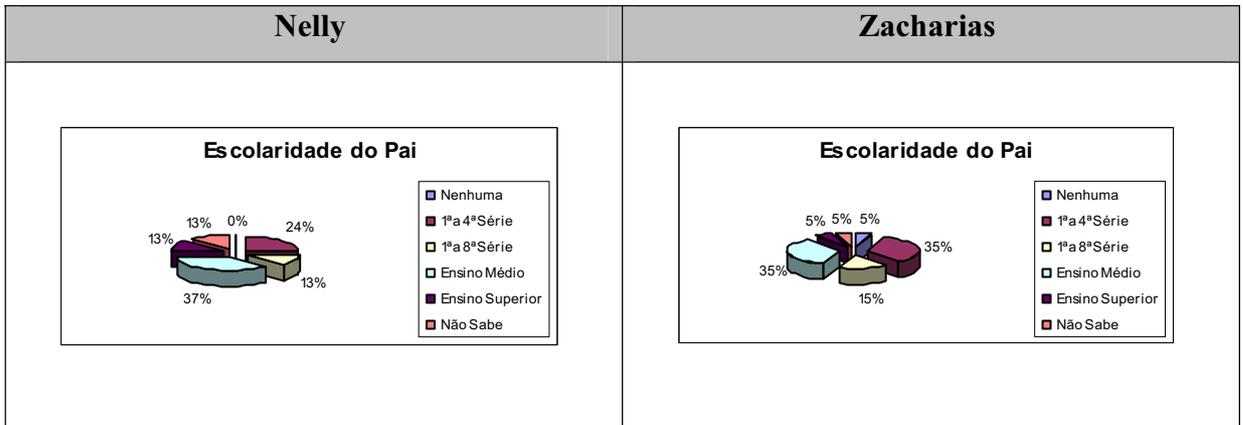
Podemos notar, ainda, verificando a escolaridade entre 1ª a 8ª série e Ensino Médio, que as mães dos alunos do período diurno das três escolas estudaram mais do que as do período noturno e, o nível de estudo das mães cai ainda mais quando tratamos dos alunos do supletivo. Em relação aos alunos cujas mães possuem ensino superior, identifica-se um baixíssimo índice (6%) e somente na Escola Zacharias, no período diurno.

Gráfico 4: Escolaridade do Pai

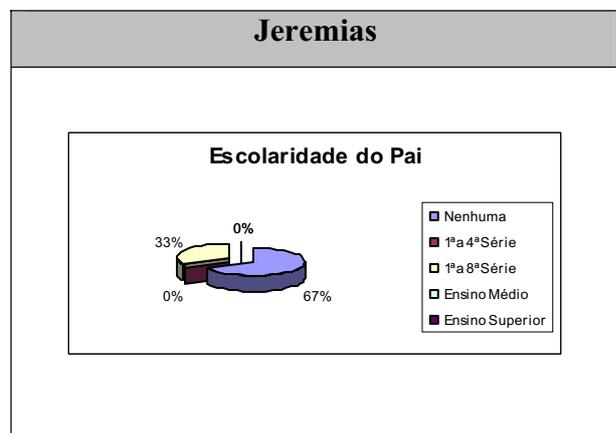
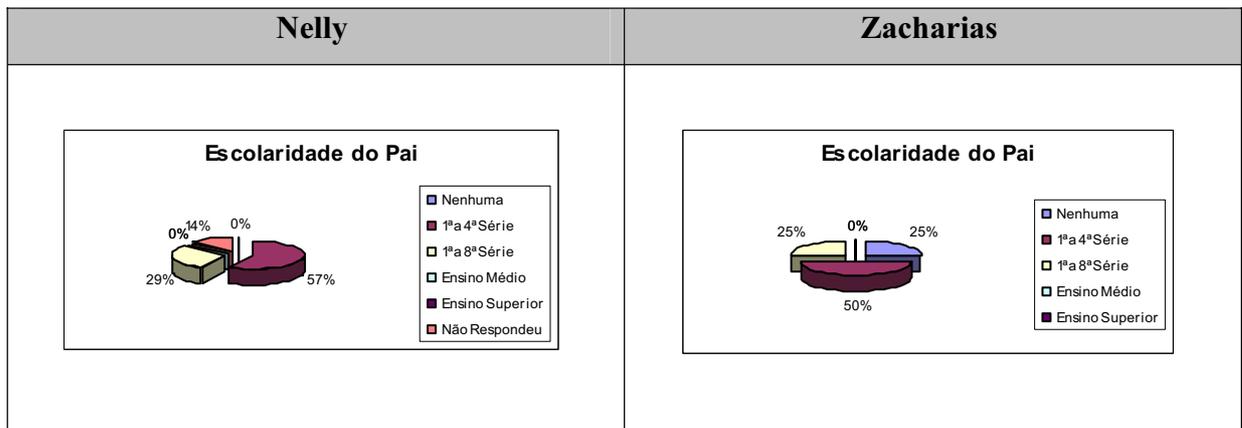
Período diurno



Período noturno



Supletivo



Conversas com os alunos sugerem que, a instrução do pai além de também ser um importante fator de capital cultural, muitas vezes, é o que influencia na decisão dos alunos de optarem ou não pela escolha de um curso superior, seja por incentivo dos pais que o possuem, ou por incentivo dos pais que não querendo que seus filhos passem pelos mesmos problemas financeiros que ocasionam outros vários problemas, os incentivam a dar continuidade nos estudos. Porém, alguns alunos comentaram que há pais que não puderam estudar ou que não vêem o estudo de forma positiva, o negam a seus filhos e não os incentivam a dar seqüência nos estudos.

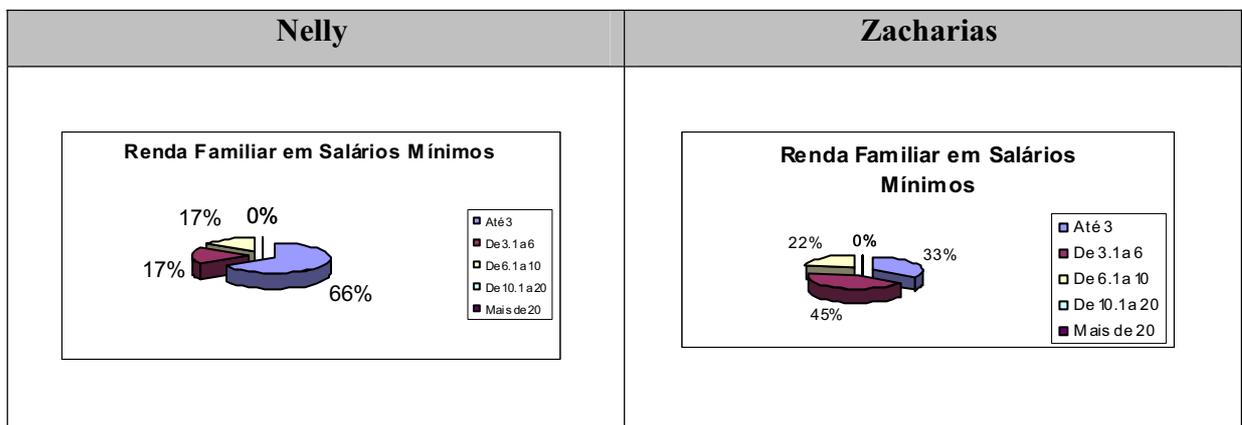
Podemos notar que, de forma geral, a escolaridade dos pais é baixa, pois predominase de 1ª a 4ª série, principalmente no noturno da Escola Jeremias (100%) e no supletivo da mesma escola 67% não possuem escolaridade. Encontramos, também, na Escola Zacharias 5% de pais do período noturno e 25% do supletivo que não possuem nenhuma escolaridade. Podemos notar, ainda, que 13% dos alunos do período noturno da Escola Nelly, 14% do

supletivo da mesma escola e 5% da Escola Zacharias, do período noturno não sabem qual escolaridade os pais possuem.

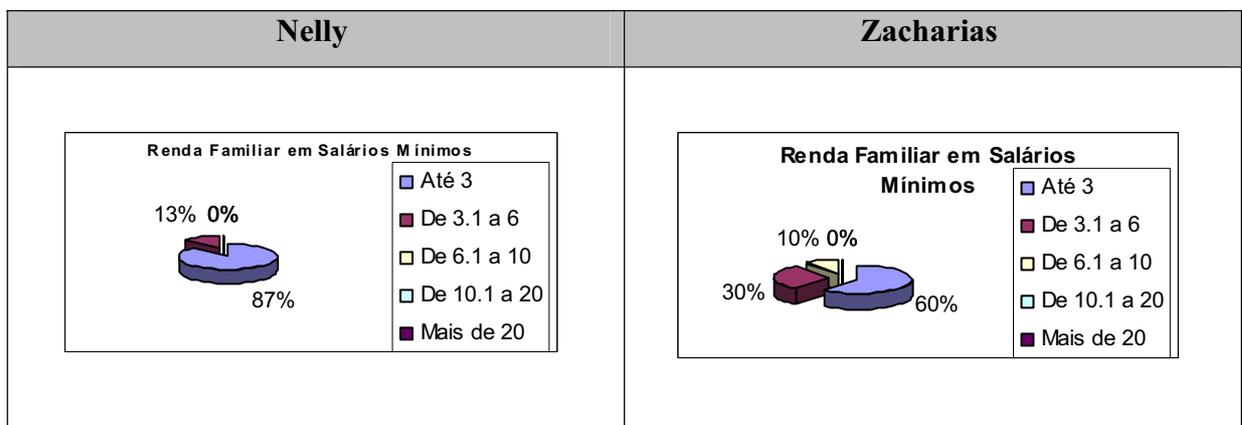
Verificando a escolaridade entre 1ª a 8ª série, Ensino Médio e Ensino Superior, podemos observar que os pais dos alunos possuem mais escolaridade que as mães, pois encontramos pais com Ensino Superior na Escola Nelly, no período diurno (17%) e no noturno (13%); já na escola Zacharias este índice cai para 5% e somente no período noturno.

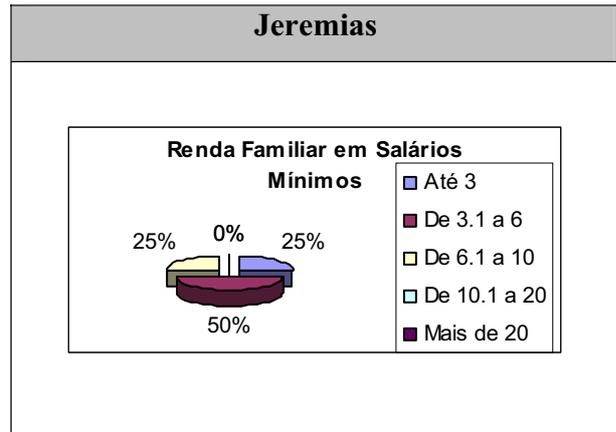
Gráfico 5: Renda Familiar em Salários Mínimos

Período diurno

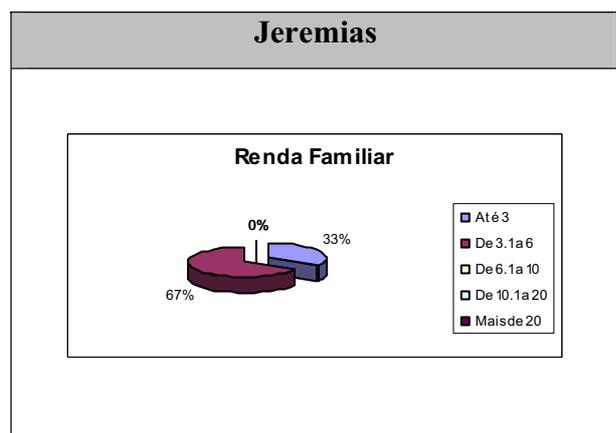
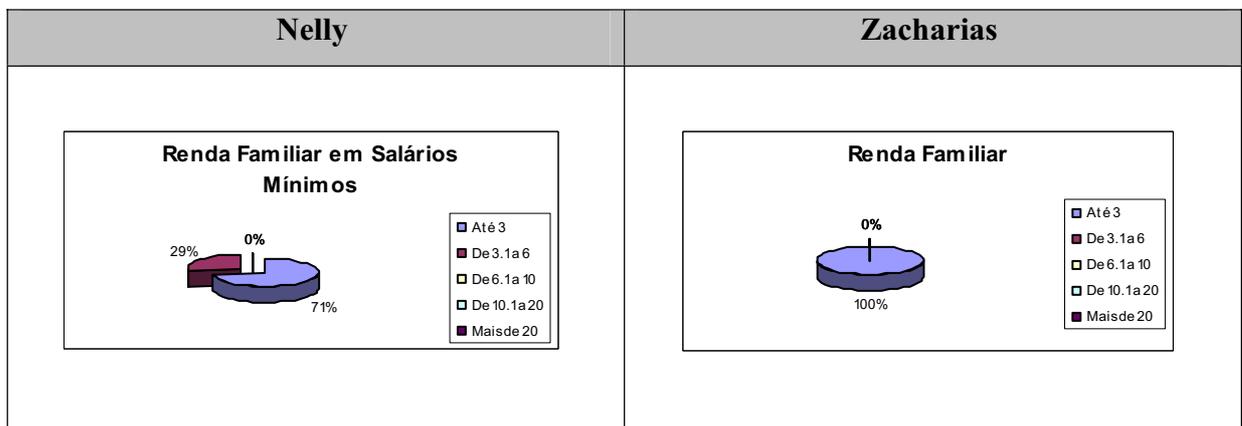


Período noturno





Supletivo



A renda familiar dos alunos é um fator importante no que se refere ao ingresso do aluno no Ensino Superior, seja ele público ou privado, uma vez que ambos têm suas respectivas despesas mensais fixas, seja com alimentação, moradia, transporte, livros e outros materiais didáticos e ainda com mensalidades de escolas particulares, no ensino privado.

O que constatamos é que uma grande parcela dos alunos entrevistados têm renda familiar de até 3 salários mínimos, o que equivale a R\$ 1050,00 (um mil e cinqüenta reais), por família, tendo em conta que veremos no gráfico 8 que o número de integrantes familiar são até quatro pessoas e algumas vezes mais de quatro pessoas por família. Estes dados nos revelam novamente um país de desigualdades e o perfil dos alunos que hoje freqüentam as escolas públicas.

Entre as três escolas, os alunos que possuem menor renda familiar (até 3 salários) são os da escola Nelly, com exceção do supletivo da Escola Zacharias, onde predomina-se alunos com baixa renda (100%).

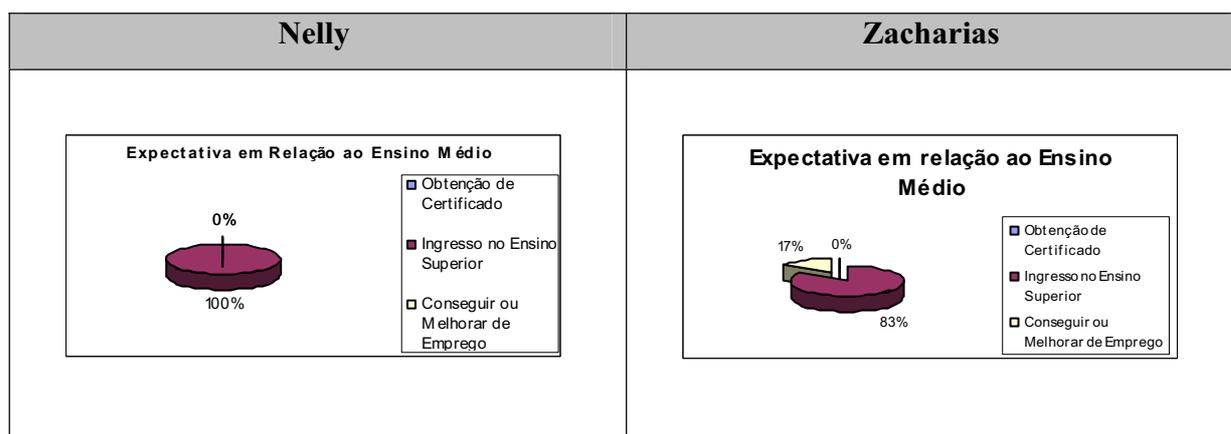
No período diurno os alunos da Escola Zacharias possuem renda superior aos da Escola Nelly e no período noturno e supletivo os alunos da Escola Jeremias possuem renda superior ao das outras duas escolas, predominando de 3.1 a 6 salários, porém também encontramos alunos do noturno que possuem renda de 6.1 a 10 salários (25%).

Podemos verificar, ainda, que não existem alunos nas três escolas que tenham renda familiar de 10.1 a 20 e nem mais de 20 salários mínimos.

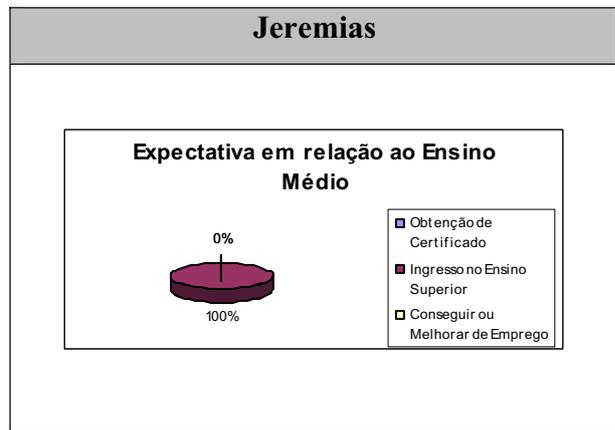
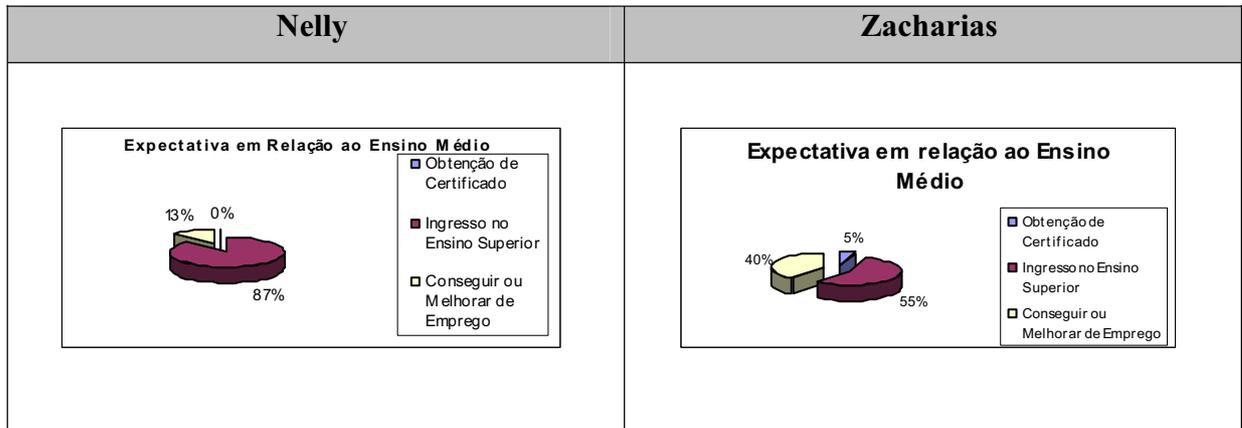
Se compararmos os dados relativos a renda familiar e a escolaridade do pai e da mãe, veremos que estão ligados, pois, por exemplo, o supletivo da Escola Zacharias tem baixos índices de escolaridade das mães, sendo 75% de 1ª a 4ª série e 25% não possuem nenhuma escolaridade; 50% dos pais possuem de 1ª a 4ª série, 25% de 1ª a 8ª e 25% não possuem nenhuma escolaridade; e é o que mais apresentou baixa renda, comparados aos demais turnos e escolas.

Gráfico 6: Expectativa em Relação ao Ensino Médio

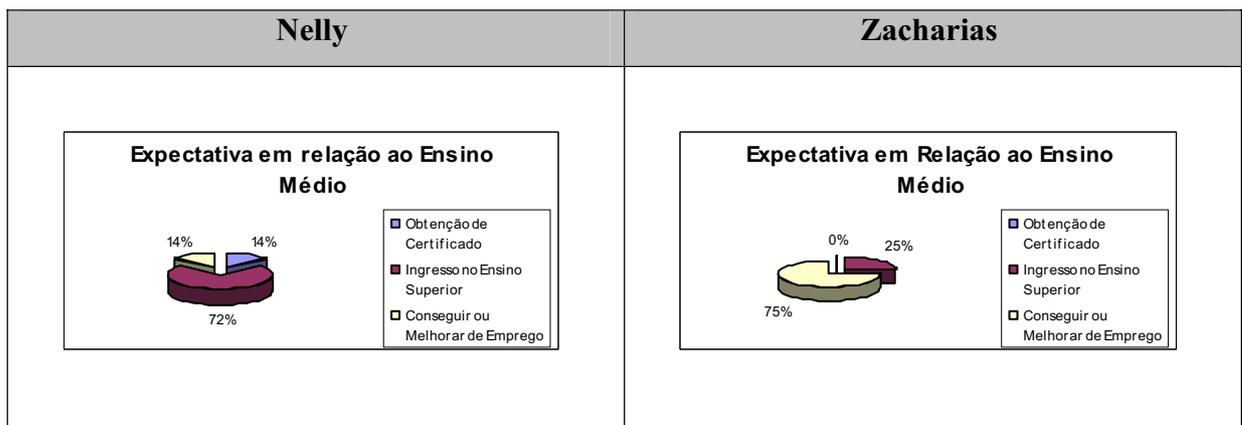
Período diurno

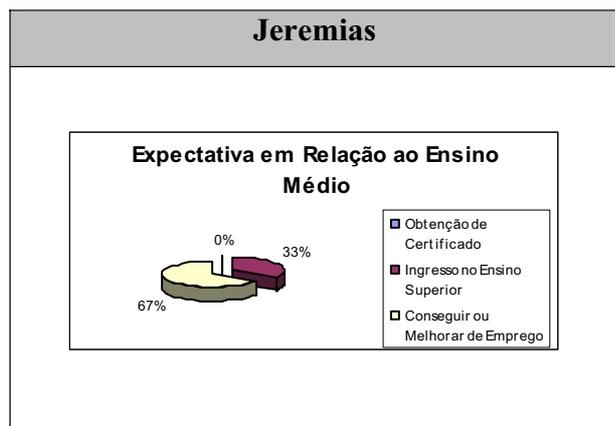


Período noturno



Supletivo





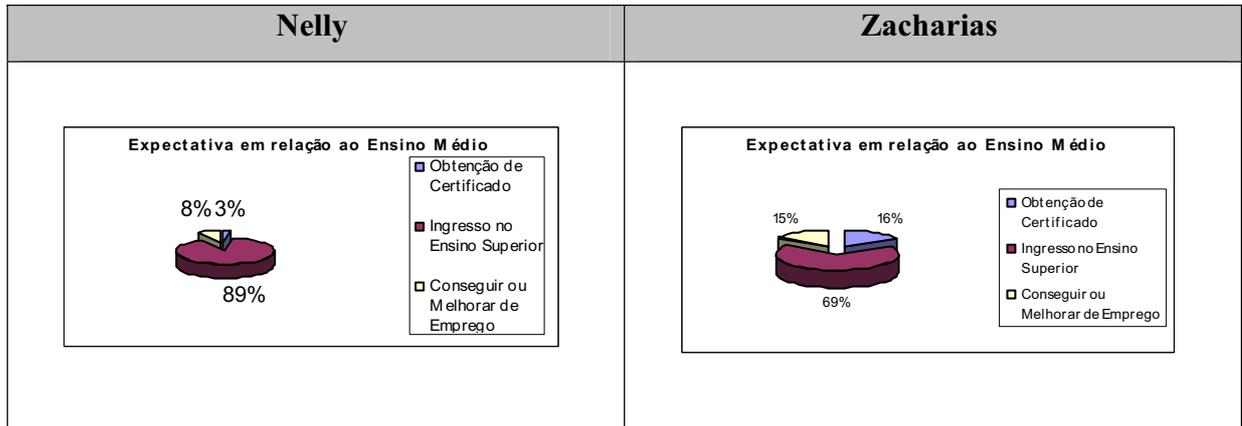
Podemos verificar, na pesquisa por amostragem, que um significativo percentual de alunos das três escolas têm como expectativa em relação ao Ensino Médio o ingresso no Ensino Superior, chegando a 100% no período diurno da Escola Nelly e 100% no período noturno da Escola Jeremias. O percentual de alunos que têm como expectativa Conseguir ou Melhorar de Emprego só é significativo nos supletivos, cujos alunos, como explicado anteriormente, o fazem por pedido ou até mesmo exigência das empresas para admissão inicial, pois, muitas vezes, já são funcionários, têm experiência em determinadas funções, mas não possuem escolaridade compatível com o que a empresa solicita. Destaca-se, também, um percentual considerável no período noturno da Escola Zacharias.

Podemos identificar nestes dados um fator perverso de nossa estrutura: o jovem, muitas vezes, já possui habilidade, mas sem a escolaridade correspondente. Então, neste caso, para que serve o Ensino Médio? Desta forma seria apenas para excluir aqueles que não o concluem.

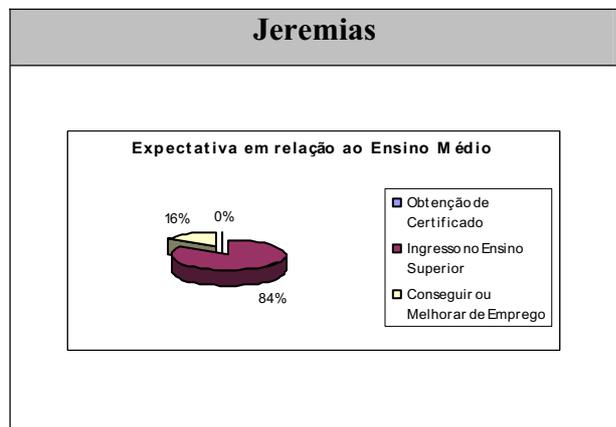
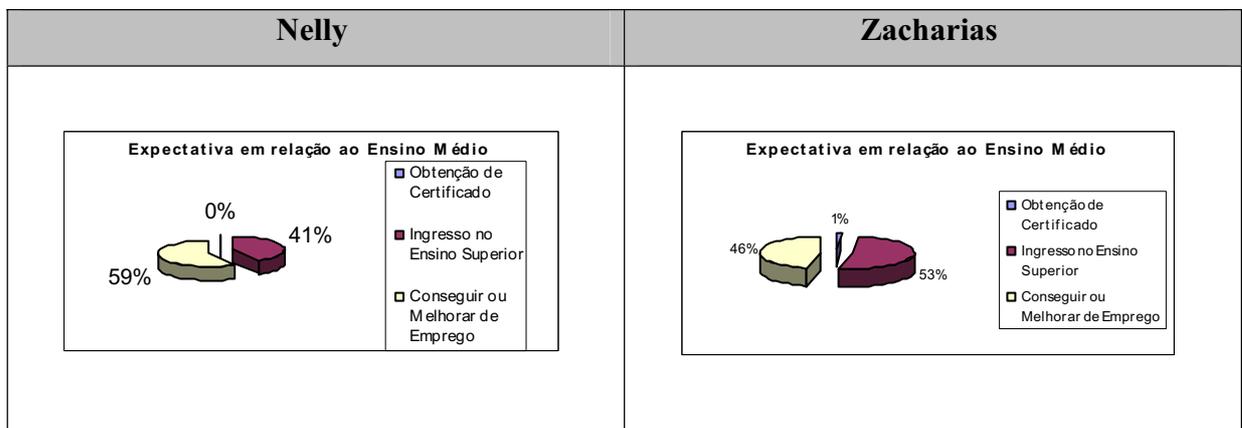
Os dados deste gráfico são importantes fontes que serão oportunamente mostradas às escolas, pois podem refletir na reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e, conseqüentemente, na elaboração de projetos que visam o atendimento às necessidades de seus alunos.

Gráfico 7: Expectativa em relação ao Ensino Médio de todos os alunos do 3º ano das três escolas

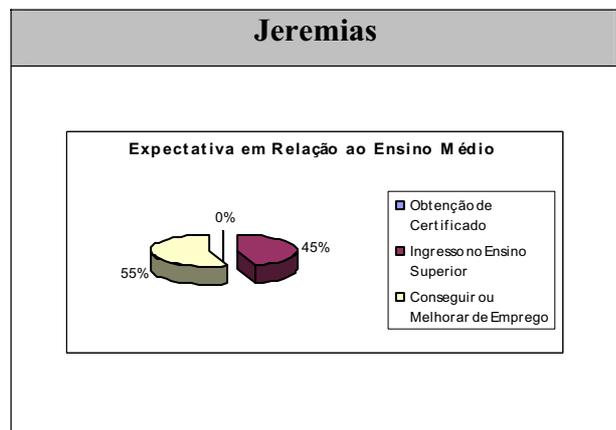
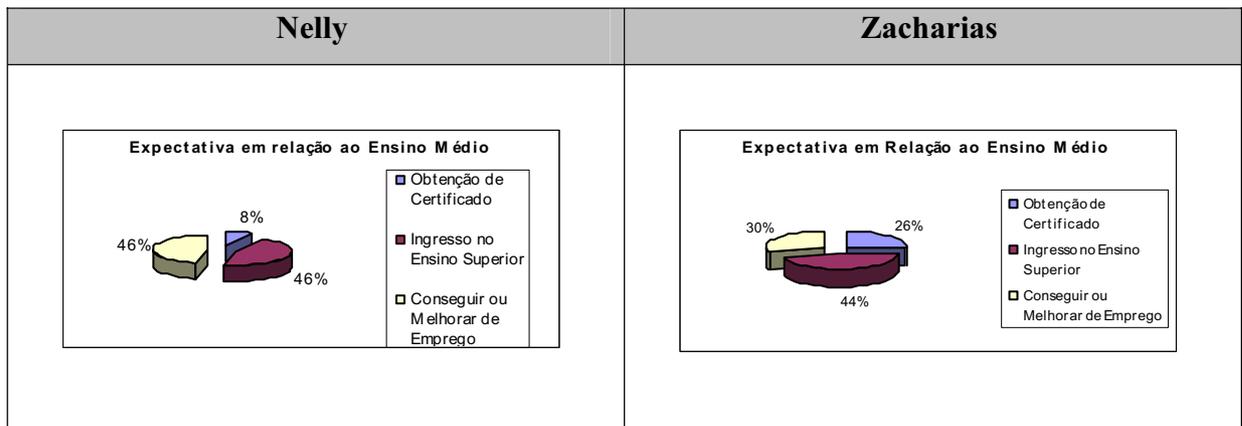
Período diurno



Período noturno



Supletivo



Esta questão foi considerada a mais importante, pois é o foco principal da pesquisa saber qual realmente é a expectativa dos alunos que cursam o Ensino Médio público da cidade de Monte Alto. Por isso, além pesquisa por amostragem, foi aplicada a mesma pergunta a todos os alunos que estavam presentes nas escolas nos dias em que foram realizadas as pesquisas. Porém, cabe aqui esclarecer que quando esta questão foi pensada, só se tinha como reflexão que, dos três itens elencados, os alunos responderiam o motivo de estarem no Ensino Médio. Porém, ao aplicar a pesquisa não se pode ignorar o que acontece em seus *bastidores*. Vários alunos da Escola Zacharias (não temos o percentual exato porque não era questão a ser pesquisada) que responderam que pretendiam apenas a obtenção do certificado ou conseguir ou melhorar de emprego comentaram que para entrar em um curso superior (geralmente os que comentavam isso eram os que tinham interesse pelas faculdades públicas) tinham que fazer um cursinho, pois somente com o Ensino Médio público não conseguiriam. Por isso, tivemos muitos alunos que responderam que sua expectativa era

apenas o certificado ou conseguir ou melhorar de emprego, porém, na questão em que se perguntava se eles pretendiam fazer um curso superior, estes respondiam que sim, embora não fosse a expectativa que tinham em relação ao Ensino Médio.

Assim, ao aplicarmos a mesma pergunta a todos os alunos também temos uma grande maioria de alunos que têm como expectativa do Ensino Médio o ingresso no Ensino Superior, mais expressivas no período diurno da Escola Nelly (89%) e no período noturno da Escola Jeremias (84%), mas também consideráveis nos períodos diurno (69%) e noturno (53%) da escola Zacharias. Podemos notar, ainda, que embora estes índices diminuam no período noturno da Escola Nelly (41%) e no supletivo das três escolas, estes ainda não devem ser desconsiderados, pois não são percentuais baixos: na Escola Nelly são 46%, na Escola Zacharias 44% e na Escola Jeremias 45%.

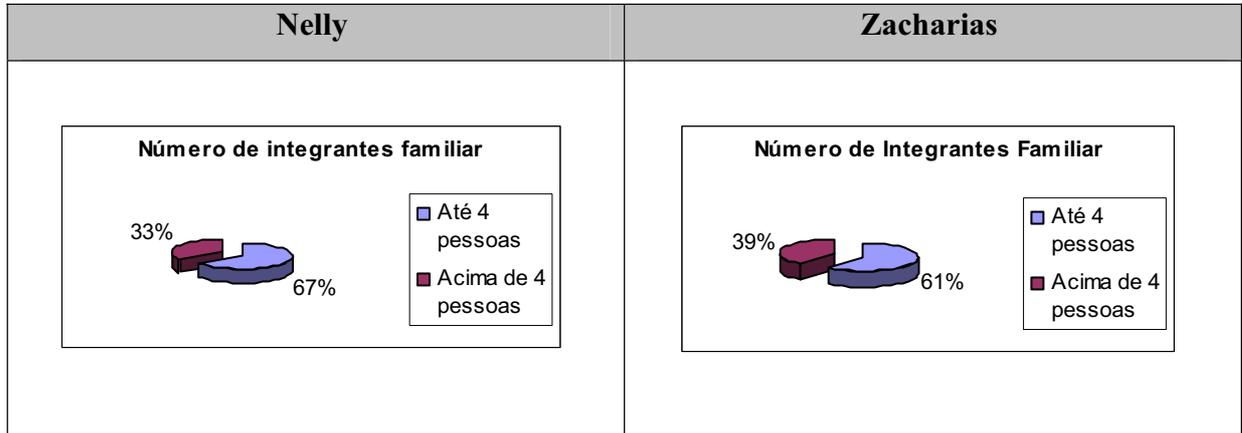
As opções: obtenção do certificado e conseguir ou melhorar de emprego nas escolas Nelly e Zacharias, no período diurno, apresentam índices baixíssimos. Já no período noturno os índices aumentam significativamente, porém, na Escola Jeremias, no período noturno o índice é baixo (16%) e os demais alunos querem ingressar no Ensino Superior, como dito anteriormente.

No supletivo das escolas Nelly e Zacharias encontramos índices que apontam que os alunos querem apenas a obtenção do certificado 8% e 25%, respectivamente; e no supletivo das três escolas temos índices que apontam que eles querem conseguir ou melhorar de emprego, por razões já explicadas no gráfico anterior.

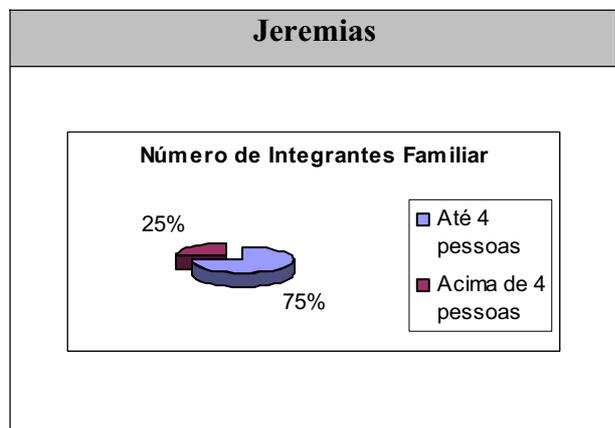
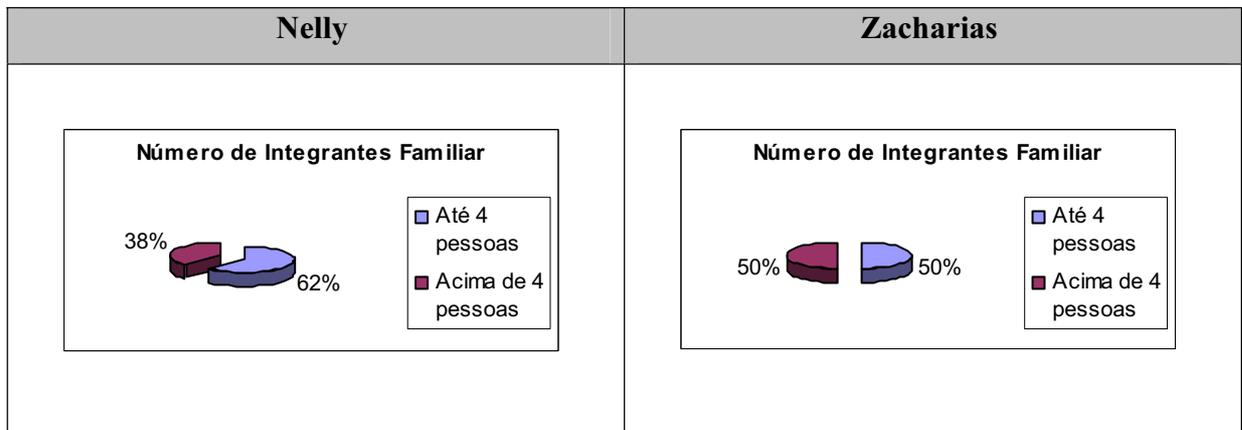
O curioso a observar neste gráfico é que os alunos da escola Nelly, do período diurno, são os que apresentaram índices mais elevados de interesse pelo Ensino Superior, e, conforme visto no gráfico da renda familiar, os alunos que estudam nesta escola são os que apresentaram menor renda. Por reflexão, acreditamos que, por falta de recursos financeiros, eles só têm a escola pública para estudar e, por isso, vêem nela a expectativa de ingresso em um curso superior. Acredita-se, também, que os alunos oriundos de classes mais populares vêem nos estudos uma oportunidade de crescimento profissional e conseqüentemente ascensão social, que gera melhor qualidade de vida para eles e seus familiares.

Gráfico 8: Número de Integrantes Familiar

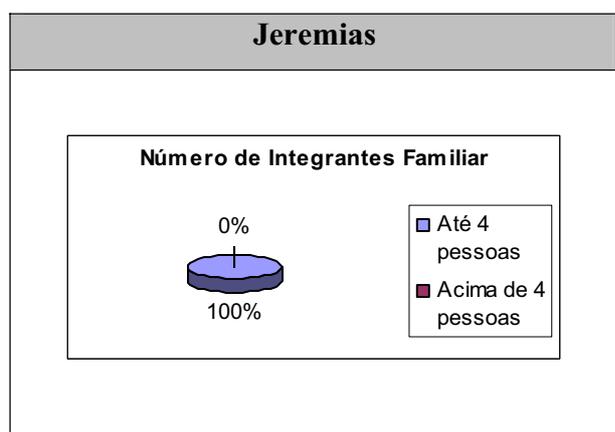
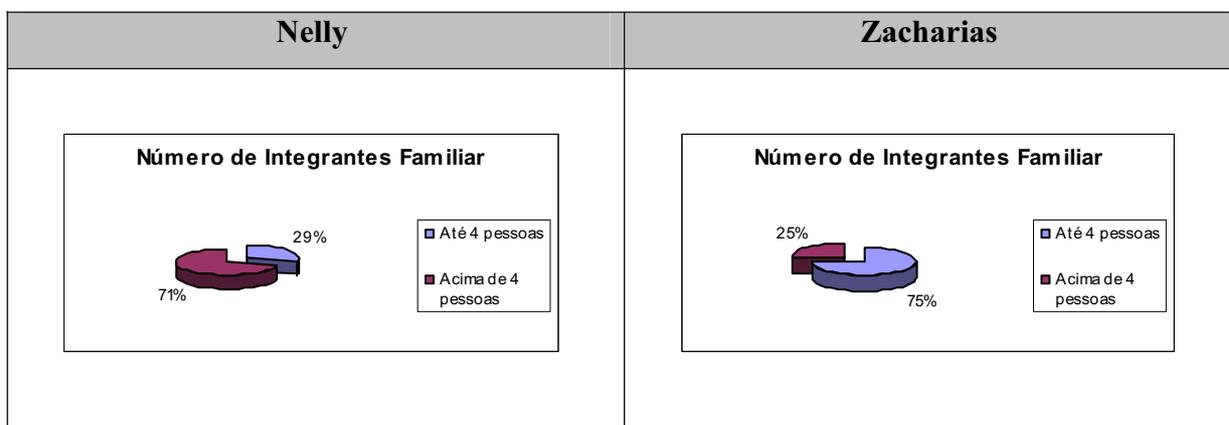
Período diurno



Período noturno



Supletivo

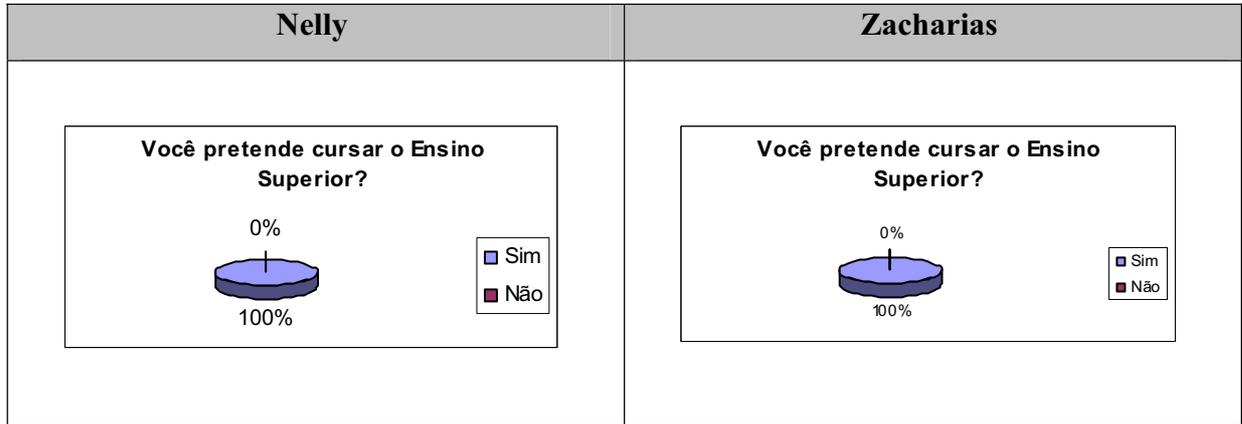


Em relação ao número de integrantes na família, predomina nas três escolas famílias com até 4 pessoas, com exceção dos alunos do supletivo da escola Nelly, que têm um índice expressivo de alunos com mais de 4 pessoas na família (71%).

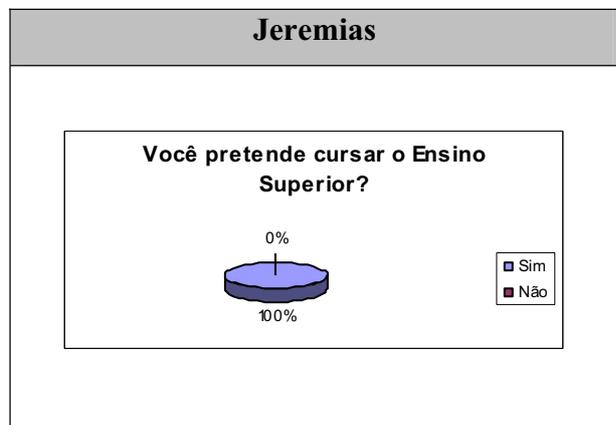
Como dito anteriormente, a renda familiar dos alunos entrevistados é baixíssima se levarmos em conta o número de integrantes que dela dependem. É interessante observar que mesmo com baixa renda mensal familiar e com baixa escolaridade dos pais, há vários destes estudantes que pretendem dar seqüência nos estudos de nível superior, como veremos no gráfico 9.

Gráfico 9: Você pretende cursar o Ensino Superior?

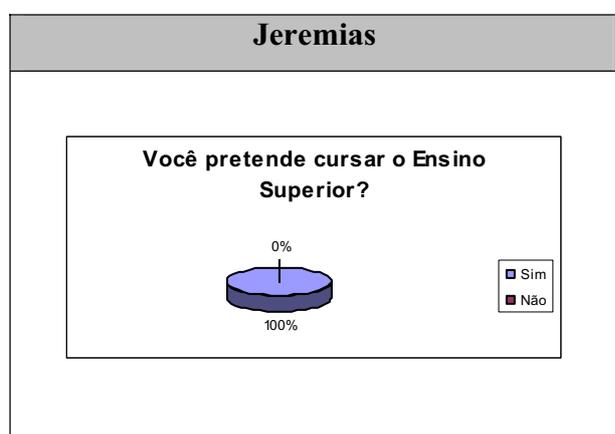
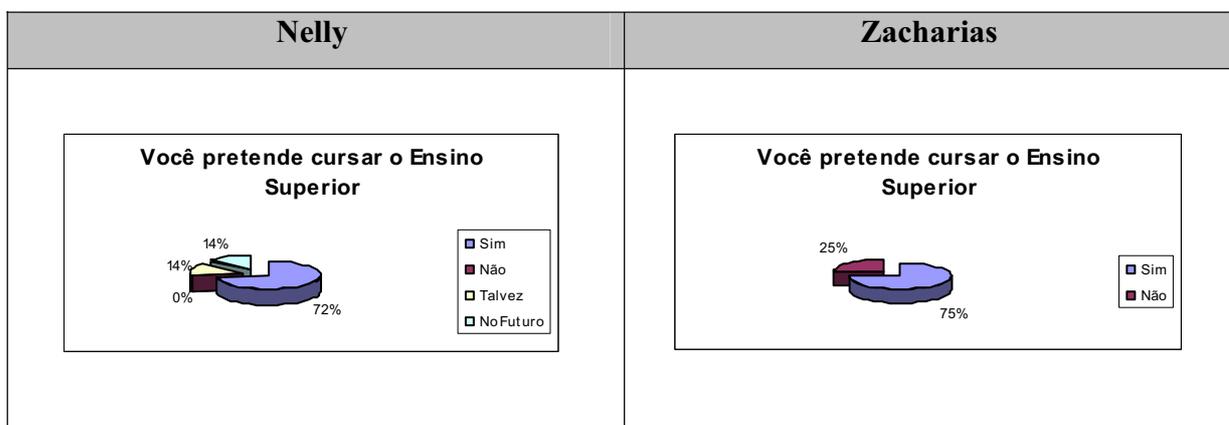
Período diurno



Período noturno



Supletivo



Esta questão também é considerada importante para a pesquisa, uma vez que se o aluno do Ensino Médio público, das escolas pesquisadas, pretendem cursar o ensino superior, este interesse tem que ser levado em conta pela gestão escolar.

Agora, não se trata mais da expectativa dos alunos em relação ao Ensino Médio público, mas sim do interesse deles em cursar o Ensino superior.

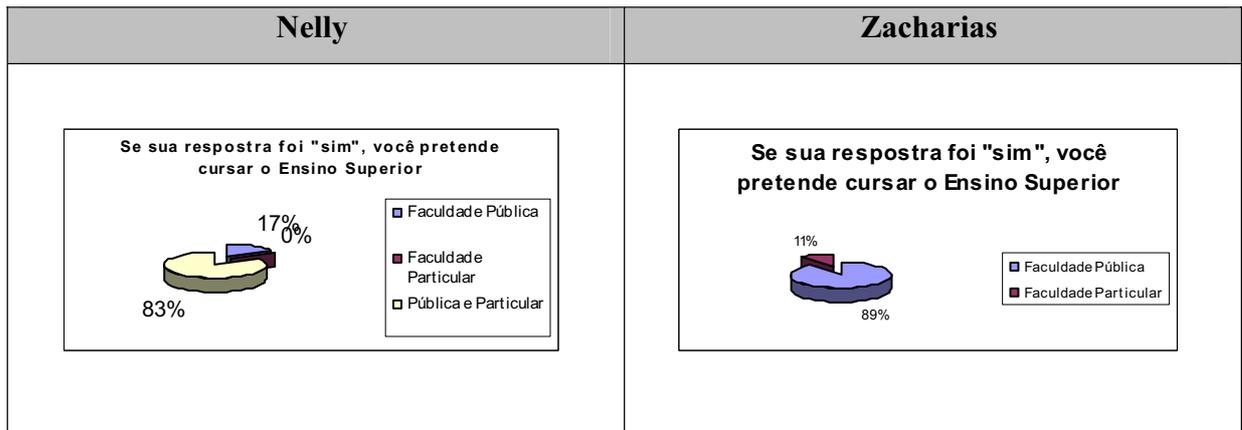
Podemos verificar que no período diurno todos os alunos das escolas Nelly e Zacharias querem fazer o ensino superior. No período noturno na escola Nelly e Jeremias também temos 100% dos alunos e na escola Zacharias temos somente 10% de alunos que não desejam fazer uma graduação.

Mesmo no supletivo, encontramos índices consideráveis de alunos que desejam ingressar no Ensino Superior, chegando a 100% na Escola Jeremias; e na Escola Nelly 14% têm dúvida e 14% disseram que talvez no futuro façam. Somente 25% dos alunos da Escola Zacharias afirmam que não querem ingressar no ensino superior. Comparando estes dados com os da expectativa em relação ao Ensino Médio, podemos verificar que os alunos do

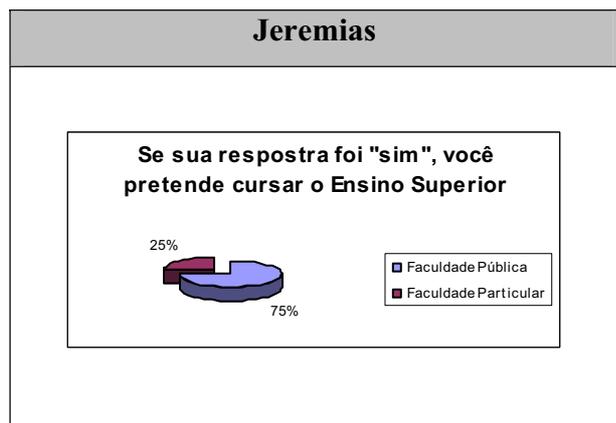
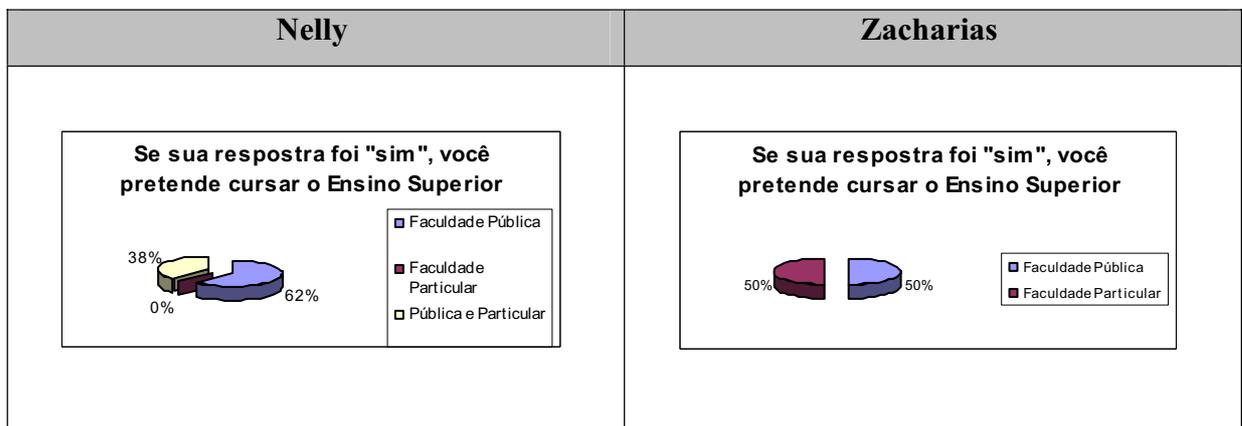
supletivo também não têm expectativa do Ensino Médio público o ingresso em um curso superior, mas o desejam cursar.

Gráfico 10: Se sua resposta foi sim, pretende cursar em faculdade pública ou particular?

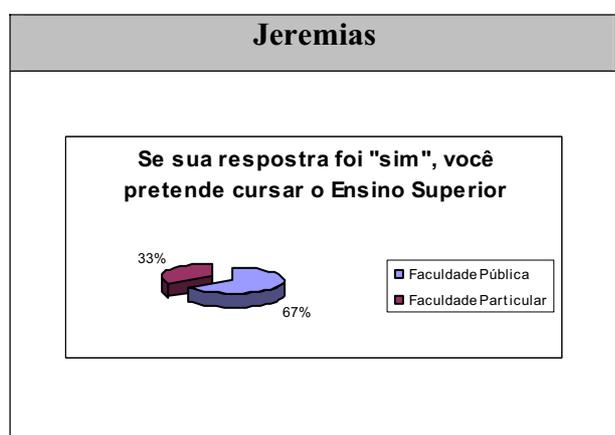
Período diurno



Período noturno



Supletivo



Só responderam a esta questão os alunos que optaram por “sim” na questão anterior.

Nesta questão, além das duas opções que já existiam, alguns alunos da Escola Nelly, no decorrer da pesquisa, pediram se poderiam colocar as duas opções e explicaram que tentariam prestar o vestibular tanto na pública como na particular. Este tipo de questionamento não havia sido feito nos questionários pré-teste, mas as opções dos alunos não poderiam ser ignoradas, e, por isso, algumas respostas constam pública e particular, que significa a tentativa dos alunos de ingressar na instituição que der certo, ou seja, estão realmente decididos a fazer um curso superior, seja em faculdades públicas ou particulares.

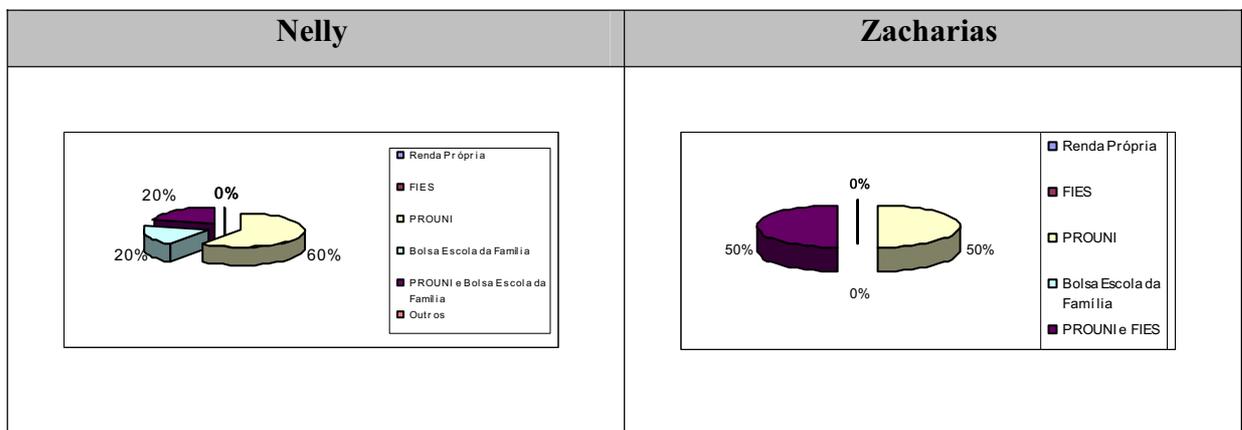
Verificamos que a maioria dos alunos das três escolas desejam ingressar em faculdades públicas, chegando a 100% no supletivo da Escola Zacharias (o que apresentou menor renda familiar desta categoria).

Os alunos que pretendem cursar faculdades particulares apresentam índices menores, tendo destaque 50% dos alunos do período noturno da Escola Zacharias.

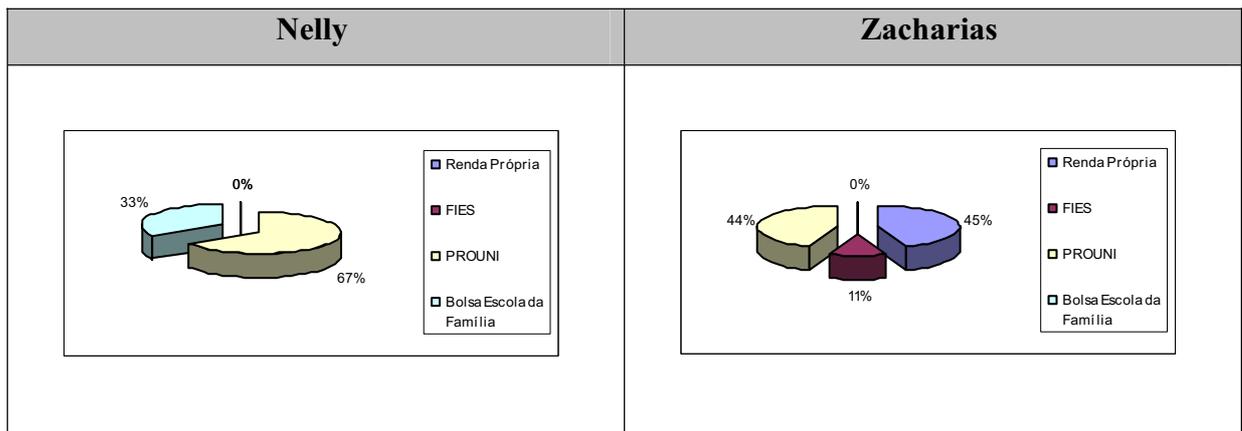
Se compararmos os resultados deste gráfico com o da renda familiar, justifica-se que a maioria dos alunos tenha optado pelo ensino superior público, além do fato da qualidade de ensino ser considerada melhor em universidades públicas.

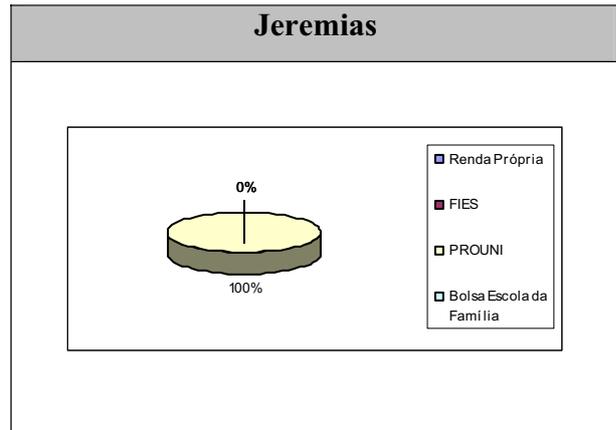
Gráfico 11: Se você pretende cursar o ensino superior particular, como pretende arcar com as despesas?

Período diurno

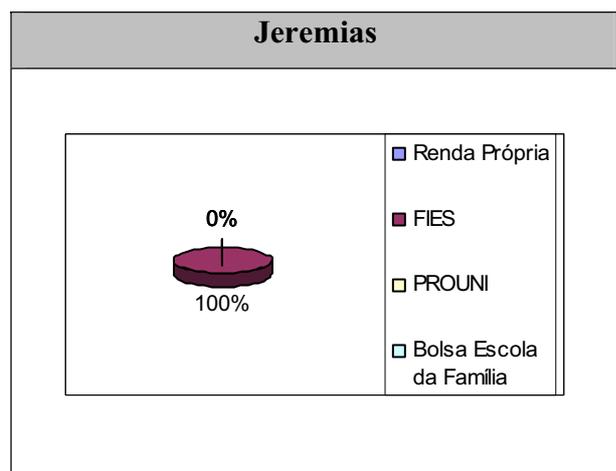
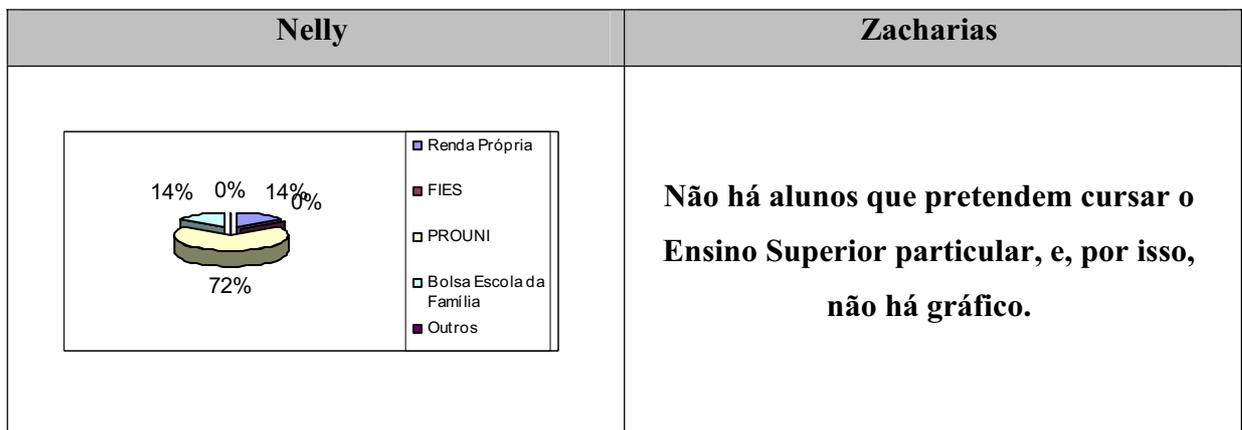


Período noturno





Supletivo



Responderam a esta questão somente os alunos que escolheram, na questão anterior a opção “faculdade particular”. Nesta pergunta os alunos da Escola Nelly também quiseram responder mais de uma opção, alegando que poderiam tentar mais de um tipo de recurso, o que também não havia sido identificado no pré-teste e, por isso, foi respeitada a vontade dos alunos.

Podemos verificar que a maioria dos alunos optou pelo PROUNI, chegando a 100% de alunos do período noturno da Escola Jeremias. Porém, podemos verificar que no supletivo da mesma escola 100% dos alunos optaram pelo FIES (podemos verificar na renda familiar destes alunos que predomina de 3.1 a 6 salários).

6.4 Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas.

O Plano Escolar das três escolas públicas de Ensino Médio de Monte foram elaborados em 2003 e nos anos de 2004, 2005 e 2006 foram feitos o que as escolas chamam de *adendos*. Segundo a gestão das escolas, a nomenclatura de Plano Escolar tem o mesmo significado de Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico.

A análise foi feita em todo o conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos, porém nos limitamos a descrever e analisar os itens que consideramos pertinentes a esta pesquisa, que dizem respeito à preocupação com o egresso do aluno do Ensino Médio público em relação à sua continuidade nos estudos de nível superior.

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas possuem estruturas bastante parecidas, alterando somente a seqüência dos itens. De forma geral, nos três constam a identificação da escola, organização (dados relativos a direção e horário de funcionamento), identificação dos níveis de ensino que elas oferecem a cada ano, atos oficiais da escola (histórico, cursos e modalidades de ensino, finalidades e objetivos da instituição, dos cursos oferecidos, a organização curricular, todos de acordo com o que a legislação determina), o diagnóstico da realidade escolar, avaliação das metas, quadro demonstrativo (ou texto, ou gráfico) do rendimento dos alunos do ano anterior, proposta educacional (metas e ações para o ano seguinte), agrupamento dos alunos por turno, série e turma, os recursos humanos, as relações e horários do pessoal técnico e administrativo, do pessoal docente, a organização do HTPC, quadro de férias, todos os projetos que pretendem desenvolver durante o ano letivo, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Escola, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil, a Proposta Pedagógica para as Coordenações, o termo de aprovação do Conselho de Escola e os anexos (que variam, desde quadros e horários de funcionamento até projetos a serem desenvolvidos).

Neste sentido, podemos entender que as escolas procuram atender ao que se espera de um Projeto Político-Pedagógico, no sentido explicitado por Libâneo (2001, p. 125)

O projeto pedagógico é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar... O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente e sobre ela traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Alguns aspectos que chamaram a atenção em relação aos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas foram:

A Escola Zacharias coloca todos os projetos a serem desenvolvidos e a proposta pedagógica da coordenação como anexos (são documentos importantes para ficar como anexo), a Escola Jeremias teve a preocupação de caracterizar o meio social, econômico e cultural de Monte Alto detalhadamente; e a Escola Nelly tem destaque pelos vários projetos que possui e pelo capricho na impressão do documento (cada item ou subitem tem um ursinho ou desenho relativo ao projeto, tem sub capas, etc).

No início do Projeto Político-Pedagógico da Escola Nelly está descrito:

Este plano escolar, elaborado pela comunidade propõe um trabalho dentro das Diretrizes Nacionais/Estaduais fortalecida, autônoma, aplicando a interdisciplinaridade e a contextualização.

O conhecimento deve provocar o encantamento da descoberta, a construção de significados verdadeiros, competência para a autonomia intelectual.

Nesta escola, cultivamos os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, da solidariedade e o respeito ao bem-comum e ainda dos princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Na capa do Projeto Político-Pedagógico da Escola Zacharias constam os dizeres:

Cada qual é peça importante para que se atinjam os objetivos estabelecidos pela equipe.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Jeremias consta antes do início da caracterização da escola:

Mandamentos da paz solidária:

Saber colocar-se no lugar do outro.

Não responder a violência com violência.

Promover o diálogo.

Interessar-se pela comunidade.

Descobrir e valorizar o que há de positivo nas pessoas.

Fazer parcerias, juntar forças.

Cuidar das causas, dos problemas.

Conhecer e usar os recursos legais.

Não ficar em silêncio diante da injustiça.

Cultivar a espiritualidade da esperança e da reconciliação.

Podemos verificar que há nas três escolas a preocupação com a comunidade escolar. Além dos textos acima, os três Projetos Político-Pedagógicos detalham os objetivos, as diretrizes e ações do processo educativo, e também expressam a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino. Porém, não há, de forma detalhada, em nenhum dos três projetos, os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Por outro lado, deixa a desejar um espaço aberto para o que a comunidade escolar deseja, pois não há, dentro das missões,

em nenhum dos projetos, inserções feitas pela comunidade, embora existam muitos projetos voltados para ela. Nenhum dos três projetos explica claramente como é feita a participação da comunidade em sua elaboração, embora especifique a abertura para que os pais participem do ambiente escolar, nos HTPC's e quando os mesmos são convocados pelas escolas.

Segundo VEIGA (1995) um Projeto Político-Pedagógico tem que levar em conta o contexto histórico-político-cultural de cada local (Estado, Município e Unidade Escolar), indo do nível macro para o nível micro, formando cidadãos com valores morais, sociais, éticos e com capacidade de raciocínio para enfrentar os desafios com autonomia e senso crítico, obtendo a concretização da identidade da escola e oferecendo garantias para um ensino de qualidade.

A proposta educacional da Escola Nelly tem o compromisso de oferecer uma educação de qualidade que satisfaça às necessidades de um corpo estudantil diversificado, e de desenvolver maior competência e compromisso de todos os envolvidos no processo de gestão escolar/educacional, bem como maior integração de suas ações, de modo a produzir a aprendizagem adequada à realidade escolar e encaminhamento eficazes aos problemas identificados, num processo de contínua busca de melhor desempenho global da escola e de cada um de seus alunos e professores.

Com isto, a Escola Nelly acredita que os alunos terão oportunidades de desenvolver a habilidade de pensar de forma lógica, independente e criativa; comunicar-se eficazmente; desenvolver apreciação por si próprio, bem como por outras pessoas, tempos e culturas; desenvolver apreciação pelas artes; desenvolver normas de comportamento, integrado na sociedade onde vive, vivenciando plenamente a sua cidadania; construir responsabilidades pelas suas ações na Unidade Escolar, comunidade local, estadual, nacional e mundial.

A proposta educacional da Escola Zacharias coloca como base os quatro pilares da educação, propostos pela Unesco: Aprender a Ser, a Conviver, a Conhecer e a Fazer. No projeto é explicado que no mundo de hoje não basta que a educação faça o aluno aprender, é preciso ainda, que essa aprendizagem se torne competências para ser, conviver, conhecer e produzir na globalizada sociedade do século XXI.

Assim, o projeto da referida escola explica que essa organização e condução do processo educativo se traduz numa oportunidade única, uma participação abrangente e profunda do educando em todas as etapas de realização de uma ação: análise de uma situação, decidir intervir ou não, planejar a ação, executar a ação, avaliá-la e apropriar-se dos resultados. A escola acredita que é uma tarefa que se pensa e se realiza em função de uma

finalidade concreta, real, que se torne a fonte do sentido e o suporte da significação de seu fazer.

A proposta educacional da Escola Jeremias é embasada no art. 1º da LDB e coloca que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, a escola tem como desafio não deixar inexplorado nenhum dos talentos que são como tesouros incrustados no fundo de cada ser humano: a memória, o raciocínio, a imaginação, a capacidade física, o sentido da estética, a facilidade de comunicar-se com os outros.

Em relação aos objetivos e metas de cada escola, destacamos aqui as que consideramos importantes para esta pesquisa. A Escola Nelly coloca metas a curto, médio e longo prazos:

Metas em curto prazo: buscar a ação conjunta dos docentes visando a integração horizontal e vertical dos conteúdos nas séries do Ensino Médio e semestres do noturno; procurar aumentar a participação dos pais e alunos junto à escola, chegando a 80% do comparecimento às reuniões e atividades extra-curriculares.

Metas em médio prazo: integração vertical e horizontal dos conteúdos por disciplina e por série para que o aluno tenha 100% de aproveitamento.

Metas em longo prazo: recolocar, para a sociedade cidadãos críticos, solidários e comprometidos com as mudanças sociais, políticas e econômicas e aptos a se inserirem no mundo do trabalho e dar continuidade e cursarem com grande aproveitamento o Ensino Superior, lá chegando com todos os pré-requisitos necessários para isso.

A Escola Zacharias explica, de forma geral, no item objetivos e metas, que visa principalmente a melhoria da qualidade de ensino, a formação do aluno – cidadão consciente, capaz de estabelecer relações entre conhecimentos adquiridos na escola e o exercício de seu papel na sociedade. Desta forma, a Escola Zacharias tem como objetivos e metas, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, valorizar o trabalho coletivo, realizar o trabalho interdisciplinar permeando toda ação educativa, fazer avaliações realizadas de forma diversificada (formativa e diagnóstica), individual e em grupo e, quando necessário, instalar o processo de recuperação contínua.

A Escola Jeremias elenca seus objetivos e metas: melhoria do trabalho em sala de aula; integração de todos os docentes, ajudando-se mutuamente em busca de um trabalho de qualidade em todas as disciplinas; elevar o nível de aprendizagem de acordo com as

possibilidades e ritmo de cada aluno em todas as disciplinas; introjeção dos conceitos de cidadania, solidariedade, companheirismo e afins; respeito pelo patrimônio público; aperfeiçoar as habilidades dos alunos em todas as disciplinas; melhoria do processo de organização do atendimento escolar; melhoria na gestão administrativa: pessoal, instalações físicas, apoio ao aluno; conduzir a gestão financeira de forma coletiva e participativa; elevar o índice de aproveitamento, que de acordo com os resultados do SARESP, em Português está aproximadamente 60% para 80% e em Matemática que é 30% para 60% e aumentar esse índice progressivamente; estabelecer parceria com a comunidade, empresas locais e faculdade local, visando dar melhores condições de estudo e de acesso à universidade; estabelecer com os pais dos alunos um acordo de acompanhamento de seus filhos, visando a melhoria da qualidade de ensino; e desenvolver projetos que proporcionam as necessárias mudanças curriculares e de metodologia de ensino.

Nota-se que embora as escolas, de uma forma geral, se preocupem com a ação conjunta de seus professores, com a participação da família junto da escola e com a integração das disciplinas e das séries, o que proporciona uma melhoria na qualidade de ensino, na escola Zacharias não há dentro de seus objetivos e metas a preocupação com o aluno que deseja ingressar no ensino superior e também não existe um plano de ações para realização dos objetivos e metas elencados pela escola. Esta preocupação só é identificada nas escolas Nelly e Jeremias. A escola Nelly é a que melhor coloca esta questão, quando estabelece em uma de suas metas “dar continuidade e cursarem com grande aproveitamento o Ensino Superior, lá chegando com todos os pré-requisitos necessários para isso”. Porém, ainda assim, esta é uma meta a longo prazo, ou seja, ainda está distante da realidade do que a escola pode oferecer a seus alunos. Já a escola Zacharias, dentro de suas Ações, contempla a possível realização de parcerias com faculdades da cidade e região, mas ainda assim, não explica como.

Segundo VEIGA (2000, p. 17)

O Projeto Político-Pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Não encontramos o que VEIGA (2000) chama de *meios*, para se chegar aos *fins*, uma vez que temos nas três escolas, alunos que possuem o interesse em dar seqüência nos estudos

de nível superior, porém, não há, em nenhuma das escolas, projeto específico para o aluno egresso do Ensino Médio público que pretende dar seqüência nos estudos de nível superior.

Mesmo não existindo nenhum projeto específico para o aluno que deseja dar seqüência nos estudos de nível superior, pudemos analisar que há variados projetos que atendem à diversidade dos alunos, e que os mesmos são, de fato, avaliados a cada ano, pois alguns continuam a existir, outros se extinguem e outros são criados, de acordo com a necessidade dos alunos e da comunidade escolar. Dentre eles, podemos destacar os que podem contribuir para que o aluno tenha um prévio conhecimento que o ajudará a dar seqüência nos estudos de nível superior. Destacamos aqui somente os projetos desenvolvidos com os alunos do Ensino Médio. Há, também, nas três escolas, vários projetos do Ensino Fundamental que não foram destacados neste trabalho, pois nos restringimos a descrever os projetos do Ensino Médio.

Na escola Nelly, destacam-se os projetos: Viagem Educativa e cultural, Projeto ABAG (Agronegócios), Projeto Sala de Informática, Projeto Informática na escola, Projeto SARESP – Síntese da análise das habilidades: leitura e escrita e Projeto SARESP – Síntese da análise das habilidades: Matemática.

Na escola Zacharias destacam-se os projetos: Projeto ABAG (Agronegócios), Projeto A Matemática que nos cerca e Projeto de História: educando pela diferença para a igualdade.

Na escola Jeremias destacam-se os projetos: O despertar das palavras, que resultou no lançamento de um livro, O despertar da curiosidade, que visa o trabalho em equipe e orienta o processo tecnológico, Projeto incentivando a leitura, Projeto Resgate da Cultura , Projeto ampliando horizontes, que utiliza a Sala de Informática, Projeto água (pela forma interdisciplinar que a escola trabalhou), e no espaço Escola da Família os cursos de Inglês e Informática.

Analisar os resultados positivos de cada escola, também é importante, e entre eles, podemos destacar os que julgamos mais importantes, no que diz respeito a esta pesquisa:

Resultados positivos da escola Nelly:

Os alunos passaram a valorizar a escola através de uma participação mais efetiva, e isso foi demonstrado em eventos promovidos pela escola, comunidade, cidade, além de **alguns terem sido aprovados em vestibulares** (grifo nosso), encaminhados ainda para trabalho de seletiva comportamental/rendimento escolar satisfatório, desenvolvendo várias atividades com êxito.

Na escola Zacharias não há um item específico como resultados positivos, mas podemos encontrar alguns dizeres dentro do item “diagnóstico da realidade escolar”:

Os alunos apresentam, em grande porcentagem, um bom grau de satisfação com o ensino que lhe é proporcionado.

Poucos são os que apresentam dificuldades. Os alunos, em sua grande maioria, identificam-se plenamente com a escola...

Os alunos se adaptam e se sentem bem, tanto que a procura é muito grande.

Na escola Jeremias não consta no Projeto Político-Pedagógico nenhum item específico que destaque os resultados positivos, porém, analisando o projeto como um todo, pode-se afirmar que ele é muito estruturado, pois as ações a serem realizadas estão bem descritas em relação aos objetivos e metas da escola e sua proposta educacional, e, embora os indicadores de rendimento dos alunos pelo SARESP, em Português e Matemática tenham sido baixos, conforme descritos acima no item objetivos e metas, a escola os analisou e estabeleceu metas de elevação destes rendimentos e ações que poderão alcançar as metas desejadas.

Em resultados positivos, a única escola que consta que alguns alunos foram aprovados em vestibulares é a escola Nelly, porém, não foi localizado um acompanhamento dos alunos egressos, o que foi confirmado na entrevista com a diretora e vice-diretora de que a escola realmente não possui estes dados.

O Plano de coordenação pedagógica também é importante. Na escola Nelly, no período diurno e no período noturno, não contemplam diretamente a preocupação com a continuidade dos alunos em estudos de nível superior. Pelo fato da coordenadora do diurno residir em outra cidade, quase não há diálogo entre ela e a coordenadora do noturno, visto que na entrevista, ela afirma que “já está afastada do noturno há algum tempo”, e que não tem conhecimento do que se passa neste período.

A preocupação principal da coordenação do período diurno, da escola Nelly foi a de resgatar a imagem da escola que estava desgastada, ativar o trabalho em equipe e procurar atingir a qualidade de ensino tão almejada pela escola pública. Talvez, por isso, pensar que seus alunos possam ingressar no ensino superior, ainda é, para a escola, uma meta em longo prazo, e, por isso, são priorizados outros itens, considerados como básicos para a escola.

No período noturno, na escola Nelly, há a preocupação de se cumprir com as obrigações impostas à coordenação, e destaca-se, entre elas, o trabalho interdisciplinar, que é positivo para os alunos, pois ajuda na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Podemos verificar que há, no plano de ação pedagógica da escola, tanto diurno, como noturno, alguns pontos importantes, como por exemplo, que o objetivo primordial do plano do diurno é dar apoio pedagógico ao corpo docente, direcionando o trabalho aos alunos. Encontra-se, na coordenação pedagógica diurna o elo de relação entre a parte administrativa

(Direção, Supervisão, Diretoria de Ensino e Funcionários) e o corpo docente, e o trabalho coletivo da equipe escolar é visto como a ferramenta fundamental para o progresso e o sucesso dos alunos em grande abrangência, como conteúdos, habilidades, comportamentos, atitudes, relacionamentos sociais, e muitos outros, proporcionando aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercícios da cidadania.

Cabe *destacar* que o plano de ação pedagógica, do período noturno, é muito consciente e bem fundamentado, pela qual salienta que o projeto da escola deve ser sintonizado com as diferenças na socialização e definir intenções, analisar e identificar as dificuldades que se vão apresentando e estabelecer relações profissionais que apontem metas e objetivos comuns para melhorar a própria atuação. Consta entre as ações principais da coordenação pedagógica itens que propiciam melhoria na qualidade de ensino dos alunos do noturno, e entre eles destacam-se: o estímulo para que os pais possam participar da educação de seus filhos; o estímulo ao trabalho coletivo e a interdisciplinaridade e o acompanhamento do processo de concretização do Projeto Pedagógico da Escola.

Na escola Zacharias a proposta de trabalho da coordenação pedagógica do período diurno é elaborada por itens: projeto de recuperação e reforço, replanejamento, estímulo à participação dos pais, estímulo e orientação, proposta de acompanhamento e avaliação, processo ágil, avaliação contínua e permanente, conselhos de classe e séries e troca de experiências. Em cada item são detalhados as ações da coordenadora do diurno. Ela inicia seu plano com a frase de Paulo Freire “Neste lugar de encontros não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há encontros de homens que, em comunhão buscam saber mais.” E termina seu plano dizendo que o processo decisório não deve ficar nas mãos de uma ou poucas pessoas, é preciso que essas decisões sejam democratizadas, que as portas das escolas se abram para os pais e para a sociedade. Estes dados nos apontam que a qualidade da escola pública pode ser boa.

A proposta de trabalho da coordenação pedagógica do período noturno aponta o diagnóstico dos pontos críticos do processo de ensino aprendizagem e uma sugestão de atividades que visam a superação dos problemas diagnosticados e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Dos problemas citados, destaca-se a baixa qualidade de ensino e a falta de segurança dentro e fora da escola.

As duas coordenadoras têm contato direto e trabalham em equipe. Ambas colocam a questão da participação dos pais, da comunidade e da equipe de professores, funcionários e diretores, como importantíssima.

A proposta de trabalho da coordenação pedagógica da escola Jeremias tem como justificativa envolver a equipe escolar num trabalho dinâmico e colaborativo, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino. Possui 7 ações: auxiliar a elaboração dos projetos da escola, orientar as atividades pedagógicas, integrar e orientar alunos, pais e/ou responsáveis, analisar e acompanhar o processo de avaliação escolar (internas e externas), selecionar atividades pertinentes ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participar de trabalhos ou atividades e acompanhar através de registros e observações os dados obtidos em HTPC's, referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

FERREIRA (1998, p.112), afirma que “todo projeto é meta, mas torna-se concreto e gerador de movimento quando transposto a compreensão das pessoas e por elas assumido”.

Todas as escolas possuem objetivos e metas, que envolvem ações de funcionários, professores, gestores, alunos e comunidade, relacionadas ao comportamento do aluno, envolvimento de professores e funcionários com os projetos da escola, articulados aos órgãos competentes, metodologias de ensino, avaliações, participação da família junto à escola e educação continuada dos professores.

Porém, tratando-se da nossa preocupação de pesquisa, FERNANDES (1999, p. 208) afirma que as transições à democracia significam o redespertar de novas perspectivas da sociedade civil no atendimento de suas demandas. Assim, “a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade constitui o pano de fundo dos grupos progressistas ligados à educação enquanto direito a ser reconhecido pelo Estado”.

Neste sentido, as escolas não atendem claramente ao aluno do Ensino Médio que deseja, de alguma forma, ingressar e permanecer no Ensino Superior, ou seja, elas não *despertaram* para a perspectiva expressa por seus alunos, confirmada através dos questionários por eles respondidos, indicando na amostragem pesquisada, que na escola Nelly, dos alunos pesquisados, 100% do diurno, 87% do noturno e 72% do supletivo têm como expectativa do Ensino Médio o ingresso no Ensino Superior e 100% do diurno, 100% do noturno e 72% do supletivo pretendem ingressar no ensino superior. Na escola Zacharias, 83% do diurno, 55% do noturno e 25% do supletivo têm como expectativa do Ensino Médio o ingresso no Ensino Superior; e 100% do diurno, 90% do noturno e 75% do supletivo pretendem ingressar no Ensino Superior; e na escola Jeremias, 100% do noturno e 33% do supletivo têm como expectativa do Ensino Médio o ingresso no Ensino Superior, e 100% do noturno e 100% do supletivo pretendem ingressar no ensino superior.

A única escola que menciona a continuidade dos estudos de seus alunos em nível superior é a escola Nelly, mas mesmo assim, não há um acompanhamento de seus egressos, nem projetos específicos para essa demanda.

GENTILINI (2001, p. 116) nos explica que “não existem tempos em que não se processem, em alguma escala, mudanças na educação”. O principal é detectar qual o sentido das mudanças e depois se haverá espaço para intervenção dos gestores educacionais, se elas serão aceitas e introduzidas nos sistemas educacionais, através de propostas inovadoras de gestão. “A educação é um bem a ser adquirido, desde que tenha efetiva utilidade”. (GENTILINI, 2001, p. 122).

O contexto destas escolas refletem as mudanças que estão ocorrendo na educação, que estão constantemente sendo alteradas, entre outras formas, por mudanças de governos e pela evolução que acontece no mundo contemporâneo. Neste caso, houve uma expansão do Ensino Superior, com facilidades oferecidas pelo Governo, que são convenientes para atingir os números e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, que firma o compromisso de, em dez anos, oferecer a educação superior para, no mínimo, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos, e que *convencem* os alunos de que agora eles podem chegar a um nível de ensino que antes não conseguiam e não sonhavam, por falta de condições financeiras.

6.5 Análise comparativa da perspectiva dos gestores sobre a escola de Ensino Médio pública.

As entrevistas foram feitas com os gestores das escolas: diretores, vice-diretores e coordenadores do diurno e noturno. Tiveram o objetivo de conhecer a escola, e em especial a forma como ela atua e vê o seu Ensino Médio. O roteiro de perguntas semi-estruturadas foi elaborado com base nos dados do referencial teórico, no que diz respeito a como se deve trabalhar com o Ensino Médio, com a Estrutura Curricular e com o Projeto Político-Pedagógico.

As entrevistas com os gestores da escola Nelly foram gravadas, com exceção da vice-diretora, que sentiu-se acanhada e preferiu que fosse transcrito o que ela dizia. Foram realizadas nas seguintes datas:

Dia 29/03/2006, com a diretora e com a vice-diretora; dia 05/04/2006, com a coordenadora do diurno e dia 19/04/2006, com a coordenadora do noturno.

As entrevistas com os gestores da escola Zacharias foram feitas através de questionários respondidos por eles, em dupla (a diretora com a vice-diretora e as duas

coordenadoras), e posteriormente foi feita uma entrevista gravada com a coordenadora do diurno para tentar obter mais informações sobre as dúvidas dos questionários respondidos. A escola possui também um vice-diretor que disse ter respondido junto com a vice-diretora da escola, embora seu nome não conste no roteiro de respostas. Os questionários foram entregues em julho/2006 e as respostas foram obtidas somente em novembro/2006. A entrevista com a coordenadora do diurno foi realizada, também, em novembro de 2006.

Na escola Jeremias os questionários também foram entregues em julho/2006, mas como não conseguíamos as respostas da diretora, da vice-diretora e da coordenadora, após nova tentativa, foi gravada uma entrevista com a diretora da escola. É pertinente explicar que a diretora e a coordenadora justificaram que passaram por problemas de organização escolar neste período, pois a vice-diretora teve muitos problemas sucessivos de saúde em sua família, inclusive com ela e, por isso, tiveram que suprir sua ausência. A entrevista com a diretora foi feita dia 31/10/2006.

Durante as entrevistas foram obtidas várias informações a respeito das escolas, dos alunos e da comunidade escolar, que dizem respeito às questões abordadas, que foram importantíssimas para contribuir com o entendimento e compreensão da realidade pesquisada. Porém, procuramos nos limitar às questões referentes à preocupação desta pesquisa e destacamos as falas que consideramos mais específicas para a análise.

Em relação à estrutura curricular do Ensino Médio esta vem semi-pronta da Diretoria de Ensino de Jaboicabal (DE) que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da LDB 9394/96. A Base Nacional comum vem pronta e na parte diversificada há uma adequação dentro de cada escola e no município, com a finalidade de ajudar em casos de transferências entre as unidades escolares. Os gestores e professores opinam na carga horária e são construtores do currículo na perspectiva de como os conteúdos destas disciplinas, *já definidas*, serão abordados.

Escola Nelly:

Tem uma parte do currículo que vem pronta, que é definida pelos órgãos competentes. Os professores participam da estrutura que lhe é permitida, na flexibilização e diversificação [...] (Vice-Diretora)

[...] vem a base nacional comum e depois há uma adequação dentro do município, para que todas as escolas tenham a mesma grade curricular, os diretores se reúnem, depois passa pelo conselho, passa pelos professores, para ver se há concordância, e havendo concordância,... é uma participação assim, os professores participam, mas não é de uma forma muito direta. Por

exemplo, Filosofia, Sociologia, tem que se adequar de acordo com as necessidades da escola. Isto é um acordo, porquê tem que haver uma adequação primeiro dentro da unidade escolar. Mas é um acordo... A própria diretoria sugeriu... para ajudar em casos de transferência.(Coordenadora do noturno)

Escola Zacharias:

A estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde cada Estado seleciona e repassa às Unidades Escolares através da Política Educacional da SEE de São Paulo. A direção, coordenação e professores podem criar, elaborar, diversificar, porém seguindo orientações do Plano Gestor elaborado a cada quatro anos seguindo a legislação vigente. (Diretora e Vice-Diretora)

O currículo é flexível, pode ser mudado ou aperfeiçoado de acordo *com leis definidas pela política educacional*. (Coordenadoras)

Escola Jeremias:

Nós temos que começar pela LDB. A Lei de Diretrizes e Bases tem traçado no Ensino Médio um currículo flexível e por área. Essas áreas são áreas divididas em três conhecimentos[...] (Diretora)

As três grandes áreas vão dialogar entre si, ou seja, esse diálogo tem que ser feito porquê o objetivo do Ensino Médio da escola pública é a formação da cidadania, formar o cidadão plenamente, é a formação plena da pessoa e a formação para o mundo do trabalho, ela tem que estar preparando principalmente o ser dentro de sua totalidade com uma visão generalista de mundo para ser inserida tanto no mercado de trabalho como aquilo que a pessoa pleitear. (Diretora)

A interdisciplinaridade e a contextualização ocorrem no planejamento e desenvolvimento dos planos de ensino das disciplinas e nos projetos a serem trabalhados nesta perspectiva. Nas entrevistas percebe-se que quem tem mais segurança em explicar sobre estrutura curricular, interdisciplinaridade e contextualização é a diretora da Escola Jeremias, que considera os projetos dos alunos produção de conhecimento e expõe, com frequência, para a comunidade escolar. Isso não significa que as outras escolas não estejam trabalhando neste sentido, pois desenvolvem vários projetos que são contextualizados de acordo com a realidade e necessidade de seus alunos, mas nem sempre tem clareza se estão atendendo ao que propõe a interdisciplinaridade e a contextualização.

A Escola Nelly, por exemplo, é a que possui alunos com menor renda familiar e desenvolve projetos belíssimos que procuram enriquecer o capital cultural de seus alunos. A Escola Zacharias também possui projetos interdisciplinares, mas em 2006 foram poucos em

relação aos outros anos. Pudemos verificar nas entrevistas com seus gestores que há problemas de relacionamento humano na escola, e isto dificulta o trabalho interdisciplinar e contextualizado, que exige um esforço da *equipe* neste sentido, mas os projetos que foram realizados tiveram retornos positivos.

Escola Nelly:

Interdisciplinaridade e contextualização a gente até trabalha, só que trabalha, às vezes, sem nem perceber, porque não há orientação... na verdade nós professores, nós somos preparados para trabalhar na parte disciplinar, então a gente trabalha, só que talvez de uma forma um tanto quanto superficial. Como se trabalha, então, por exemplo, no 1º colegial, eu vou começar a dar Arcadismo, por exemplo, aí então, de repente, o professor de história da arte diz que dá para dar algum conteúdo relacionado ... Mas falar que você trabalha passo a passo... É mais fragmentado. Dentro da própria universidade não se prepara o professor para trabalhar. Falar que trabalha, eu acho que, assim..., pouco. (Coordenadora do noturno)

Escola Zacharias:

Com a reforma do Ensino Médio estamos trabalhando projetos interdisciplinares que *quando* elaborados são contextualizados e sociabilizados. (Coordenadoras)

Escola Jeremias:

[...] a visão mais importante dessas três grandes áreas é essa flexibilidade do currículo, é esse diálogo, e dessa interdisciplinaridade, que o diálogo nada mais é, ela é para dar a contextualização do Ensino Médio[...] (Diretora)

A interdisciplinaridade a gente tem que entender que é o diálogo entre as disciplinas e a contextualização é exatamente trabalhar os conteúdos para dar sentido a esses conteúdos. Que sentido é este, se nós estamos voltando o menino para o mundo do trabalho é para que ele compreenda o mundo do trabalho, para que ele entenda a inserção dele como agente político dentro da comunidade, para que ele entenda que ele tem deveres e direitos, para a construção da pessoa. (Diretora)

Todas as escolas possuem autonomia, porém a consideram restrita no setor financeiro, pois as verbas já vem determinadas. A diretora da escola Nelly explicou que muitas vezes a escola precisa de melhorias em um determinado setor e é obrigada a usar as verbas em outros. Já a diretora da escola Jeremias considera que se souber administrar, as verbas são suficientes e que a manutenção da escola está impecável. A diretora e a vice-diretora da escola Zacharias explicam que a autonomia é relativa, pois é *necessário* (no sentido de obrigatoriedade) seguir as normas vigentes e fazer uso dos órgãos de representações existentes na escola, como por exemplo, o Conselho de Escola. A resposta pressupõe

que elas devem ter entendido que é autonomia delas e não da escola, pois esta é considerada uma conquista para a comunidade escolar, que através de uma gestão participativa com os órgãos representantes de cada segmento escolar (pais, professores, gestores, funcionários...) tem autonomia pedagógica, administrativa, jurídica e financeira.

Escola Nelly:

As verbas vêm engessadas, direcionadas para a manutenção da escola, do prédio, em formas de projeto. No que a escola vai poder gastar a verba. Não pode gastar no que quiser.(Diretora)

Escola Zacharias:

A autonomia é relativa, pois é necessário seguir as normas vigentes e fazer uso das várias representações existentes na escola tais como o Conselho de Escola, Conselho de Série e Classe, APM e Grêmio Estudantil para possam participar dessa autonomia. (Diretora e Vice-Diretora)

É uma autonomia relativa em todos os setores, principalmente no financeiro, onde as verbas que vêm já são determinadas cada qual para seu objetivo. (Coordenadoras)

Escola Jeremias:

Nós recebemos capacitação para aplicar bem essa verba, porque ela é destinada para o bom funcionamento da escola, para limpeza, higiene, para conseguir material pedagógico. Bem administrada ela é suficiente, você conhece a escola e a manutenção dela e impecável. (Diretora)

Foi perguntado aos gestores se a escola oferece e vive condições de vida social, democrática e autônoma. Neste item, podemos identificar que são três opiniões distintas sobre o que se entende por estes itens, pois a diretora da escola Nelly afirma que a escola pública não está atendendo ao que estabelece LDB 9394/96, no que se refere a preparação para o trabalho e desenvolvimento pleno do educando, pois considera estes significados muito abrangente. Mesmo assim, a coordenadora do diurno considera que já estão caminhando, através do trabalho com o protagonismo do aluno.

É para ser sincera? Não só aqui na minha escola, de todas as escolas ou só da minha? Eu acho que não, que ainda a gente tem muita dívida com a educação. Na lei maior 9394/96, fala em preparação para o trabalho e desenvolvimento pleno do educando, esta palavra tem um significado abrangente. O aluno não está sendo preparado para o mercado de trabalho, não está tendo uma qualificação. Estamos trabalhando com habilidades e competências para a cidadania. Preparação para o trabalho e cidadania.

Ainda não estamos preparando para o ensino superior. A escola particular prepara melhor para o vestibular. O Ensino Médio do Estado não está preparando para o vestibular e nem para profissionalização. Estamos trabalhando com habilidades e competências. Se quer dar equidade social, que ele se prepare para alguma coisa, tem que haver uma estruturação, não sei o que, mas não só na minha escola. Tem professores que são excelentes, mas... (Diretora)

Está caminhando, porque agora nós estamos trabalhando o protagonismo, né. Seria a escuta dos alunos, para eles serem autônomos, trabalhar as oficinas, arte, música, teatro. (Coordenadora do diurno)

Na escola Zacharias, os gestores consideram que estes itens são contemplados pela escola com projetos de responsabilidade social com a comunidade e parcerias com estabelecimentos locais.

Escola Zacharias:

Nossa escola vive condições reais de vida, responsabilidade social e democrática através de parcerias com vários setores da comunidade tais como indústrias, prefeitura, comércio em geral e universidades. (Diretora e Vice-Diretora)

Na escola Jeremias a diretora acredita que autonomia e democracia é atender a todos indistintamente e que a escola pública tem a qualidade da formação da pessoa e que ela atende ao que ela se propõe.

A escola pública tem a qualidade da formação da pessoa, a qualidade de atender a todos indistintamente. Eles não pagam a escola, a escola é deles, então nós recebemos todas as pessoas, inclusive o aluno trabalhador, com o maior respeito, porquê ele já tem uma qualidade de vida, ele já tem um conhecimento que juntado ao conhecimento sistêmico da escola que vai completar seu conhecimento. É o aluno que precisa, por exemplo, da escola, para recuperar um tempo que ele perdeu, mas não porquê ele não pôde estar dentro da escola, é porque algum problema impediu que ele estivesse dentro da escola. Quer seja o aluno que venha aqui por medida disciplinar, através da justiça. Nós atendemos todos, atendemos meninos que vão para a APAE no período da manhã, e a tarde estão aqui conosco, que vão para a APAE, ficam o dia inteiro lá e a noite estão fazendo o Ensino Médio. Então esta escola atende todos. É por isso ela tem uma especificidade importante, porquê ela atende todos, a todos indistintamente, manhã, tarde e noite. E nós recebemos a comunidade aqui, aos fins de semana, também a todos, pela Escola da Família. Então esta escola é pública, porquê ela trabalha de segunda a segunda, inclusive sábado e domingo, atendendo a todos que dela necessitam. É por isso que ela é pública, porquê ela é do povo. E ela tem uma especificidade, muitas vezes, não é por o aluno dentro da faculdade, mas é formá-lo para a vida. E eu, ontem, falei numa sala, a escola pública tem uma grande competência, se não minimizar a pobreza, dar condições para as pessoas enfrentarem a pobreza. Por isso, que eu acho que a escola pública é muito importante, e todo mundo tem que valorizar a escola pública.

Neste item, retornando a nossa hipótese de pesquisa e lembrando Fernandes (1999, p.212)

Para que possamos avançar, faz-se necessário que a nova LDB, ao estabelecer princípios democráticos, transcenda o seu próprio texto. Garantir a formação para a cidadania significa equalizar oportunidades, revertendo o quadro da escola pública que forma os cidadãos de segunda categoria. Ir além, permitir que os costumes e valores de uma cidadania menor sejam substituídos e que o sistema educacional garanta a todos a mesma instrumentalização política, é a única forma de torná-lo equalizador e redistributivo.

Podemos verificar que há um esforço das três escolas neste sentido, que atender a todos indistintamente não é tarefa fácil, pois os jovens que hoje frequentam as escolas públicas não tiveram total acesso ao capital cultural desejado pelas escolas. Neste sentido, as três escolas caminham bem, pois tentam suprir as necessidades dos alunos, que são muitas, embora ainda não contemplem o interesse deles pelo ensino superior, como veremos adiante.

Passando a conhecer o item metodologias de ensino e recursos tecnológicos, verificamos que as três escolas possuem salas de TV e vídeo, laboratório de informática, aparelhos de som, laboratório de Biologia (na escola Nelly é bem precário), receberam livros de Português e Matemática e em 2007 receberão livros de Biologia. Todas possuem biblioteca, filmes, jornais, revistas e procuram utilizar estes recursos com seus alunos e, quando as escolas não possuem algum recurso, e este é necessário para o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, um filme, a escola providencia.

Há, também, visitas em fábricas, estações de água e esgoto, cinemas, teatros, exposições em geral, e, algumas vezes, em faculdades que procuram a escola para receber os alunos.

Destes itens, chamou a atenção a utilização do laboratório de informática, que felizmente é utilizado nas três escolas, mas que somente o utilizam alguns professores, pois não são todos que têm domínio ou noções de informática suficientes para desenvolver atividades com seus alunos. Nas três escolas há monitores de informática, que são alunos que no período oposto ao de suas aulas colaboram com os alunos que têm dificuldades na utilização do computador. Há que se considerar que há um esforço significativo por parte dos gestores em capacitar os professores a fazer cursos e envolvê-los em todos os projetos possíveis.

No desenvolvimento dos projetos, destaca-se a escola Nelly, pois são muitos projetos, como por exemplo, a Noite da Poesia, que este ano homenageou Fernando Pessoa, tiveram convite feito em Gráfica e digna de apresentação no Teatro Municipal, que estava mais do que lotado pela comunidade escolar. A escola Jeremias também tem vários projetos, com destaque

para “O Despertar das Palavras”, que resultou em um livro com publicações de alunos, professores, funcionários e pais de alunos.

Na escola Zacharias, em 2006, houve projetos desenvolvidos nas disciplinas, porém a coordenadora do diurno explicou que foram poucos, devido a problemas de relacionamento humano, que, às vezes, acontece pelo fato da escola ser grande e, por isso, há muitas idéias diferentes, e isto dificulta o trabalho em equipe. Dos projetos desenvolvidos nas disciplinas, destaca-se o projeto “A Matemática que nos Cerca”. Neste projeto os alunos recebiam um tema a desenvolver, como esporte, saúde, política, economia e tinham que quinzenalmente selecionar manchetes de jornais e revistas que estivessem ligadas a algum conteúdo de matemática, como porcentagem, estatística, área, volume e analisar e comentar sua pesquisa.

Os exemplos acima são verdadeiras “doses” de capital cultural e contribuem muito com o crescimento intelectual dos alunos.

Nos depoimentos dos gestores, que veremos abaixo, podemos verificar que a realidade das escolas públicas de Ensino Médio de Monte Alto, contrariam os supostos “modelos” de escola pública que, muitas vezes, apontam para a falta de qualidade de ensino e nos mostram que a escola pública, quando composta por educadores responsáveis e comprometidos com a educação, pode sim ser considerada de qualidade e contribuir muito para que o aluno adquira saberes, conhecimento. Ela pode até não preparar o aluno para disputar vagas em universidades públicas, cujos cursos são extremamente concorridos, mas está caminhando para uma formação que fornece ao aluno – que antes não tinha acesso a este nível de ensino – conhecimentos que contribuirão com sua formação geral.

Escola Nelly:

Há utilização de filmes, e utilização de leituras, da biblioteca, por exemplo, em História, Geografia, Língua Portuguesa (os clássicos). Quando não temos os filmes, locamos. Os alunos participam do desfile do aniversário da cidade, da semana da criança, do projeto ABAG. (Vice-Diretora)

[...] Usa o vídeo bastante, a tv e vídeo. Praticamente todos os professores.

[...] O Laboratório a professora usa, de Biologia. Então o laboratório não é assim, muita coisa né, Maria. Tinha um material melhor, mas aí com os anos acaba quebrando, e como é um material caro, as verbas que vêm para repor não dá... Então, por exemplo, como vamos repor o microscópio?(Coordenadora do noturno)

[...] Só leva (no laboratório de informática) quem tem afinidade com o computador. Não são todos não. Alguns acham que o aluno até sabe mais. Tem aluno monitor voluntário que vem ajudar. (Coordenadora do diurno)

[...] Tem visitas, tanto do Fundamental como do Médio, na SABESP, na semana da água; já foram na APAE, no Horto, na ABAG, tem aluno que foi premiado na ABAG por desenho, tem as feiras de profissões de faculdades, na UNIARA, tem bastante faculdade que oferece, a escola leva; a UNESP, técnico agrícola, de Jaboticabal. (Coordenadora do diurno)

[...] O laboratório de Biologia não está bem equipado, mas a professora utiliza. (Coordenadora do diurno)

Escola Zacharias:

Os Professores e Gestores estão sendo capacitados para o uso de novas metodologias e recursos tecnológicos. (Coordenadoras)

Eles ganharam este ano os livros de Português e Matemática, através do PNLEM e agora para o ano de 2007 estarão sendo enviados os livros de Biologia. (Coordenadoras)

Escola Jeremias:

[...] a escola pública está bem equipada, aliás, a escola pública é a mais bem equipada, é a melhor equipada. Muitos professores da escola particular se beneficiam dos nossos materiais para trabalhar também na escola particular. Tem livros de Português, Matemática e agora de Biologia. A cada ano melhora um pouco. (Diretora)

[...] Depois que foi trabalhado o livro Açúcar Amargo, nós tivemos a complementação para finalizar a produção do conhecimento e foi feita a visita até usina. (Diretora)

[...] Produção do conhecimento tem que mostrar. Aqui, como a gente faz parceria com a comunidade, nós combinamos com os pais que eles podem comparecer nos HTPC's. Se você tivesse aqui ontem você iria tirar fotografia dos pais. Os pais comparecem para saber como estão os filhos. Então, para mostrar como estão os filhos, a gente mostra o que eles estão produzindo. Então cada semana a gente escolheu mostrar um tema. (Diretora)

Foi perguntado se esses recursos tecnológicos e as metodologias de ensino também são utilizadas com os alunos do noturno e do supletivo, e pode-se perceber que há uma certa dificuldade, pois eles já vêm cansados e, no caso do supletivo, o tempo é menor, sendo que eles têm que terminar o Ensino Médio com um ano e meio.

Escola Nelly:

A gente vai tentando envolver. Quando faz uma *proposta simples* dá para envolver também. O supletivo também, eles se sentem valorizados. (Diretora)

[...] Há também, a medida do possível, mas com menos frequência. Eles participam e ficam contentes. (Vice-Diretora)

[...]A visitas no noturno... é difícil, quase não acontece. No cinema, no ano passado, teve uma parceria com a prefeitura e uma parceria com o pessoal do cinema. Eles nem vinham na aula, iam direto para o cinema e, depois, foi trabalhado com isso. Foi feito um preço mais em conta e teve um fundo para a escola também. Cinquenta por cento era para ele e cinquenta por cento para a escola. Até que o pessoal do 2º e do 3º participaram bem porquê todos os professores trabalharam em cima do filme. Agora do contrário, às vezes, a gente pega filmes literários e usa aqui na sala de vídeo. O ano passado teve a peça do navio negreiro e os alunos do noturno estavam em uma semana de prova, mas participaram também.(Coordenadora do noturno)

Escola Zacharias:

A partir da avaliação diagnóstica, os professores elaboram os projetos e há uma participação ativa, de interesse, fazendo uso de todos os recursos disponíveis na Unidade Escolar. (Diretora e Vice-Diretora)

Escola Jeremias:

O Ensino Médio do supletivo é feito em um ano e meio, com 300 dias letivos, 100 dias para cada semestre, para cada série, e por ser trabalhado desta forma, os conteúdos são preparados para atender esta clientela. Como eles já têm um conhecimento de vida muito rico, então é um acréscimo a esse conhecimento de vida deles para sair do senso comum e passar para o senso científico, para melhoria da qualidade de vida, melhoria do trabalho; enfim, é para realmente dar possibilidades, alternativas e oportunidades para melhorar sua própria vida. Abre mais oportunidades no mundo do trabalho. (Diretora)

Após conhecermos os itens acima, passamos a falar do ator principal da educação, o professor. De forma geral, os gestores das três escolas estão satisfeitos com os professores que são, na maioria efetivos, e alguns ACT's.

Na escola Nelly, ficou clara a união entre eles e que não existem *panelinhas*, e prova disto é a união que eles têm para desenvolver os projetos e o ambiente agradável ao frequentar a sala dos professores. Na escola Zacharias o ambiente da sala dos professores também é bom, e os gestores afirmam que seus professores são ótimos, inclusive os ACT's. A diretora da escola Jeremias afirma que seus professores são dedicadíssimos e que raríssimas exceções não aceitam mudanças ou não querem fazer cursos de capacitação.

Escola Nelly:

[...] Como disse, há muita harmonia entre os professores. É uma equipe maravilhosa. (Vice-diretora)

Nós estamos com bastante professor efetivo. Por isso que parece que nossa equipe está mais unida, mais firme. (Coordenadora do diurno)

[...].A união do corpo docente, a gente não tem panelinha. Uma época tinha, não com muita intensidade. (coordenadora do noturno)

Escola Zacharias:

A escola possui um excelente corpo docente, sendo na sua maioria professores efetivos. (Diretora e Vice-Diretora)

Ótimo corpo docente, na sua maioria formado por professores efetivos, além de ACT's, também compromissados com uma educação de boa qualidade.(Coordenadoras)

Escola Jeremias:

[...] os professores são dedicadíssimos, com raríssimas exceções, nós temos aqui professores que não vão a capacitação, que não querem mudanças, que não querem ter uma ação transformadora, raríssimas exceções trabalham no mundo ainda daquela educação profissional. A maioria dos nossos professores é muito dinâmica, prova essa são as produções que nós estamos te apresentando.(Diretora)

No que se refere ao Ensino Superior, foi questionado aos gestores se nas escolas há a preocupação com o aluno que pretende dar seqüência no Ensino Superior e de que forma isto é trabalhado. As três escolas afirmam que a preocupação maior é com o mercado de trabalho, como se o Ensino Superior e o mercado de trabalho fossem coisas separadas. Neste aspecto, a diretora da escola Jeremias compreende que o mercado de trabalho e o Ensino Superior não são antagônicos.

Mesmo assim, as três escolas afirmam que há a preocupação com o alunos que querem ingressar no ensino superior, porém não existe, nas três escolas um acompanhamento de seus alunos egressos, e os gestores só ficam sabendo se seus egressos foram para alguma faculdade, quando estes retornam às escolas para contar ou quando saem publicações em jornais locais.

Escola Nelly:

O ano passado são poucos, não tem uma rastreabilidade.(Diretora)

A gente se preocupa com o conteúdo para o vestibular, mas há aqueles que não querem, que só querem a formação porquê sabem que precisam do diploma. É um ou outro que *escapa* e vai fazer uma faculdade, né. (Coordenadora do diurno)

Escola Zacharias:

Sim, existe uma grande preocupação com o aluno tanto com sua entrada no Vestibular, como sua inserção no mercado de trabalho, trabalhando-se muito bem o conteúdo, levando o aluno a ter uma ampla visão de mundo globalizado. (coordenadoras)

Escola Jeremias:

Existe uma preocupação; quando eu falo em formar a pessoa para o mundo o trabalho, é formar a pessoa para aquilo que ela almeja, para aquilo que ela sonha. Se o sonho dela é cursar uma faculdade, é o mundo do trabalho, através da faculdade ela vai se formar para o mundo do trabalho.(Diretora)

Nós temos sim, nós guardamos em publicações em jornais. Quando eles vêm nos avisar a gente registra em caderno. Mas exatamente um percentual para falar para você, vai ficar difícil, porquê a gente vai registrando, né, de ano a ano, alguns voltam para falar que foram promovidos no trabalho, outros que conseguiram entrar na faculdade.(Diretora)

No final das entrevistas, foi solicitado a cada gestor que fizesse uma crítica e um elogio à escola e perguntado o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio público.

Na escola Nelly, como elogio, obtivemos a equipe de professores e funcionários que em conjunto contribuem para a organização da escola, e como crítica, alguns aspectos de estrutura física que devem ser repensados e o laboratório de Biologia que está precário e o de Informática que não comporta a demanda dos alunos. A coordenadora do diurno destacou a importância de uma participação maior da família na escola.

Elogio: a forma como a escola está organizada, trabalhando com projetos, a forma administrativa como a escola está organizada, o trabalho, já vem supervisor, a biblioteca; bom corpo docente, não é 100%, tem professor que tem que apertar mais em termos de normas disciplinares, normas da escola.(Diretora)

Crítica: o laboratório de Biologia e o de Informática; a cobertura da quadra; já pedimos em São Paulo. Não existe uma verba destinada para isso. O recurso, acho que é do Estado, para o laboratório de Biologia. O laboratório de Informática deveria ter pelo menos 20 micros, para trabalhar com dois alunos por micro. Vão mandar mais 5. (Diretora)

Elogio: o empenho dos professores. É a única escola em que todos os projetos foram desenvolvidos. Há muita harmonia entre os professores dos três períodos. É uma família, uma equipe maravilhosa.(Vice-diretora)

Elogio: Outro aspecto são os alunos, que tem vontade de aprender e são preocupados em realizar-se profissionalmente.(Vice-diretora)

Crítica: Há poucos computadores no laboratório de informática e a sala é pequena. A quadra de esportes não é coberta. Deveria ter menor número de alunos nas salas para eles aprenderem melhor. Os professores também deveriam ser mais bem preparados nas faculdades.(Vice-Diretora)

O aspecto crítico é a questão disciplinar, a gente tem alguns problemas como em todo o lugar. A gente tem trabalhado muito o interesse deles, principalmente o dos mais novos. Normalmente a gente tem um problema de indisciplina quando eles chegam no 1º regular noturno. A gente conversa com um, com o outro, com os pais, tem que trabalhar este lado. (Coordenadora do noturno)

Elogio: O aspecto de melhora que a gente sentiu..., eu sou coordenadora já há algum tempo, eu me afastei e depois acabei voltando, há mais de dez anos. Então o que eu percebi é que a gente sentiu uma melhora muito grande é nesta questão disciplinar também. Hoje a escola..., a gente tem menos problemas do que tinha há 5, 6 anos. A escola está mais organizada, nós temos menos problemas de indisciplina. A noite eles saem, tomam uma água e voltam com mais respeito. Esta melhoria é visível. Eu acho que é um trabalho coletivo, desde funcionários, corpo docente, direção, coordenação, todo mundo com a mesma meta, a mesma linguagem, o mesmo desejo. Quando tem um saindo da linha, ou aluno, ou funcionário, ou professor, a gente procura retomar. (Coordenadora do noturno)

Elogio: O diferencial que a gente tem aqui é este calor humano, um respeito maior, a gente tem um amor pela escola. ...A união do corpo docente, a gente não tem panelinha. Uma época tinha, não com muita intensidade. (Coordenadora do noturno)

Elogio: Eu particularmente..., é especial, mesmo. Eu tive opção de ir embora para minha cidade e não fui... para outras escolas. Gosto também de trabalhar, porquê tem lugar que a gente não gosta. Mesmo os alunos, a gente tem afinidade, no fim a gente fica brava, mas eles sabem que a gente fica brava. No fim eu falo, às vezes a gente fica brava com eles aqui e está lá na rua e eles.. Oh! Eu falo no fim eles não guardam raiva da gente. Eu acho que é mais o relacionamento tanto profissional como com os alunos.(Coordenadora do diurno)

O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio Público: Em relação ao Ensino Médio eu acho que incentivar eles a acordar mais para a vida, vestibular, faculdade. O ano passado os terceiros eram péssimos, para

falar a verdade. Dava vergonha de vir alguém divulgar o vestibular. Eu acredito que este ano vai dar mais incentivo. Até a gente se sente assim né. Eu vou lá, faço a inscrição, vem a faculdade, oferece uma bolsa, a gente faz sorteio, vê o melhor, faz por rendimento, sabe... É incentivar mais eles a acordar para a vida.(Coordenadora do diurno)

O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio Público: Trazer mais a família para ter mais responsabilidade, porque muitos, também, a família deixa a desejar, porque eles são bem desestruturados. A gente não pode nem usar esse termo, no papel não sei nem como escrever. Trazer mais eles para a realidade, eu acho. (Coordenadora do diurno)

[...] Porque às vezes a gente vê que se a família está presente é difícil o aluno se perder. Se perde, mas é menos. O risco é menor. O caminho tem dois, do bem e do mal, e o do mal é mais fácil a gente entrar, né. Às vezes o adolescente se perde e dá até dó.(Coordenadora do diurno)

Na escola Zacharias foi elogiado a responsabilidade dos vários setores e o compromisso com a qualidade de ensino e criticado o relacionamento humano, com a justificativa de a escola ser grande e, por isso, difícil de se chegar a um senso comum. A diretora e a vice-diretora não colocaram aspectos negativos e não responderam o que poderia ser feito para melhorar a qualidade de ensino. Com relação a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, as coordenadoras responderam que o governo já tem essa preocupação expressa através de cursos de capacitação de professores e gestores.

Elogio: O elogio que a escola merece é com a responsabilidade dos vários setores e compromisso dos funcionários e educadores com a qualidade de ensino.(Diretora e Vice-Diretora)

Elogio: Responsabilidade de todos os setores, com pessoas compromissadas com a Educação. (Coordenadoras).

Crítica: O aspecto a ser criticado é quanto ao relacionamento humano, por tratar-se de uma escola grande, onde é mais difícil para se chegar a um senso comum.(Coordenadoras)

O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio Público: Na minha opinião já existe pelo governo uma grande preocupação nesta melhoria do Ensino Médio, através de cursos que estão capacitando Professores e Gestores como: TEIA DO SABER, GESTÃO EDUCACIONAL, PRÓGESTÃO, ENSINO MÉDIO EM REDE, ETC... (Coordenadoras)

Na escola Jeremias não houve uma preocupação com aspectos de estrutura física da escola e sim com a avaliação.

Crítica: Eu ainda vejo que nós temos que trabalhar muito a questão da avaliação dentro da escola. A avaliação tem que ser trabalhada bastante. (Diretora).

Elogio: E como aspecto muito positivo mesmo, eu vejo o fator socializador dessa escola. Essa escola convive muito bem com todos, funcionários convivem bem com alunos, alunos convivem bem com os professores, os professores são dedicadíssimos, com raríssimas exceções, nós temos aqui professores que não vão a capacitação, que não querem mudanças, que não querem ter uma ação transformadora, raríssimas exceções trabalham no mundo ainda daquela educação profissional. A maioria dos nossos professores é muito dinâmica, prova essa são as produções que nós estamos te apresentando. A produção de conhecimento aqui é para expor, nós não temos que esconder. A equipe de gestor está muito bem formada, coordenação, vice-direção, direção. Estou muito contente aqui porquê eu vejo que a secretaria é muito dinâmica, os funcionários. Que nem um dia como hoje nós estamos aqui em pleno funcionamento. (Diretora)

O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio Público: Olha eu acredito que ainda o nosso Ensino Médio público é um dos melhores que tem. Se ele recebe todo mundo, se ele capacita as pessoas, eu penso que melhorar a qualidade do ensino é a construção ano a ano que você vai revendo as posturas do ano anterior, e ao que ele se propõe eu acho que ele está bom. Eu peço a Deus que todos consigam chegar no Ensino Médio e que esse Ensino Médio seja útil para nossos meninos. É o que eu peço a Deus. Porquê a escola recebe seus alunos com muita vontade, que saiam daqui também prontos para o mundo, para viver de forma feliz e com uma vida construtiva. E eu estou na rede pública desde 1982 e de lá para cá eu só vejo avanços no Ensino Médio público, eu vejo que as oportunidades crescem, para quem tem responsabilidades com a escola pública, trabalhar de forma muito dinâmica e muito positiva com os meninos que nós formamos, que procuram a escola e que depois saem daqui. Então eu vejo que progrediu muito o Ensino Médio, pelas capacitações oferecidas e pelos congressos. Então eu vejo que essa preocupação pública com o ensino público ela é muito crescente nos últimos anos, e isso consegue melhorar muito o Ensino Médio. E também agora há uma valorização muito grande da escola pública, porquê com a nota do ENEM os alunos vão conseguir universidades boas. Eu penso e acredito que a escola pública cresce muito nos últimos anos. Eu amo escola pública. (Diretora)

Ao analisar, de forma geral, as três escolas, podemos extrair alguns itens principais, no que diz respeito a nossa perspectiva de pesquisa.

O currículo está diretamente ligado ao trabalho interdisciplinar e contextualizado e em relação a este trabalho, percebe-se que a Escola Nelly possui muitos projetos e os desenvolve em equipe e que a comunidade escolar participa ativamente, porém, não há um planejamento específico interdisciplinar, pois a coordenadora do noturno afirma que é realizado de forma fragmentada e que os próprios professores tiveram uma formação fragmentada e que agora têm que trabalhar de forma interdisciplinar.

Na escola Zacharias, não conseguimos muitas respostas sobre este item, o que pudemos obter foram informações que os professores trabalham em horários de HTPC preparando temas que envolvem várias disciplinas e que estes são contextualizados e

vivenciados pelos alunos no decorrer dos projetos. Mas, ao mesmo tempo, as coordenadoras responderam que *quando* são elaborados, são socializados e contextualizados e, conforme vimos, em 2006 houve poucos projetos realizados na escola.

Na escola Jeremias, podemos ver que a diretora é bem fundamentada em relação ao significado e a prática da interdisciplinaridade e da contextualização, e, além dos professores desenvolverem os projetos, os alunos os expõem com frequência para a comunidade escolar.

O que chamou a atenção, também, foram as respostas dos gestores em relação ao que poderia ser melhorado no Ensino Médio público. Os gestores da escola Nelly se preocuparam com a estrutura física da escola, tais como melhoria no laboratório de Biologia, mais micros para o laboratório de informática e cobertura da quadra e, além destes itens, também citaram a melhoria da disciplina, embora já considerem que progrediram neste sentido.

Os gestores da escola Zacharias não opinaram neste item, por considerar que o governo já está fazendo sua parte, capacitando gestores e professores, através de cursos como a Teia do Saber, Gestão Educacional, Ensino Médio em Rede, etc. Porém, coloca que a escola é grande e, por isso, o relacionamento humano é difícil e as decisões também.

A diretora da escola Jeremias não opinou sobre o que poderia ser melhorado, pois considera o Ensino Médio público um dos melhores que tem e que cresce a cada ano e atende ao que a escola pública se propõe.

Assim, podemos verificar que mesmo tratando de escolas públicas, e na mesma cidade, temos realidades distintas, que são influenciadas pela gestão escolar, pelo perfil de seus alunos e pela comunidade que as cercam. Sempre há o que ser melhorado nas escolas e, neste sentido, nenhum dos gestores têm a preocupação de articular o Ensino Médio com o Ensino Superior, mesmo havendo este interesse por parte de seus alunos. Para isto, seria necessário que houvesse uma avaliação interna que se preocupasse com esta necessidade identificada na pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho baseiam-se na análise dos dados que coletamos, a partir de uma pesquisa de campo que envolveu três escolas de Ensino Médio da cidade de Monte Alto, pois a questão da articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior é desafiadora e exige constante reflexão pedagógica. Quando pensamos na temática desta pesquisa houve a preocupação de não confundir o interesse dos alunos do Ensino Médio público em ingressar no ensino superior, com o fato deles passarem no vestibular, uma vez que preparar para a cidadania não combina com preparar para o vestibular (um processo seletivo e competitivo).

A preocupação foi descobrir o quê as escolas públicas de Ensino Médio de Monte Alto poderiam fazer, em termos de atividades curriculares, culturais, sociais e extra-curriculares na perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização que motivassem seus alunos a compreender suas realidades e, ao mesmo tempo, despertassem neles o interesse pela continuidade de estudos em nível superior.

As escolas públicas de Ensino Médio de hoje não podem mais ser comparadas com as de antigamente (os liceus, de há 50 anos, os colegiais, de há 40 anos, os clássicos e os científicos, de há 30 anos, ou mesmo as escolas de segundo grau, de há 20 anos atrás). O ensino médio atual teve um expressivo crescimento numérico não acompanhado por uma necessária transformação de qualidade, porém em vez de reclamar do atual ensino médio, é preciso comemorar a chegada a ele de uma população que sequer o conhecia. (MENEZES, 2001).

Os questionários respondidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio das três escolas pesquisadas apresentam indicadores de baixa renda familiar, uma vez que, de forma geral, predomina o rendimento familiar de, no máximo, até três salários mínimos para famílias de quatro pessoas, e em alguns casos, mais de quatro.

A escolaridade das mães e pais destes alunos é baixíssima, predominando de 1ª a 4ª séries, embora existam mães e pais com mais escolaridade, inclusive, com raríssimas exceções, com ensino superior. Há, ainda, casos de alunos que nem sabem qual escolaridade seus pais possuem e muitos pais e mães de alunos não tiveram nenhuma escolaridade.

Este cenário nos revela alunos com falta de capital cultural necessário para cursar um ensino superior. Segundo Bourdieu (1998, p. 41)

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores

implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Os gestores das escolas públicas de Ensino Médio de Monte Alto, através da elaboração de seus Projetos Politico-Pedagógicos, procuram adequar as escolas para receber este público diferente do que estavam acostumados, que nem sempre estão conscientes do que podem esperar delas. Alguns alunos têm expectativa de ingressar no mercado de trabalho ou melhorar de emprego, outros querem apenas obter o certificado, há uma considerável parcela dos que desejam o acesso ao ensino superior, e ainda há os que simplesmente buscam o convívio social e cultural.

Neste contexto, a escola tem que se rever e se reorganizar diante das premências sociais, pois é importante promover a qualificação dos alunos para o trabalho digno, para a continuidade nos estudos, para a participação social e política e para a realização social com cidadania plena. Os anseios desses alunos são direitos indiscutíveis, mas nem sempre são levados em conta pelas escolas. Por isso, são muitos os desafios da atual escola pública de Ensino Médio, e muitos desses desafios podem ser transformados em metas, que poderão ser desenvolvidas através de projetos que compõem o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, que hoje possui alunos e também professores originários de camadas populares.

Há iniciativas do governo para melhoria da formação dos professores e gestores e atualização de práticas pedagógicas, além do fornecimento de livros didáticos e de recursos tecnológicos para as escolas, mas faltam espaços sociais e de vivência cultural, e as escolas públicas têm que suprir essa falta, têm que fornecer espaços de convívio familiar, espaços para filmes, tentando suprir a falta que os alunos têm do cinema, espaços para o teatro e para o esporte, além de visitas a esses lugares, para poder proporcionar aos jovens o capital cultural que suas famílias não puderam oferecer.

Os dados da pesquisa apontam indicadores dos desejos e necessidades dos jovens e suas perspectivas de vida. Caberá a cada escola, através de seu Projeto Politico-Pedagógico, assumir sua dimensão social e humana e garantir aos alunos que chegaram ao Ensino Médio, um nível de ensino que, em muitos casos, seus próprios pais não tiveram acesso, e proporcionar condições para que, além dos conhecimentos curriculares deste nível de ensino, desenvolvam, também, confiança, auto-estima e valores humanos para que eles consigam ingressar e permanecer em um curso superior.

Nesta perspectiva, a pesquisa revelou que as três escolas públicas de Monte Alto, no âmbito de seus Projetos Politico-Pedagogicos, tentam desenvolver competências gerais, habilidades específicas e práticas culturais. Porém, nas três escolas não foi identificado nenhum projeto específico que atendesse as expectativas de seus alunos egressos com interesse nos estudos de nível superior.

Como a maioria das escolas públicas brasileiras, estas três escolas têm que enfrentar problemas como violência, tráfico de drogas, guerra de gangues, etc, mas é uma conquista da maior importância quando seus gestores conseguem envolver a comunidade de forma a minimizar estes problemas. Nas três escolas pesquisadas, as informações obtidas, sobretudo através das entrevistas, mostraram que houve melhora neste sentido, embora ainda sejam problemas que não foram inteiramente resolvidos. O essencial é que as escolas desenvolvam seus projetos em função de sua constituição social e dos interesses de sua comunidade, estejam atentas às metas individuais de diferentes conjuntos de alunos e sejam capazes de apoiá-las, pois ignorá-las seria deixar de cumprir um dos objetivos da escola que é atender aos anseios de seus alunos.

Pudemos verificar que as escolas públicas pesquisadas têm potencial, têm livros, biblioteca, recursos tecnológicos, recursos humanos e realizam novas práticas de aprendizagem que se não são, estão muito próximas da interdisciplinaridade e da contextualização. Por outro lado, há que se considerar o obstáculo que é a formação do educador, muitas vezes, feita de forma fragmentada e que, agora, devem trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada. Por isso, as três escolas procuram promover cursos de capacitação que os prepare a trabalhar com projetos interdisciplinares e contextualizá-los, o que significa trabalhar tendo como referência a realidade de seus educandos.

Assim, as escolas públicas de ensino médio de hoje têm a tarefa de promover todos os seus alunos, e de valorizar as características e diferenças individuais, e não de selecionar alguns. Seria, como disse Dias (2006), transformar os *CIDÃOS* em *cidadãos*. Este é o desejo dos alunos, o de aprender e poder ser alguém na vida. Todo cidadão tem o direito de aprender, e isso não significa somente o currículo, mas a capacidade de construir a própria vida, o que inclui relacionar-se com a família, os amigos, os colegas de trabalho, enfim, com a sociedade. Por isso, quando falamos em competência, não falamos no que o professor ou a escola *ensinam*, mas no que o aluno *aprende*.

Neste sentido, os projetos desenvolvidos pelos alunos, como: reciclagem, jornal escolar, visitas a museus, fábricas, campanha de saúde, trabalhos escolares, entre outros, exigem um trabalho coletivo, o que requer planejamento das etapas, pesquisas, capacidade de

síntese e técnicas de apresentação. Assim, os alunos possuem oportunidade de desenvolver diversas competências.

Quando falamos em ler o mundo, significa, por exemplo, que o aluno tem que aprender a entender as estatísticas, compreender as manifestações artísticas e saber usar as expressões formais e informais, ou seja, decifrar os códigos existentes no contexto em que vive e convive e saber se posicionar criticamente sobre ele.

Porém, não basta apenas realizar os projetos; estes devem *despertar* no aluno o interesse em adquirir conhecimento, de aprender, pois, como dissemos, a escola só ensina quando o aluno aprende. Neste sentido, envolver o aluno de forma a despertá-lo para prosseguir em estudos de nível superior, é função da escola, uma vez que o mundo contemporâneo requer pessoas com conhecimento para pensar e agir sobre ele, e somente a educação e o conhecimento podem proporcionar ao homem condições para que ele não pare no tempo.

Espera-se que as escolas, principalmente de Ensino Médio, sejam capazes de fazer os alunos entenderem que é importante adquirir conhecimentos, mas que os conhecimentos estão em constante construção e reconstrução, são ilimitados e temos que buscá-los permanentemente. Assim como é natural que todos os alunos, após terminarem o Ensino Fundamental, possam ingressar no Ensino Médio, espera-se que seja natural que o Ensino Superior esteja aberto a todos os alunos que concluíram este nível de ensino.

Em seus estudos sobre Ensino Superior, Whitaker (2003, p. 249) explica que:

Estudantes pobres, mal vestidos, com sintaxe em desacordo com a norma culta incomodam. São exemplos vivos das desigualdades dentro das torres de marfim. As ações afirmativas das universidades estaduais paulistas que visam atenuar dolorosas condições de pobreza são as provas definitivas de que os pobres estão na universidade pública. Mas elas são muitas vezes criticadas como assistencialismo e a esses estudantes nem sempre é dado o direito de se lamentarem como vítimas que foram e ainda são das desigualdades sociais que se aprofundam a cada dia. Chegaram finalmente à meca dos saberes e é bom que parem de se lastimar e procurem fingir que estão aprendendo, tal como faz a maioria dotada de capital cultural, melhor preparada para representar o papel de universitários.

Podemos ver, conforme a fala dos entrevistados, que a exclusão social da universidade pública começa no Ensino Médio, quando os próprios gestores não acreditam que seus alunos tenham a capacidade de cursar uma universidade pública e pelas condições financeiras de seus alunos, muitas vezes, ignoram a possibilidade de cursar as particulares.

Neste sentido, seria importante criar uma nova forma de saber, através de contribuições de universidades públicas para a formulação de propostas coerentes com a realidade educacional do Ensino Médio público, que atendessem às necessidades dos alunos egressos do Ensino Médio público com interesse em dar seqüência nos estudos de nível superior.

Como afirma Whitaker (2003), investigação interessante seria a de descobrir que grau de compreensão as universidades desenvolvem hoje em relação a seus alunos mais pobres e que tipo de preocupação social envolve seus mestres. Compreendem eles a necessidade de políticas compensatórias para estudantes negros e pobres ou tratam de retirar cuidadosamente as escadas pelas quais ascenderam no mundo acadêmico para que os outros não as possam usar?

Cada escola, em cada Estado, em cada município, ou ainda, em cada bairro, tem sua própria realidade, desde condições de estrutura física, qualificação de seus recursos humanos e da característica da clientela que a frequenta, da comunidade que a cerca. Nas três escolas estudadas ainda falta este espaço específico para intervenção dos gestores educacionais, que poderiam pensá-lo através de propostas inovadoras de gestão, que atendessem às expectativas de seus egressos. Desenvolver, por exemplo, um projeto para divulgar os dados científicos sobre a presença de estudantes de baixa renda nas Universidades Públicas seria um serviço a comunidade escolar e quebraria o senso comum em afirmar que somente alunos que estudam em escolas particulares de Ensino Médio é que ingressam nas Universidades Públicas.

Outra opção seria fazer um elo de ligação entre a faculdade local e as escolas públicas da cidade e, ainda, investigar a trajetória dos alunos egressos das escolas pesquisadas, que ingressaram no nível superior, pois poderia ser positivo para a cidade, e um incentivo para os jovens que almejam este nível de ensino, mas ainda o consideram distante de sua realidade.

Muitas considerações finais deste trabalho, embora motivadas pela realidade particular do Ensino Médio de Monte Alto e sua articulação com o Ensino Superior – seja o ensino superior lá existente, seja o ensino superior em geral – poderiam, ao nosso ver, ser aplicadas as escolas de Ensino Médio de várias regiões do Brasil. O que queríamos verificar e/ou comprovar, segundo a hipótese que levantamos, é que hoje frequentam as escolas públicas de Ensino Médio, alunos de diversos grupos sociais que eram afastados da escola pública, que têm como expectativa do Ensino Médio, interesses diversos, e entre eles, como pudemos ver nos gráficos, uma grande parcela tem interesse pela continuidade dos estudos em nível superior. Porém, esse interesse não é plenamente contemplado pelas escolas pesquisadas, que não possuem projetos específicos que contemplem tal expectativa e ainda não perceberam

quão importante seria para esses alunos a valorização deste interesse e a implantação de programas ou projetos que pudessem não só despertar o interesse pelo prosseguimento dos estudos naqueles que ainda não possuem esta expectativa, mas também desenvolver a capacidade daqueles que desejam melhorar suas vidas, através dos estudos, do conhecimento.

Assim, defendemos que democratizar o ensino, enquanto processo de construção da cidadania, é oferecer também o ensino superior a todos os jovens que desejarem nele ingressar, principalmente para os que são egressos da escola pública e que, geralmente, não possuem condições de pagar um ensino particular de qualidade. Para estes, caberá a cada escola pública de Monte Alto proporcionar meios, através de seu Projeto Político-Pedagógico, de suprir as necessidades de vida social e capital cultural, atendendo assim, as demandas da comunidade escolar e sendo o espaço comprometido com o desenvolvimento integral do educando. Neste contexto, é imprescindível que as três escolas de Ensino Médio de Monte Alto criem, no âmbito de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, propostas que contemplem atividades curriculares, culturais e extra-curriculares, na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, que atendam ao interesse desses alunos pelo ensino superior, articulando, assim o Ensino Médio com o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BORDONI, Paulo Roberto. Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP. **Revista on line Gestão Universitária**, Belo Horizonte. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>> Acesso: 19 maio 2004.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. Traduzido por Reynaldo Bairão, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005 a.
- BRASIL. **Informações da Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005 b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005 c.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS, Maria Helena Frem. **Seminário de Dez Anos da LDB**. UNESP, Araraquara, São Paulo, 2006. Informação oral.
- DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**. v. 21, n.70, p. 63-79, abr. 2000.
- ETE (CENTRO EDUCACIONAL PAULA SOUZA). **Informações gerais sobre a ETE e seus cursos**. Disponível em <http://www.ceeteps.br/Cursos/ETE/Cursos.html>. Acesso: 28 dez. 2006.
- FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia ?**. São Paulo, Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola. 1993.

_____. Dicionário em construção: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FACULDADE DE TECNOLOGIA (FATEC). **Informações Gerais sobre a faculdade e os cursos**. Disponível em <<http://www.ceeteps.br/Fatec/Escolas/Taquaritinga.html>>. Acesso em: 28 dez. 2006.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Entre o texto e o contexto**. Análise comparativa das leis de diretrizes e bases da educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996). Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 1999.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática na educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortês, 1998.

_____. **Gestão democrática na educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortês, 2000.

GENTILINI, João Augusto. Gestão Educacional na transição para o século XXI: algumas (pretenciosas) reflexões. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v. 2, p. 115-125, 2001.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipótese, amostragem, instrumentos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico – metodológicos**. Petropolis:

Vozes, 1994.

MENEZES, Luis Carlos de. **O novo público e a nova natureza do ensino médio**. Estudos Avançados, 2001.

MARANHAO, Magno de Aguiar. **Melhorar o ensino médio, mas qual?** Revista *on line* Gestão Universitária. 14. ed., Belo Horizonte. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso: 19. maio 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTE ALTO. **Informações sobre a cidade e sua localização**. Disponível em <<http://www.montealto.com.br>> Acesso: 13 jan. 2007.

MUZETTI, Luci Regina. **Formação democrática: algumas reflexões**. Litoral, Araraquara, v. 3, p. 35-42, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE ALTO. **Informações gerais sobre a cidade**. Disponível em <<http://www.ceeteps.br/Cursos/ETE/Cursos.html>> Acesso: 28 dez. 2006.

SIQUEIRA, Alexsandra. **ARTIGOS EM TCC**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p.90-97, dez.2001 90.

SOARES, Terezinha Alves de Souza. **Entrevista concedida para realização desta pesquisa, como gestora (diretora) da E. E. Jeremias de Paula Eduardo**. Monte Alto, São Paulo. 2006. Informação oral.

UNESCO. **Informações diversas sobre estudante de educação superior**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin19/boletinno119.htm>>. Acesso: 10 abril 2006.

UNESP. **Informações sobre cursinhos pré-vestibulares**. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/relatorio_proex2006.pdf> Acesso em: 28 dez. 2006.

CIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Caderno CEDES**. v. 21, n. 55, p. 78-91, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VEIGA, Ilma.P.A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**: continuidade ou transformação para acertar? In: Castanho, S. e Castanho, M. E. (Orgs) O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo, Semente, 1981.

_____; FIAMENGUE, Elis Cristina. **Dez anos depois** - Unesp: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos. (Estudo de variáveis formadoras de capital humano). São Paulo: Vunesp, 1999. (Pesquisa /Vunesp 11).

_____; _____. Ensino médio: função do estado ou da empresa? **Educação & Sociedade**, v. 22, n.75, p. 200-232, ago. 2001.

_____; _____. **A Heterogeneidade Socioeconômica dos Vestibulandos dos Diferentes Cursos da Unesp a Partir de Algumas Variáveis de Capital Cultural**. São Paulo: Vunesp, 2003. (Pesquisa/Vunesp 17).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARRUDA, Marina de Macedo. **A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio: os estágios curriculares como articulação viável**. Dissertação de Mestrado. PUC, Campinas, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE 15/98**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 03/98**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005.

BRASIL. **Lei nº 4024/61**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2005.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOLA ESTADUAL JEREMIAS DE PAULA EDUARDO. **Plano de Gestão Escolar 2003-2006**. Monte Alto, 2003.

ESCOLA ESTADUAL JEREMIAS DE PAULA EDUARDO. **Adendo 2004 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2004.

ESCOLA ESTADUAL JEREMIAS DE PAULA EDUARDO. **Adendo 2005 ao Plano de Gestão Escolar. Monte Alto, 2005**.

ESCOLA ESTADUAL JEREMIAS DE PAULA EDUARDO. **Adendo 2006 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2006.

ESCOLA ESTADUAL NELLY BAHDUR CANO. **Plano de Gestão Escolar 2003-2006**. Monte Alto, 2003.

ESCOLA ESTADUAL NELLY BAHDUR CANO. **Adendo 2004 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2004.

ESCOLA ESTADUAL NELLY BAHDUR CANO. **Adendo 2005 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2005.

ESCOLA ESTADUAL NELLY BAHDUR CANO. **Adendo 2006 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2006.

ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ ZACHARIAS DE LIMA. **Plano de Gestão Escolar 2003-2006**. Monte Alto, 2003.

ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ ZACHARIAS DE LIMA. **Adendo 2004 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ ZACHARIAS DE LIMA. **Adendo 2005 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2005.

ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ ZACHARIAS DE LIMA. **Adendo 2006 ao Plano de Gestão Escolar**. Monte Alto, 2006.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FERNANDES, Maria Teresa Outeiro. **Exclusão e Educação Escolar**. Cadernos de Educação, Araraquara, v. 2, p. 31-49, 2001.

FERREIRA, Francisco Witaker. **Planejamento Participativo: possível ou necessário**. Brasília: Revista da Educação, n.º 54, 1984.

_____. **Gestão da Educação, formação humana e projeto pedagógico: uma proposta coletiva**. Brasília: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão Democrática na Educação: desafios contemporâneos** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo, Ática, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Memorial de fundamentação pessoal que instigou à temática desta pesquisa.

Nasci em uma família de origem rural, simples e pobre, cujos valores culturais acompanhavam a condição socioeconômica. Como a vida rural, para os empregados, era difícil, e com uma esposa e três filhos para criar e educar, meu pai, minha mãe e meus três irmãos mais velhos saíram do campo e se mudaram para a cidade de Monte Alto. Meu pai procurava por um trabalho como operário de indústria, e tinha como objetivo conseguir melhor condição de vida para seus filhos e sua esposa. Na cidade vieram mais três filhos, e entre eles eu nasci.

Este contexto mostra a condição precária em que minha família viveu e a esperança de pais que desejavam o que julgavam o melhor para seus filhos. Hoje, já com o olhar de uma pessoa adulta, para ser sincera, não sei de onde surgiu inspiração para que meus irmãos tivessem interesse pelos estudos, uma vez que na família não havia ninguém que tivesse estudado mais do que a antiga quarta série (meu pai).

Na verdade, meu irmão mais velho (José) sempre deu trabalho para meus pais em relação aos estudos, e só concluiu o Ensino Médio em idade adulta, por necessidade e exigência da empresa em que trabalha.

Já meu segundo irmão (Luis), aos dezoito anos juntou suas economias, as poucas roupas que tinha e alguns móveis velhos que possuíamos em casa e foi embora para Franca/SP, estudar Análise de Sistemas, depois Contabilidade e fez uma especialização, chegando a ministrar aulas em faculdades particulares, por ter sido um dos alunos de destaque nas aulas. Mas, embora tenha gostado da vida acadêmica, esta não foi a carreira que ele seguiu. Trocou o escritório de contabilidade em que trabalhou e posteriormente foi sócio, por uma fábrica de calçados que juntamente com outra pessoa ficou proprietário. No auge do sucesso, a sociedade se desfez e cada um abriu sua própria fábrica. Como o ramo de calçados ficou difícil, ele fechou as portas e hoje está recomeçando a vida como proprietário de uma distribuidora de *lingeries*, em São José do Rio Preto/SP. E o que o estudo tem a ver com isso? Se ele não tivesse estudado, talvez estivesse trabalhando em um dos restaurantes como garçom, ou como cobrador de passagens em uma empresa de ônibus (lugares em que ele trabalhou na adolescência e juventude). Não tenho aqui o objetivo de desmerecer estas funções, pois considero que todo trabalho tem o seu devido valor, a comparação serve apenas para exemplificar a situação. Na verdade, com a queda nos negócios ele perdeu quase tudo (bens materiais) em 2006; porém não perdeu o principal, os conhecimentos que ele adquiriu

em sua formação escolar. Não me lembro de quem ouvi a frase, mas um dia me disseram que “podem nos levar ou roubar tudo o que temos, menos o conhecimento que adquirimos, este permanece e nos dá forças para recomeçarmos”. Infelizmente, em 2006, com estes fatos, pude entender o real significado desta frase.

Já meu terceiro irmão (Carlos), que trabalhava como operário na mesma empresa que meu pai, resolveu estudar para ser professor. Fez Letras, em Ribeirão Preto/SP. Viajava de ônibus todos os dias e era eu quem o levava de bicicleta até o ponto do ônibus, pois se assim não fosse não dava tempo dele pegar o ônibus no horário. Se tornou um ótimo professor, do Estado, de escolas particulares e até da faculdade onde estudou. Era um dos poucos professores que os alunos amavam. Quando faleceu, aos 29 anos, as ruas do velório foram fechadas, pois várias pessoas (entre elas alunos, professores, parentes e outras que o admiravam) foram dar o adeus àquele que ensinou que há muito o que aprender além do currículo escolar. Hoje, como homenagem, há uma rua em Monte Alto com seu nome.

Antes de falar de meu quarto irmão, cabe aqui contextualizar que minha inspiração aos estudos veio de meu irmão Carlos. Eu o admirava (como muitas outras pessoas o admiravam também), pela maneira como olhava a vida e as pessoas, e por dividir tudo o que possuía com as pessoas que faziam parte, direta e indiretamente, de sua vida. Recordo-me de como eram seus finais de semana, datilografando na máquina de escrever, os trabalhos que a faculdade exigia e lendo os vários livros; o como aproveitava as poucas horas que tinha para o estudo. Poucas vezes me lembro que ele reclamava e raras vezes ele pensava em desistir. Com ele também aprendi que sempre temos o que dar para as outras pessoas, mesmo que seja uma palavra amiga e também aprendi que a gratidão às pessoas é a mais bela das virtudes. Segui tanto os passos dele, que estudei na mesma faculdade e até tive aulas com alguns que foram seus professores. Mas o destino, ou sei lá como devemos chamar, o levou de nós, e eu estava no primeiro ano da faculdade, na verdade tinha acabado de entrar. Foi dia 1º de Maio (ironicamente no dia do trabalho) de 1994, que um jovem sem condições de dirigir o atropelou na calçada, aos 29 anos. Eu, aos 18 anos, via minha inspiração indo embora. Senti-me perdida e custou enfrentar a vida sem ele, para mim e para minha família. Hoje, sabemos o verdadeiro significado da frase de Rubem Alves: “A saudade é a presença de uma ausência”.

Meu quarto irmão, Claudionir (mais conhecido como Claudinho) também começou a trabalhar cedo, vendeu gelinho, trabalhou em várias lojas, como *office-boy* e depois como vendedor e ingressou, posteriormente, em uma empresa da cidade, como auxiliar de escritório. Devido ao seu esforço pessoal e simpatia com as pessoas, cresceu rapidamente, chegando a ser responsável pelo setor de cargos e salários dos funcionários da empresa toda.

Foi estudar em uma faculdade particular de Administração, em Catanduva/SP, também viajando todos os dias e levou com ele, vários outros jovens que ele incentivava ao estudo superior. Ele sempre dizia que o estudo ajudava as pessoas a crescer na vida. Por desentendimento de idéias com uma das pessoas proprietárias da empresa (na época a empresa era familiar) se desligou dela e, em conseqüência, se desligou também dos estudos. Por outro lado, após se desligar da empresa, teve agregado ao seu currículo a experiência como coordenador de cultura do município, devido a sua ligação, desde a infância com questões culturais, como participações em grupos teatrais. Também teve e tem participação na vida política, tendo sido candidato a vereador da cidade, por três vezes, e, embora nunca tenha ganhado as eleições, conseguiu expressivos votos. Com a mudança do prefeito, saiu da coordenadoria de cultura e foi trabalhar como vendedor de consórcio de carros. Como dito anteriormente, ele tem facilidade em crescer profissionalmente, por ser dedicado e esforçado em tudo que faz. Assim, recebeu propostas de passar de funcionário para representante comercial e abriu várias representações de vendas de consórcios em várias cidades, sendo responsável por diversas equipes.

Porém, algo lhe faltava – o estudo – que sempre gostou, e assim retomou os estudos, por gosto e necessidade, em virtude de sua função como líder de equipes de vendas de consórcios, agora não somente de carros, mas de motos, terrenos, casas, etc. Retomou os estudos de Administração na faculdade em que eu trabalho. Não quis aproveitar os créditos que tinha cursado até o terceiro ano de sua faculdade em Catanduva, pois disse que queria começar de novo. Hoje, é diretor de Turismo e Marketing na prefeitura de Monte Alto e tem conseguido representar significativamente a cidade, além de estar preste a concluir o curso superior.

Na escala de irmãos, depois vem eu (Maria) nome dado por minha mãe para pagar a promessa de que se nascesse uma menina, após quatro homens, daria o nome de Maria Aparecida, em homenagem à santa. E eu nasci, em uma família que até então só tinha homens. Passei a ajudar nos afazeres domésticos desde cedo, pois havia muito trabalho em uma casa com cinco homens e apenas minha mãe para dar conta. Muito cedo assumi as responsabilidades bancárias de meu pai e irmãos e, também as responsabilidades da casa, assim como fazer as compras, etc. Meu pai fazia questão que eu fosse uma moça prendada, uma daquelas que são criadas com dotes para se casar e ser dona de casa, e, por isso, consegui uma senhora – onde ele carpia o quintal para ajudar nas economias de casa – que me ensinou pintura em tecidos, e eu até gostei de aprender, e depois me induziu a matricular-me em um curso de corte e costura – aos 12 anos – e eu até completei o curso, embora deste

eu não tenha gostado muito, e ganhei uma máquina de costura novinha da loja, que com muito esforço ele comprou. Bem acho que nesse item eu o decepcionei. A máquina existe até hoje, mas está com a minha mãe.

Como toda adolescente, queria ter minhas roupas, pertences pessoais, etc e, por isso, aos treze anos, arrumei meu primeiro trabalho em um supermercado da cidade. Meu pai e minha mãe foram contra, uma vez que eu teria que estudar a noite. Depois trabalhei em uma loja de venda de cortinas, em outra que vendia roupas, em outra que vendia sapatos. Naquela época, meu pai, com nova iniciativa de dar-me um rumo na vida, aconselhou-me a fazer o magistério para lecionar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Este era oferecido em período diurno, em uma escola estadual, em nível médio. Até fiquei empolgada, pois sempre gostei de crianças e já tinha uma atuação como professora de religião. Fui à escola, me informei sobre o curso, mas o que me fez optar por estudar a noite, no Ensino Médio regular, foi o sonho que me acompanhava desde a infância, de fazer Letras. Eu tinha muito claro em minha mente o que queria, tanto que quando prestei o vestibular não coloquei mais de uma opção de cursos, pois se não fosse Letras, não queria outro. Tinha muito claro, também, que eu teria que arcar com todas as despesas, pois meu pai não teria condições, e este também foi o motivo de não fazer o magistério durante o dia, pois sem o trabalho, ao concluir o magistério eu não teria como fazer Letras.

Assim, a vontade de estudar me fez procurar por um trabalho que eu pudesse sair às 17 horas para dar tempo de pegar o ônibus para outra cidade. E assim, passei exatos 10 anos em um caixa de um escritório em um posto de gasolina, durante o dia, e durante a noite viajava para Ribeirão Preto para fazer Letras – o mesmo curso que meu irmão Carlos fizera, no mesmo lugar. O que eu pretendia? Um futuro melhor, terminar a graduação, passar em um concurso público para professor e ter estabilidade financeira, uma casa, talvez um carro, casar, ter uns dois ou três filhos, enfim, o que até aquele momento de minha vida eu considerava bom.

Meu pai não tinha muita condição financeira de ajudar nos estudos, mas recordo-me que em todas as renovações de matrícula ele perguntava se eu precisava de algo (dinheiro). Penso que ele achava que só pagávamos as matrículas. Mas o que ele não podia contribuir em dinheiro ele supria com o incentivo aos estudos, dando-nos motivação. Lembro-me que em um desses dias que a gente pensa em desistir de tudo, ele me disse que se eu terminasse a faculdade ele me daria um anel de formatura. E assim ele fez, eu podia ver de longe o brilho nos olhos de meus pais quando meu nome foi chamado para receber o diploma, e em meu dedo tinha o anel que ele me prometera. Nunca mais o tirei de minha mão, pois ele representa

o orgulho de um pai que pôde ver sua filha recebendo o certificado de professora de Letras. Representa também, toda minha história de vida.

Antes de terminar minha história, ainda tem minha irmã caçula (Angela), quatro anos mais nova que eu. Esta veio sem que meus pais esperassem (não que todos os outros filhos tivessem sido programados). Mas esta realmente veio sem que meus pais esperassem. Também começou a trabalhar cedo, aliás, tudo na vida dela aconteceu muito cedo, a namorar, casar e ter sua filha, sempre bem precoce. Como todos os filhos já eram bem adultos, ela pode ter algumas mordomias que os outros filhos não tiveram. Mas, ainda assim, sempre fora muito esforçada e perseguidora de seus objetivos. Trabalhou em uma casa de jogos para crianças e adolescentes, que era ao lado de um banco, cujo gerente, após ver sua precoce idade e sua disposição em trabalhar a convidou para trabalhar no banco, em um programa que existia para menores de idade. No banco ela aprendeu muito, desde atendimento a clientes até operações bancárias e lidar com documentos e pessoas consideradas importantes. Fez técnico em contabilidade e se casou aos 18 anos, contrariando toda sua família. Aos 19 anos teve sua filha Isabeli, minha afilhada. Continuou trabalhando, agora em um escritório de uma empresa de cebola. Meses depois de sua licença materna foi dispensada e ficou sem rumo. Eu a aconselhei a voltar a estudar, pois a maioria das empresas da cidade exigiam estudos de nível superior. Com a ajuda de meu pai arcando com os custos do início do curso e com o FIES ela conseguiu se bacharelar em Administração, na faculdade que eu trabalho. Através da faculdade, conseguiu um estágio remunerado e seu contrato de trabalho na mesma empresa (Coopercitrus). Hoje, está terminando o MBA e pretende fazer um mestrado voltado para Recursos Humanos.

Bom, voltando, considereei pertinente relatar um pouco sobre minha história, pois é essencialmente essa história de vida que me instigou a pesquisar sobre a temática desse trabalho. Não é simplesmente ter estudado no Ensino Médio público e depois no Ensino Superior privado, é tudo o que envolve, todos os significados e vivências, as escolhas da vida. Há um outro detalhe que também me motivou. Comecei a namorar aos treze anos e meu namorado tinha dezesseis. Sua família também tinha poucos recursos financeiros, seus pais trabalhavam como cortadores de cana. Seu pai faleceu quando ele tinha 11 anos e sua mãe o sustentou e aos outros dois irmãos – uma menina e um menino – mais velhos que ele, também cortando cana. Seu pai faleceu esmagado embaixo de uma dessas máquinas pesadas que pegam a cana e na manhã de sua morte, antes de sair de casa, como de costume, passou pelo quarto dele e o acordou para que ele fosse a escola, porém neste dia ele disse: - Acorda que

está na hora de ir para a escola, se você quer ser alguém na vida, tem que estudar. Esta frase martela em sua mente todos os dias, consciente ou inconscientemente.

Sei disso porque após quase 12 longos anos de namoro, nos casamos e hoje, com 6 anos e quatro meses de casados temos uma filha de um ano e três meses. Paralelo a tudo que relatei sobre minha família, meus irmãos e a dificuldade que tivemos em estudar, vi e vivi, com muito sofrimento, a dor de alguém que a gente gosta, por querer estudar e não poder.

Embora pobre e sem pai, ele sempre fora bom aluno, e desejava fazer uma faculdade. A principio queria fazer Química, depois viu que era caro e mudou seu desejo para Matemática. Até chegou a prestar o vestibular e fomos, com meu irmão Carlos fazer sua matrícula, mas na hora ele desistiu, pois estava desempregado, e suas economias não dariam para muito tempo, caso não encontrasse outro trabalho. Aos dezoito anos não é muito fácil ter um trabalho, principalmente um que remunere o suficiente para arcar com as despesas de um curso superior.

Conseguiu, finalmente, um trabalho em uma empresa da cidade, na produção, e como a empresa divulgava, na época, cursos no SENAI, em Ribeirão Preto/SP, resolveu fazer um curso de técnico elétrico e fez vários outros, voltados para a mesma área ou áreas semelhantes. Também viajava todos os dias, e em parte de minha faculdade, compartilhamos os mesmos bancos do ônibus, em vários dias da semana, durante anos.

Após algum tempo no trabalho, resolveu fazer um curso de Técnico em Eletrônica, no Moura Lacerda, em Ribeirão Preto/SP. Passou a fazer estágio na empresa que trabalha, gostou da área e foi promovido. Realmente se identificou com a área a tal ponto que passou a desejar fazer Engenharia Elétrica ou Mecatrônica. Mas, eu havia terminado a faculdade, eram anos de namoro e, às vezes, temos que dar um rumo na vida. Então resolvemos nos organizar para casar, e, muitas das vezes, toda escolha tem uma perda. Financeiramente falando, o dinheiro não dava para fazer os dois, ou era casar ou estudar. E casamos.

Mas, o Dejaime sempre fora muito esforçado, e rapidamente foi promovido, chegando ao teto salarial de sua função. Agora, financeiramente, mesmo casados, dava, para com algum esforço, arcar com as despesas da faculdade. Mas, novamente, toda escolha tem perda, e como ele fazia turnos de trabalho e não lhe foi permitido a troca, por políticas internas da empresa, sua matrícula em Engenharia Mecatrônica foi cancelada e junto dela o antigo sonho do curso superior, pois ou era o trabalho ou o curso superior, e sem o trabalho não havia como fazer o curso.

Passaram-se alguns anos, e, em 2006, com uma filha de 5 meses e com a idéia de fazer um curso superior praticamente perdida, veio a oportunidade de trabalhar em um único turno

e com ela, a proposta de fazer o curso superior. E agora, o que fazer? Que decisão tomar? Que importância teria agora um curso superior na vida?

Foi assim, no meio de uma vida mais madura, agora em família, casado, com uma filha de cinco meses, que meu marido, com todo apoio que eu podia dar, ingressou no primeiro ano de Engenharia Elétrica. Como nada em nossas vidas foi fácil, não está fácil associarmos e organizarmos nosso tempo entre trabalho, estudo e família, mas é com muito orgulho que eu o vejo, nos poucos horários que lhe sobra, estudando cálculos e mais cálculos, várias horas consecutivas e, entre elas, tentando dar um pouco de atenção quando a Thaís, nossa filhinha, o chama: - Papai...

Hoje, trabalho em uma instituição de ensino superior privada, na cidade de Monte Alto, há quase 8 anos, e presencio de perto histórias de vários jovens que passam ou passaram por situações semelhantes a minha.

Poder cursar um mestrado na UNESP, tem para mim, um significado que as palavras não poderiam expressar. Hoje, felizmente, minha vida tem outro sentido, bem diferente do que eu imaginava há dez anos, quando queria ter uma graduação e viver uma vida bem limitada. Como disse Fernando Pessoa: “O homem é o tamanho de seu sonho”. Os caminhos da vida me ensinaram a sonhar e batalhar para que estes sonhos pudessem se tornar realidade, a sonhar com uma vida melhor, seja na cultura, na educação ou no lazer, para mim, minha família e todos aqueles que vivem e convivem direta ou indiretamente comigo.

Felizmente encontrei, neste trajeto, pessoas boas que fazem parte de minha vida e que me ajudaram a chegar até aqui, compartilhando seus conhecimentos. A vocês serei eternamente grata.

APÊNDICE B: FORMULÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Aluno(a)

Este formulário tem o objetivo de identificar o perfil dos alunos do Ensino Médio Público da cidade de Monte Alto. Os dados serão utilizados para a dissertação de mestrado da professora Maria Aparecida Bovério, aluna do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação Escolar, da UNESP – Campus de Araraquara/SP, sob a orientação do professor Dr. João Augusto Gentilini.

Agradecemos sua colaboração.

Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino		<input type="checkbox"/> Masculino		
Idade:	<input type="checkbox"/> até 18 anos	<input type="checkbox"/> 19 e 20 anos	<input type="checkbox"/> mais de 21 anos		
Turno em que estuda:	<input type="checkbox"/> Manhã		<input type="checkbox"/> Tarde		<input type="checkbox"/> Noite
Escolaridade da Mãe:	<input type="checkbox"/> Nenhuma	<input type="checkbox"/> 1ª a 4ª série	<input type="checkbox"/> 1ª a 8ª série	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior
Escolaridade do Pai:	<input type="checkbox"/> Nenhuma	<input type="checkbox"/> 1ª a 4ª série	<input type="checkbox"/> 1ª a 8ª série	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior
Faixa de Renda Familiar, em salários mínimos:	<input type="checkbox"/> Até 3	<input type="checkbox"/> De 3.1 a 6	<input type="checkbox"/> De 6.1 a 10	<input type="checkbox"/> De 10.1 a 20	<input type="checkbox"/> Mais de 20
Expectativa em relação ao Ensino Médio:	<input type="checkbox"/> Obtenção de Certificado		<input type="checkbox"/> Ingresso no Ensino Superior		<input type="checkbox"/> Conseguir ou Melhorar de Emprego
Nº de integrantes familiar:	<input type="checkbox"/> até 4 pessoas			<input type="checkbox"/> Acima de 4 pessoas	
Você pretende cursar o Ensino Superior?	<input type="checkbox"/> Sim			<input type="checkbox"/> Não	
Se sua resposta foi 'sim', pretende cursar:	<input type="checkbox"/> Em faculdade pública		<input type="checkbox"/> Em faculdade particular		
Se pretende cursar o ensino superior particular, como pretende arcar com as despesas?					
<input type="checkbox"/> Renda Própria	<input type="checkbox"/> FIES	<input type="checkbox"/> PROUNI	<input type="checkbox"/> Bolsa Escola da Família	<input type="checkbox"/> Outros: _____	

Instruções:

- Renda própria: renda do próprio aluno.
- Considera-se renda familiar a soma das rendas de todos os membros da família.
- O valor do salário mínimo atual (abril/2006) é R\$ 300,00 (trezentos reais).
- Significado das siglas:
 - FIES – Financiamento Estudantil – o aluno pode financiar até 50% do valor de seu curso.
 - PROUNI – Programa Universidade para todos – o aluno pode conseguir até 100% de bolsa.
 - Bolsa Escola da Família: o aluno recebe uma bolsa integral e presta serviços, nos finais de semana, em escolas do Estado de São Paulo.
 - Se optar por outros, favor especificar.

APÊNDICE C: FORMULÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Aluno(a)

Este formulário tem o objetivo de identificar a expectativa dos alunos do 3ª ano do Ensino Médio Público da cidade de Monte Alto, em relação ao Ensino Médio. Os dados serão utilizados para a dissertação de mestrado da professora Maria Aparecida Bovério, aluna do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação Escolar, da UNESP – Campus de Araraquara/SP, sob a orientação do professor Dr. João Augusto Gentilini.

Agradecemos sua colaboração.

Favor preencher com um "X" a alternativa que melhor justifica sua expectativa em relação ao Ensino Médio.

Nº	Obtenção de Certificado	Ingresso no Ensino Superior	Conseguir ou Melhorar de Emprego
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			

Nº	Obtenção de Certificado	Ingresso no Ensino Superior	Conseguir ou Melhorar de Emprego
181			
182			
183			
184			
185			
186			
187			
188			
189			
190			
191			
192			
193			
194			
195			
196			
197			
198			
199			
200			
201			
202			

Observações:

Pesquisa realizada dia ____ de _____ de 2006.

Manhã: Número ____ a ____.

Noite: Número ____ a ____.

Supletivo: Número ____ a ____.

APÊNDICE D: ENTREVISTA COM OS GESTORES

Prezado(a) Gestor(a)

Esta entrevista tem o objetivo de obter informações sobre o Ensino Médio Público da cidade de Monte Alto. Por isso, precisamos de informações específicas sobre o **ENSINO MÉDIO** da escola onde você atua. Os dados serão utilizados para a dissertação de mestrado da professora Maria Aparecida Bovério, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP – Campus de Araraquara/SP, sob a orientação do professor Dr. João Augusto Gentilini.

Agradecemos sua colaboração!

Questões

1. Como é definida a estrutura curricular do Ensino Médio? A escola é produtora do currículo, ou seja, há a participação do professor, do coordenador, da direção ou de outras pessoas em sua elaboração, ou ele já vem pronto? Se ele já vem pronto, de onde vem, qual é o órgão que o elabora?

2. O currículo é pronto e acabado? A cada quanto tempo ele é revisto e aperfeiçoado?

3. Há utilização da interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio de sua escola? De que forma?

4. Como é a autonomia da escola: Pedagógica, Administrativa, Jurídica e Financeira?

5. A escola oferece e vive condições reais de vida social, democrática e autônoma? Como?

6. Sobre metodologias de ensino e recursos tecnológicos para o **Ensino Médio**:

a) Há utilização de livros didáticos?

b) Há a utilização de materiais complementares? Quais?

c) Há sala de TV/Vídeo, de informática, o uso de rádio, utilização da biblioteca, de filmes, documentários, de laboratórios, etc?

d) Há visitas a cinemas, teatros, museus, exposições?

e) Há atividades práticas como aulas em laboratório, visitas a fábricas, estações de tratamento de água, estações de geração elétrica, áreas de atividades agropecuárias, reservas de preservação ambiental (para explorar a realidade econômico-produtiva, social e cultural da região). Quais?

f) Há utilização de leituras e publicações diversas? Qual a finalidade?

g) Há interdisciplinaridade entre as disciplinas? Leva-se em conta a cultura, o contexto local, o interesse, a realidade e os projetos pessoais e profissionais do aluno?

7. Como são agrupados e/ou divididos os alunos? Há separação dos mais sábios dos menos sábios?

8. Como é a avaliação dos alunos do **Ensino Médio** nas disciplinas e/ou nas demais atividades?

9. Há supletivo do Ensino Médio na sua escola? Se há, o que é ensinado para eles é o mesmo que para o Ensino Médio regular? Como é a participação dos alunos do supletivo (se houver) nas atividades como filmes, visitas a cinemas, teatros, fábricas, etc.? Tomar como base a questão 6.

10. Você considera que sua escola possui um bom corpo docente? Ele é estável? São professores concursados ou ACT's?

11. Como é feita a avaliação das disciplinas dos alunos do Ensino Médio?

12. Na sua opinião o que merece elogio em sua escola e o que pode ser considerado como aspecto crítico a ser melhorado?

13. Há, em sua escola, a preocupação com o aluno que pretende dar seqüência no Ensino Superior? De que forma isto é trabalhado?

14. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Médio público?