



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE MUDANÇA
CURRICULAR NO COLÉGIO PEDRO II - RIO DE JANEIRO**

LYGIA VUYK DE AQUINO

**RIO DE JANEIRO
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE MUDANÇA
CURRICULAR NO COLÉGIO PEDRO II - RIO DE JANEIRO**

LYGIA VUYK DE AQUINO

**ORIENTADOR: PROF. DR. ALBERTO DE MELLO E SOUZA
CO-ORIENTADOR: PROF. DR. PIERRE OHAYON**

Trabalho apresentado à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**RIO DE JANEIRO
2006**

LYGIA VUYK DE AQUINO

**AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE MUDANÇA
CURRICULAR NO COLÉGIO PEDRO II - RIO DE JANEIRO**

Banca Examinadora composta para a defesa de Tese
para obtenção do grau de Doutor em Educação

APROVADA em: _____ **de** _____ **de** _____

Presidente e Orientador _____

1º Membro _____

2º Membro _____

3º Membro _____

4º Membro _____

**RIO DE JANEIRO
2006**

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alberto de Mello e Souza, por ter partilhado comigo sua cultura, pela disponibilidade, amizade, paciência e crença em meu potencial;

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Pierre Ohayon, pela amizade, constante estímulo, ricas discussões e conselhos valiosos;

Ao Colégio Pedro II, nas pessoas do Prof. Wilson Choeri, Diretor Geral, e da Prof. Vera Medalha, Diretora da Unidade São Cristóvão III, pelo apoio e disponibilização dos dados que formam o corpo deste trabalho;

Aos alunos do Colégio Pedro II, matéria-prima de minha construção profissional e pessoal, pelas brigas, discussões, festas e afetos compartilhados;

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelas ricas discussões que abriram meus horizontes;

Aos membros das bancas examinadoras de meu trabalho ao longo do curso, pela preciosa orientação;

À Prof. Dra. Mônica Savedra, por contribuir de modo significativo para que meu trabalho pudesse ser levado a cabo;

Aos professores, antes amigos, Francisco e Íris, pela amizade, apoio e carinho em todo o caminho;

Aos funcionários administrativos do Curso de Pós-Graduação, sobretudo Adriana e Henrique, pela paciência em esclarecer os meandros burocráticos e pelo sorriso sempre presente;

Ao corpo docente da Unidade São Cristóvão III, e à Chefe do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II, pelo apoio constante e incentivo;

Às amigas Sandra, Kátia, Luciana, Mariângela, Mônica, Nelia, Patrícia, Selma e Yara, pelo suporte nas horas difíceis e comemorações nos bons momentos;

Aos meus irmãos Ronaldo, Sonia e Carlos, pelo carinho, incentivo, interesse, participação e apoio;

A Fernando, pelo apoio, por compreender minhas ausências, pela inestimável contribuição à construção de minhas referências bibliográficas e pela revisão final do texto;

Aos meus filhos, Helena e Augusto, e aos meus pais, Carlos e Inge, razões da minha vida, pelo amor, pelo ombro, pela sólida confiança na minha capacidade e pelo apoio incondicional em todos os momentos;

A todos que, de forma direta ou indireta, tenham contribuído para que eu pudesse realizar esta tarefa.

Aos meus pais

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

(Fernando Pessoa)

AQUINO, Lygia Vuyk de . **Avaliação de uma proposta de mudança curricular no Colégio Pedro II - Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. 2006. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

O trabalho trata da avaliação de uma proposta de mudança curricular, onde são introduzidas modificações na forma de avaliação de desempenho e oferta de disciplinas eletivas no ensino médio, visando a permitir uma contextualização dos conteúdos programáticos ministrados nas aulas regulares e a uma melhor preparação do estudante para participação na sociedade e no mercado de trabalho. Para tanto, fez-se uma coleta de dados em uma das unidades de ensino de uma grande escola pública da rede federal, buscando-se traçar um perfil dos estudantes. Procurou-se assim estabelecer o ambiente em que as mudanças se deram e a influência deste perfil no processo de implantação desta reforma, que o entanto não logrou êxito total, tendo as disciplinas eletivas sido canceladas ao final de quatro anos. Os resultados apontam que, embora o desempenho dos alunos possa ser considerado bom, fatores como infra-estrutura, concepções prévias dos alunos e falta de financiamento para uma concretização plena dos objetivos da proposta, foram determinantes para o insucesso parcial da empreitada.

Palavras-Chave: Avaliação – reforma – mudança curricular – ensino – aprendizagem.

RÉSUMÉE

Cette étude fait une évaluation d'une proposition de changement de curriculum dans lequel ont été introduites des modifications dans la procédure d'évaluation de la performance des élèves ainsi que l'offre de disciplines optatives au niveau de l'enseignement secondaire. Le but est de permettre une mise en contexte des contenus programmés des cours réguliers ainsi qu'une meilleure préparation de l'étudiant quant à son rôle majeur au sein de la société et envers le marché de travail. Des données ont été recueillies auprès de l'une des douze unités scolaires appartenant au Colégio Pedro II de Rio de Janeiro mettant en relief le profil socio-économique des élèves de façon à mieux appréhender: (i) les conditions dans lesquelles ont été établis les changements survenus; (ii) l'influence de ce profil dans le processus de mise en œuvre de cette réforme qui n'a pas été objet d'un succès total, étant donné la suspension des disciplines optatives au bout de quatre années. L'analyse des résultats montre que, malgré la bonne performance des élèves, l'échec de la proposition de réforme est dû à des facteurs tels que la précarité de l'infrastructure, le manque de soutien financier et le regard préconçu de l'institution scolaire par les élèves.

Mots-clés: : Évaluation – réforme – changement curriculaire – enseignement – apprentissage.

ABSTRACT

The study makes an evaluation of changes that have taken place in a public school, trying to increase the learning level of the students by means of a contextualization on the *curriculum* and the offering of elective disciplines, so the students can be able to participate on society and develop abilities for work in a globalized world. Data have been taken to determine the social and economic conditions of the sample, to evaluate the influence of these conditions in the proposed changes. Instead the efforts to improve schooling and the general good results the students have obtained, the reform has not achieved the expected results at all, and the elective disciplines have been cancelled after four years. This may be explained by the lack on infra-structure and financial support, as well as the previous conceptions of the students about the scholar institution.

Key-words: evaluation – reform – curricular change – learning – apprenticeship

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
Bid	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CA	Classe de Alfabetização
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEB	Conselho de Educação Básica
Cieps	Centro Integrado de Educação Pública
CIES	Conselho Interamericano Econômico e Social
CF	Constituição Federal
CPII	Colégio Pedro II
CR	Coefficiente de Rendimento
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Educação à distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério
Indep	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação e Pesquisa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES/GB	Instituto de Pesquisas Educacionais e Sociais do Estado da Guanabara
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG	Organização Não-Governamental
Pebe	Programa Especial de Bolsas de Estudo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Programa Especial de Educação
Pipmo	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
Pipmoi	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGRM	Programa de Garantia de Renda Mínima
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE/PSB	Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

Premem	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
Prenen	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
Prodem	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
Pronaica	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
ProUni	Programa Universidade Solidária
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem Tecnológica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Ensino Superior
STEA	Setor Técnico de Ensino e Avaliação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEC	Unidade Escolar Centro
UEENI	Unidade Escolar Engenho Novo I
UEENII	Unidade Escolar Engenho Novo II
UEHI	Unidade Escolar Humaitá I

UEHII	Unidade Escolar Humaitá II
UEN	Unidade Escolar Niterói
UER	Unidade Escolar Realengo
UESCI	Unidade Escolar São Cristóvão I
UESCII	Unidade Escolar São Cristóvão II
UESC III	Unidade Escolar São Cristóvão III
UETI	Unidade Escolar Tijuca I
UETII	Unidade Escolar Tijuca II
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Quadro 1 – Legislação criada a partir da Lei nº 4.024/61, relacionada ao ensino secundário	31
Quadro 2 – Legislação criada a partir da Lei nº 5.692/71, relacionada ao ensino secundário	35
Figura 1 – Estrutura de funcionamento do Fundef	61
Tabela 1 – Análise da execução orçamentária no período 2000-2004	64
Tabela 2 – Receitas da União (Educação x Dívida) (em R\$ bilhões)	64
Tabela 3 – Níveis de ensino presentes nos Cieps	73
Quadro 3 – Matriz de levantamento de dados para construção do PPP	93
Quadro 4 – Entraves institucionais detectados, propostas e metas	94
Gráfico 1 – Crescimento do número de concluintes do ensino médio no país – 1980-2002	113
Quadro 5 – Crescimento da matrícula no Ensino Médio no Brasil por localização	115
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes	127
Gráfico 3 – Ocupação dos alunos	128
Gráfico 4 – Intenção de escolaridade após a conclusão do Ensino Médio	128
Gráfico 5 – Intenção acerca dos cursos técnicos a serem feitos	129
Gráfico 6 – Intenção acerca das carreiras a serem seguidas em nível superior	130
Gráfico 7 – Faixas de renda familiar declaradas	131
Gráfico 8 – Acesso aos diferentes meios de informação de pais, responsáveis e alunos	131
Gráfico 9 – Uso de recursos informacionais: presença de computadores pessoais em casa	132
Gráfico 10 – Uso de recursos informacionais: utilização de Internet no computador pessoal	132

Gráfico 11 – Forma de ingresso no Colégio Pedro II	133
Gráfico 12 – Complementação da educação: educação musical	133
Gráfico 13 – Complementação da educação: cursos complementares diversos	134
Gráfico 14 – Complementação da educação: cursos de idiomas	134
Gráfico 15 – Complementação da educação: prática de esportes	135
Quadro 6 – Indicador de interferência das atividades extra-curriculares no desempenho dos alunos do Enem 2003	137
Gráfico 16 – Tempo diário dedicado ao estudo	139
Gráfico 17 – Elenco de disciplinas consideradas difíceis pelos alunos	139
Gráfico 18 – Elenco de disciplinas consideradas fáceis pelos alunos	140
Tabela 4 – Ocupação das mães	141
Tabela 5 – Ocupação dos pais	142
Tabela 6 – Ocupação dos responsáveis	143
Gráfico 19 – Grau de escolaridade dos pais e responsáveis	143
Gráfico 20 – Setor de atuação de pais e responsáveis	143
Gráfico 21 – Nível de qualificação requerido na atividade dos pais e responsáveis	144
Tabela 7 – Distribuição de frequência da escolaridade do pai dos alunos por período considerado	145
Tabela 8 – Distribuição de frequência da escolaridade da mãe dos alunos por período considerado	146
Tabela 9 – Distribuição de frequência da forma e época de ingresso dos alunos por período considerado	146
Tabela 10 – Agregação da escolaridade do pai dos alunos por período considerado	147
Tabela 11 – Agregação da escolaridade da mãe dos alunos por período considerado	147
Tabela 12 – Agregação para a época de ingresso no Colégio Pedro II dos alunos por período considerado	147

Tabela 13 – Agregação para a forma de ingresso no Colégio Pedro II dos alunos por período considerado	148
Tabela 14 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001	149
Tabela 15 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2000	149
Tabela 16 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2001	149
Tabela 17 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001	150
Tabela 18 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2000	150
Tabela 19 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2001	150
Tabela 20 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001	151
Tabela 21 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000	152
Tabela 22 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2001	152
Tabela 23 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001	152
Tabela 24 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000	152
Tabela 25 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2001	152
Tabela 26 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2000	153
Tabela 27 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2001	153
Tabela 28 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2000 e 2001	153
Tabela 29 – Variável dependente: Média sem mudança curricular turmas de 2000 e 2001 juntas	154
Tabela 30 – Variável dependente: Média com mudança curricular para 2001: turmas de 2000 e 2001 juntas	155

Tabela 31 - Variável dependente: Média dos alunos para as turmas de 2000 e 2001 com o chamado “efeito turma”	155
Tabela 32 – Análise do léxico	157
Tabela 33 – Ocorrência das palavras plenas e palavras-instrumento do léxico	158
Tabela 34 – Categorização do conteúdo dos depoimentos	159
Tabela 35 – Avaliação da escola na percepção do aluno	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. JUSTIFICATIVA	2
1.1. A NECESSIDADE DA REFORMA CURRICULAR	2
1.2. SITUANDO O PROBLEMA	6
1.3. OBJETIVOS	14
2. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	16
CAPÍTULO 1 – PANORAMA DO ENSINO MÉDIO	18
1.1. ENSINO MÉDIO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA.....	19
1.1.1. O Ensino Secundário: breve relato da Colônia à Primeira República.....	18
1.1.2. Do Movimento Renovador à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	25
1.1.3. Da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 à Lei nº 9.394/96....	32
1.1.3.1. Trajetória da LDB nº 5.692/71	32
1.1.3.2. Desdobramentos da Lei nº 5.692/71 em relação ao Ensino Médio	34
1.1.3.3. A Lei nº 7.044/82: uma revisão da LDB nº 5.692/71...	36
1.1.3.4. A caminho de uma nova proposta: a construção da LDB nº 9.394/96 e suas derivações.....	37
1.2. A LEGISLAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO	39
1.2.1. A Análise da LDB	40
1.2.2. Considerações sobre a Década da Educação	54
1.3. FINANCIAMENTO, DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO.....	59
1.3.1. Descentralização: Municipalização e Estadualização nas Redes de Ensino.....	69

1.4. EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE: O LUGAR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	73
1.4.1. Constituição do Ensino Profissionalizante: Escolas Normais e Liceus	76
1.4.2. Evolução e desdobramentos	78
1.4.3. A Situação Atual do Ensino Profissionalizante	81
1.5. O LUGAR DO COLÉGIO PEDRO II NA CONTEMPORANEIDADE	84
CAPÍTULO 2 – A REFORMA CURRICULAR E SEUS IMPACTOS	87
2.1. A REFORMA EDUCACIONAL NO COLÉGIO PEDRO II	92
2.1.1. A Construção do Projeto Político-Pedagógico.....	93
2.1.2. A Implantação da Reforma Curricular	98
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO AVALIATIVO E SUA METODOLOGIA.....	106
3.1. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO.....	106
3.2. A EFETIVIDADE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO QUANTO AO DESEMPENHO DO ALUNO: A AVALIAÇÃO DO ENSINO	110
3.3. PROBLEMA E HIPÓTESE.....	116
3.4. AMOSTRA E MODELO	117
3.4.1. Campo Amostral	117
3.4.2. Amostra	118
3.4.3. Modelo	122
3.4.3.1. Dados Quantitativos	122
3.4.3.2. Dados Qualitativos	123
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	126
4.1. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	126
4.1.1. Perfil Sócio-Econômico da Amostra	126
4.1.2. Análise dos Dados Quantitativos por Regressão	145

4.1.2.1. Distribuição de frequências e transformação das variáveis.....	145
4.1.3. Resultado das Regressão Simples	148
4.1.4. Resultados das Regressões Múltiplas	154
4.2. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS	156
4.2.1. Análise do Léxico	157
4.2.2. Análise Categorial	159
4.2.3. Investigação do Imaginário	164
4.2.4. Valores em Educação	166
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

O estudo em questão se propõe a fazer considerações acerca do ensino médio e sobre modificações por que vem passando. Pretende traçar um panorama de como se deu seu desenvolvimento ao longo da história da educação brasileira, com especial enfoque nas recentes reformas impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Analisa as modificações que este nível de ensino vem sofrendo, através das políticas desenvolvidas recentemente, na perspectiva de que o objeto de tese é a avaliação de uma micro-reforma, gerada a partir de desdobramentos de políticas do Ministério da Educação.

Esta micro-reforma consiste de uma proposta curricular para o ensino médio, que foi implantada, inicialmente, na primeira série do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. A proposta tem como finalidade a contextualização do conteúdo acadêmico, ministrado nas aulas regulares, no cotidiano do aluno, por meio do oferecimento de disciplinas eletivas e de projetos de interdisciplinaridade que complementem este conteúdo, ao mesmo tempo em que espera despertar o interesse do aluno pela pesquisa e pela produção de conhecimento, além de manutenção e acréscimo de disciplinas que concorrem para uma formação humanística do indivíduo. A implantação da mudança curricular foi acompanhada de uma mudança no método de avaliação de desempenho do aluno, de modo a acompanhar a construção do conhecimento de forma continuada.

1. JUSTIFICATIVA

Diversos elementos foram considerados para a implantação desta reforma, que busca atender a formação global de um cidadão participativo da sociedade contemporânea. O ensino médio foi o alvo devido às suas características peculiares e faixa etária do público-alvo que, de acordo com os estudos de psicopedagogia, tem um pensamento mais elaborado e, portanto, capaz de analisar e se posicionar criticamente frente às mudanças propostas.

1.1. A NECESSIDADE DA REFORMA CURRICULAR

Até recentemente sendo focado como uma mediação entre a educação fundamental e a formação superior, o ensino médio crescia sem uma identidade, com um financiamento precário, na área pública, cuja proposta pedagógica não atendia de modo satisfatório suas finalidades. Tais finalidades seriam o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no nível fundamental e a construção da autonomia intelectual e moral que são, segundo Kuenzer (2000), básicos na preparação para o trabalho e a cidadania.

Como resultado dos desenvolvimentos científico e tecnológico, a par das pressões pela democratização nas relações sociais, ampliam-se os espaços de participação do homem comum em todos os sentidos. Atividades culturais, associativas e outras, criam exigências cada vez maiores para o trabalhador, em termos de conhecimento, compreensão, raciocínio, criatividade, decisão, que lhes permitem participar desses espaços e usufruir dos benefícios dos desenvolvimentos social, econômico, cultural, científico e tecnológico.

A missão fundamental da educação, segundo a Comissão das Comunidades Europeias (BRUXELAS, 1995, *apud* RELATÓRIO NACIONAL PISA, 2000) consiste em “ajudar cada indivíduo a desenvolver seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia. A aquisição de conhecimentos deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social”. Morin (2004) lembra que é preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto: é necessário dizer que não é a quantidade de informações, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto que leva a um conhecimento pertinente.

As disparidades sociais, culturais e econômicas são reforçadas e reproduzidas através do tempo, devido ao acesso desigual à educação básica. Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é preocupante. A participação em avaliações comparativas internacionais mostra que o país, embora recentemente tenha-se igualado a outros que resolveram antes o problema do acesso ao ensino fundamental, tem ainda um longo caminho a percorrer na questão da qualidade da educação.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta como indicador positivo o acelerado crescimento das matrículas de 5^a a 8^a séries, que reflete o crescimento das taxas de aprovação nas séries iniciais. Essa tendência, que deverá manter-se, tem proporcionado um aumento do número de concluintes do ensino fundamental e impulsionado a demanda e crescimento das matrículas no ensino médio. (BRASIL, 2000).

O ensino médio surgiu em uma etapa em que os saberes se estruturavam em disciplinas acadêmicas que se consideravam fortemente separadas entre si e com uma perspectiva de

permanência significativa através do tempo. Com o surgimento de um novo sistema produtivo, também se desfazem e refazem os limites entre as disciplinas e se constroem articulações internas de baixa permanência temporal (BRASLAVSKY, 2000 *in* BRASIL, 2000). Dessa maneira, os currículos para o ensino médio precisam ser revistos, para atender à demanda de incorporação de mais jovens à educação e do melhoramento da qualidade, lembrando que muitos jovens que ascendem ao ensino médio neste momento provêm de setores sociais de níveis de menor renda. Muitos deles tomam contato na escola, pela primeira vez, com as novas tecnologias de comunicação e de informática, levando à necessidade de uma adequação para produzir maior flexibilidade e modernização cultural.

As novas propostas curriculares na América Latina tendem a coincidir na definição de dois problemas. O primeiro é que não é possível que estudantes entre treze e dezoito anos sejam submetidos a uma estrutura curricular fragmentada. O segundo é que as exigências de aprender a aprender, a viverem juntos, a conhecer e a empreender (pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para desenvolvimento do indivíduo) não se podem resolver se os estímulos têm a forma de propostas estruturadas em conteúdos conceituais, os quais podem ser repetidos do professor ao aluno sem passar por experiências de aprendizagem, mas pelos que envolvam os alunos de outro modo que não seja a repetição.

Para isso, quase todas as novas propostas partem do princípio de assumir a necessidade de formar as competências dos jovens, e não de transmitir informações. Não existe consenso suficiente, nem experiência na definição do conceito de competências, o que leva à necessidade de se rever permanentemente a noção de *competência*.

Nos documentos de vários países, define-se a competência de um modo amplo, como um saber fazer, com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer. Outra maneira de expressar essa mesma noção de competência é como um procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento, que permite resolver um problema material ou espiritual, prático ou simbólico, fazendo-se responsável pelas conseqüências.

A reorganização curricular do ensino médio brasileiro está baseada na definição de três grandes áreas, a saber: Ciências Matemáticas, da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Cada área é composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo de três anos de ensino médio, sendo que muitas vezes essas competências e habilidades pressupõem a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores. A nova concepção curricular baseia-se no diálogo entre os conhecimentos específicos, salientando-se convergências e semelhanças, mas também diversidades e singularidades. A lógica de se reunir conhecimentos em áreas é indicar, com maior precisão, qual o papel de cada componente individual na construção de um currículo integral, e que interações entre esses componentes são necessárias para que tal currículo se construa.

Para cumprir seu papel, o currículo escolar precisa dar conta da complexidade da vida pessoal, da vida civil e da vida profissional, tal como se apresentam hoje, e é essa complexidade que exige garantir, aos educandos de hoje, instrumentos para que eles possam se inserir no presente em que vivem e se preparar para o futuro que desejam.

O currículo de qualidade é aquele que atende aos princípios básicos da interdisciplinaridade, entendida como diálogo constante dentro de cada área do conhecimento e entre as áreas de

conhecimento, e da contextualização, concebida como a vinculação do conteúdo ao social, buscando aproximar o aluno da escola (SILVA, 2000, *in* BRASIL, 2000).

1.2. SITUANDO O PROBLEMA

Em uma época em que os recursos humanos, cada vez mais, constituem uma vantagem comparativa entre as nações, a boa educação é decisiva para redução da pobreza e promoção da equidade, preparando os cidadãos para uma participação responsável nas instituições da sociedade civil.

A melhoria da qualidade das escolas é, individualmente, o passo mais importante que os países podem dar para combater a pobreza, reduzir a desigualdade, estimular o desenvolvimento econômico e desenvolver uma consciência crítica. Nos dizeres do padre Fernando Bastos D'Ávila, em plena ditadura militar, presentes no Relatório do Fórum *A Educação que nos Convém* (IPES/GB, 1969), a educação não poderia ser usada nunca para domesticar uma população, pois para mantê-la domesticada, a fim de esvaziar o potencial revolucionário, só haveria um processo: mantê-la indefinidamente analfabeta.

No momento sócio-econômico em que o mundo dito globalizado vive, nenhum Estado sustenta-se isoladamente, e as relações econômicas exigem um preparo cada vez maior da força de trabalho de uma população. Sem condições de competitividade por estar tecnologicamente em situação de inferioridade, uma população se encontra sob o risco de mergulhar numa crise econômica que pode levar a convulsões sociais. O analfabetismo e, conseqüentemente, a falta de informação não são, portanto, soluções.

A educação teria, desse modo, a finalidade de preparar o homem para, através do uso responsável de sua liberdade, tornar-se agente eficaz da promoção de sua comunidade. O Artigo nº 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), ressalta que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997).

Na raiz das questões relacionadas à qualidade, eficiência e equidade da educação, há problemas fundamentais. Dentre eles, podemos citar a falta de autoridade e de cobrança das responsabilidades no nível da escola, além de investimento insuficiente, apesar de crescente, nos níveis primário e secundário, frente às necessidades delineadas.

Os esforços para solucionar estes problemas, ao longo dos últimos anos, surtiram efeitos limitados. A posição do Brasil é, em muitos pontos, incômoda, com indicadores claros de que continuamos a vivenciar uma situação precária, dentre os quais podem ser citados (PREAL, 2002):

- i) baixo rendimento em matemática na quarta série do ensino fundamental;
- ii) boa cobertura de matrícula no ensino fundamental, de 97% em 1997 mas de apenas 19% no ensino médio no mesmo ano considerado;
- iii) desigualdade de acesso em áreas rurais frente às áreas urbanas, assim como entre grupos étnicos;

iv) menor grau de escolarização, tanto da população urbana quanto da população rural (12% e 5% respectivamente com mais de doze anos de escolarização) na América Latina;

v) baixa média de anos de escolarização dos professores do ensino fundamental até a quarta série (11,3 anos).

Nos últimos anos, o Brasil vem tendo uma *explosão* do crescimento da demanda por vagas no ensino médio. Para atender a esta demanda, e para tentar sanar as deficiências relatadas, a reforma brasileira vem-se pautando, ainda segundo o Relatório PREAL (2002), em pontos como:

- 1- reorganização institucional e descentralização da gestão;
- 2- fortalecimento da autonomia da escola (curricular, pedagógica e financeira);
- 3- programas concentrados no fornecimento de materiais, equipamentos e melhor infraestrutura para melhoria da qualidade e equidade da educação;
- 4- **reforma curricular** (grifo nosso) ;
- 5- treinamento dos professores;
- 6- aumento do investimento em educação.

Não obstante, o crescimento da matrícula no ensino médio amplia o grau de heterogeneidade dos alunos, o que dificulta a busca de soluções. Há a necessidade de se adequarem as tarefas de preparo para o ensino superior e de as preparar para o trabalho no nível pós-secundário, haja vista que a maioria dos alunos pára neste nível de estudos, mas com alta seletividade interna. É observável, de fato, uma relação inversa entre heterogeneidade e taxa de conclusão: quando se amplia a primeira, a segunda diminui.

Há, no entanto, aspectos positivos, sendo o mais importante, ter sido o ensino médio o nível de ensino que apresentou a maior taxa de crescimento nos últimos anos. No período de 1991 a 1998, a matrícula evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531 alunos, quase duplicando. De acordo com o Censo Escolar (CENSO, 1999), esta evolução está associada a mudanças no ensino fundamental e à ampliação do acesso ao ensino médio, já ocorridas.

Atualmente, são cerca de 2 milhões de jovens egressos anualmente do ensino médio, tendo à sua disposição uma relação de concluintes/vaga de aproximadamente 2 no ensino superior. Entretanto, devido aos custos que este nível de ensino apresenta, mesmo aqueles oferecidos em instituições públicas, torna-se proibitivo para muitos destes jovens.

De qualquer forma, como resultado conjugado de fatores demográficos (como a constatação da diminuição da taxa de crescimento da população), aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de expansão do ensino médio, prevê-se um aumento na demanda por ensino superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer ainda mais nas redes estaduais, sendo inevitável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente por profissionalização.

O ensino médio enfrentou, por vários anos até a atual reforma, sérios problemas quanto aos rumos a serem seguidos em seus objetivos e em sua organização. Essa faixa da educação básica recebe alunos de diferentes níveis de aptidão, idade e com motivações muito diferentes, tendo que oferecer opções que se dicotomizam entre ingressar no mercado de trabalho ou ascender ao ensino superior. Esta diversidade leva à necessidade de acomodação em conteúdos diferentes (CASTRO, 1997).

Na América Latina, todos os países têm programas inspirados numa combinação entre o francês e o alemão com um ensino médio visando ao ensino superior convivendo com escolas técnicas, em que matérias tecnológicas dividem o currículo com matérias acadêmicas, sendo estas escolas na maioria dos países latino-americanos, mais pobres e com vínculos mais fracos com o mercado de trabalho.

Castro (1997) assim se refere a este tipo de situação:

“ A consequência mais importante (...) é que a escola acadêmica, que nenhuma afinidade intrínseca tem com a profissionalização, e que não dá uma orientação mais prática ao que ensina, acaba recebendo um mundo de alunos que nem terão acesso ao ensino superior e nem uma educação apropriada para a vida que terão ao dela sair. Portanto, este curso de inspiração francesa, academicamente ambicioso e congestionado, com excesso de matéria, acaba sendo a vala comum onde caem todos. Com os estudantes diferenciados que recebe, esta escola tem dificuldades sérias de definir os seus padrões de exigências. É um curso para as elites francesas oferecido às massas latino-americanas.” (p 11)

Considerando-se o quadro sócio-econômico mundial, em que há uma acelerada elevação do grau de escolaridade exigida no mercado de trabalho, o ensino médio é um importante fator de formação e de qualificação profissional. Assim sendo, esta faixa da educação básica está recebendo mais recentemente uma atenção mais cuidadosa. Como desdobramento da publicação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CEB nº 3 de 26 de julho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b).

Particularmente no Artigo nº 7, Incisos III e V, a Resolução determina que os sistemas de ensino:

III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

[...]

V - instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia.

Ao longo da década de 90, foram desenvolvidos mecanismos para aferir o mais importante indicador de sucesso da educação: o aprendizado do estudante, embora no início não se pudesse garantir que os resultados da avaliação fossem comparáveis ao longo do tempo. A partir da utilização da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tecnicamente esta comparabilidade está garantida. A TRI permite a comparação e a colocação dos resultados em uma escala única de desempenho. Com isso é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens, segundo a metodologia de blocos incompletos balanceados (BIB), utilizada pelo Saeb.

O Saeb, implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1990, em substituição ao Saep – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – programa do Ministério da Educação que vigorou de 1987 a 1990 (FREITAS, 2004), é um dos mais amplos e completos esforços na coleta e sistematização de dados e informações sobre o ensino fundamental e médio do país. Foi criado com o intuito de se discutir de forma mais ampla uma política de avaliação da educação básica, focalizando-se os efeitos do ensino sobre o desempenho dos alunos em função das condições de trabalho na escola, reveladas pelas instalações, equipamentos, disponibilidade de acesso a livros e outros materiais pedagógicos, presença de professores qualificados e formas de gestão. Em 2001,

realizou-se a sexta edição do Saeb, para o qual foi construída uma amostra de cerca de 360 mil alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em 7.073 escolas das redes estadual, municipal e particular (LOCATELLI, 2001). Já em 2003, participaram do Saeb cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da Federação (www.inep.gov.br).

A partir de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (www.inep.gov.br). Com base nas informações coletadas pelo Saeb, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) procura definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas.

Em 1998, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que em seu artigo 1º define como seus objetivos (BRASIL, 1998a):

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

A partir da publicação desta Portaria Ministerial, o Enem, a cada edição, tem suas disposições regulamentadas por portarias da presidência do Inep, definindo seus objetivos e critérios de participação, inscrição e divulgação de resultados.

Outra questão importante a ser discutida dentro das reformas na educação é aquela que se refere à autonomia de decisão da escola, apesar de que seja certo que a cobrança de responsabilidade exige pré-condições que nem sempre existem. Dentre estas pré-condições podem ser citadas competências gerenciais básicas, metas claras, sistemas de avaliação de desempenho bem implantados, e participação da comunidade escolar. Neste sentido, uma reforma inovadora que merece comentários é o chamado Pacto de Minas Gerais pela Educação. Em 1991, o estado de Minas Gerais começou a delegar autoridade às escolas nas decisões sobre pessoal, calendário escolar e no gerenciamento das decisões pedagógicas e avaliações. Os diretores das escolas são selecionados através de novos mecanismos competitivos em um grupo de candidatos treinados, tanto em educação quanto em gerência. Além disso, o diretor de cada escola é responsável pela coordenação de um conselho escolar composto paritariamente por professores e pais.

Esta proposta de incorporação da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões já se encontrava prevista na Constituição de 1988 (Inciso VI do Artigo nº 206), ao mencionar os princípios segundo os quais o ensino será ministrado, garantindo “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, embora o texto constitucional seja claramente uma declaração de intenção, com o detalhamento a cargo das constituições estaduais (OLIVEIRA E CATANI, 1993). Está mais claramente explicitada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (Inciso I do Artigo nº 12), em que as escolas, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino (municipal, estadual e federal), terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Nos Incisos I e II do Artigo nº 14 da LDB, afirma-se que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com os

princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Oliveira e Catani (1993), entretanto, alertam para uma série de obstáculos práticos para a efetivação desta participação, como resistência dos especialistas escolares por restrição de seus poderes e reserva dos pais por descrença em uma participação efetiva.

Diante do exposto, surgem questões acerca de que medidas devem ser tomadas para que a escola atenda a estas exigências, que se apresentam pela modificação do cenário sócio-econômico mundial e de seus impactos na sociedade nacional, e como estas medidas deveriam ser implantadas na escola, em nível médio, de modo a melhorar a aprendizagem e o desempenho do aluno, refletindo no seu processo de formação integral.

1.3. OBJETIVOS

O objeto de nosso estudo é a avaliação da implantação de uma modificação curricular no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que ampliou a oferta de disciplinas e visou a permitir ao aluno a oportunidade de aprofundamento em campos de conhecimento já explorados nas disciplinas da Base Comum, de iniciar-se em áreas e disciplinas que não pertencem aos programas desta Base, ou engajar-se em programas de construção de novos conhecimentos ou de desenvolvimento ou aplicação de competências variadas. Buscou-se dessa maneira dar subsídios aos estudantes na escolha profissional e ampliar seus horizontes em relação à realidade do mercado de trabalho e participação social.

A modificação curricular foi acompanhada por uma mudança no método de avaliação de desempenho, que teve por finalidade a aferição de forma contínua, fazendo-se o

acompanhamento paulatino da aquisição de conhecimento e possíveis correções ao longo do processo, por meio de aulas e provas de apoio.

Estas modificações tiveram início no ano de 2001, precedidas da discussão, em 1999, para construção do Projeto Político-Pedagógico. Nosso intervalo temporal de análise das mudanças decorrentes do processo vão do ano de 1999, de início da discussão do Projeto Político Pedagógico, que gerou a reforma, ao ano de 2001, quando da sua implantação. Em termos de fundamentação teórica para análise, iremos nos desdobrar desde a implantação no ensino médio no país, passando por suas mudanças e elementos agregados de sustentação e legislação, até o ano de 2006, devido às mudanças mais recentes constatadas na legislação, que afetam o ensino médio e, portanto, os rumos da instituição.

O objetivo geral do trabalho é:

- considerar a validade da implantação desta proposta na escola considerada, de modo a atender a questão de preparação do indivíduo para uma participação social consciente e efetiva.

Os objetivos específicos são:

- avaliar a efetividade deste viés de contextualização no desempenho dos alunos, tanto da eficiência com que se deu, em termos de implantação, quanto em relação à eficácia na melhoria do desempenho dos alunos;
- avaliar o impacto da mudança no método de avaliação de desempenho no rendimento dos alunos;
- analisar a influência de fatores internos e externos, não ligados diretamente ao conteúdo acadêmico, no desempenho dos alunos.

2. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A Introdução apresenta, resumidamente, a justificativa do trabalho proposto, contextualiza o problema a ser estudado, e apresenta os objetivos do estudo, bem como a organização do mesmo quanto ao conteúdo dos capítulos que o compõem.

O capítulo 1 pretende delinear as características do ensino médio e as políticas que o regulamentam, em paralelo com a evolução da Instituição de ensino que abriga a micro-reforma proposta. Procura esclarecer a atual situação em que se encontram, pela análise de sua implantação, das modificações ao longo do tempo e das reformas de que foram alvo, com destaque para a legislação nas décadas de 70 a 90, através de indicadores quantitativos e qualitativos. Examina dados obtidos sobre o ensino médio e as políticas educacionais, especialmente aquelas posteriores à promulgação da Lei 9.394/96, no que tange à reforma deste nível de ensino.

O capítulo 2 trata da Reforma do Ensino e de como esta reforma foi implantada no Colégio Pedro II para adaptação às políticas do MEC, situada na discussão do processo de construção e implantação do Projeto Político-Pedagógico, e analisa-se a sua importância dentro do contexto institucional.

O capítulo 3 traz uma discussão sobre a questão da avaliação e seu papel na melhoria da qualidade do ensino. Apresenta a justificativa da seleção da Unidade Escolar participante da pesquisa, e caracterização da amostra. É feita a apresentação do modelo de análise dos dados quantitativos, indicando as variáveis analisadas, bem como o modelo e procedimentos relativos aos dados qualitativos, os instrumentos utilizados e etapas cumpridas.

O capítulo 4 apresenta os resultados da análise quantitativa realizada com os dados coletados e da análise qualitativa, com a interpretação destas informações à luz da hipótese proposta.

O capítulo 5 é dedicado às considerações finais do estudo, acompanhadas de sugestões que viabilizem a utilização do modelo proposto em futuras avaliações de projetos.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DO ENSINO MÉDIO

A evolução e formação da identidade do ensino médio, no Brasil, deram-se de forma lenta e tortuosa, já que o ensino médio encontra-se comprimido entre o ensino fundamental e o ensino superior desde o estabelecimento do sistema educacional brasileiro (aqui entendido como estrutura administrativa, de acordo com os parâmetros de SAVIANI, 1983). Tal história é narrada, ao longo do tempo, por projetos educacionais, desde os alvarás dos reis de Portugal até os incontáveis decretos e projetos federais e estaduais atuais. Vale dizer que as denominações ensino secundário e ensino médio serão aqui tomadas como equivalentes, muito embora difiram em duração e nível de escolaridade obtidos. No entanto, ambos se prestam a finalidades semelhantes ao longo da história da educação no Brasil: servirem por um lado às elites como acesso ao nível superior, e como capacitação técnica para aqueles que não podiam aspirar ao mesmo, dadas as questões sociais e econômicas envolvidas no processo.

Neste contexto, o Colégio Pedro II destaca-se no cenário educacional brasileiro, por sua atuação nos processos de inovação da educação nacional.¹

¹ Fundado em 2 de dezembro de 1837, constitui-se numa autarquia federal do Ministério da Educação (segundo designação do Decreto nº 4.566, de 1º de janeiro de 2003, que dispõe sobre a vinculação de entidades integrantes da Administração Pública Federal Indireta e dá outras providências), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e médio.

1.1. ENSINO MÉDIO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

1.1.1. O Ensino Secundário: breve relato da Colônia à Primeira República

Desde os jesuítas, que instituíram escolas no Brasil já a partir de 1549 (meros quinze dias após sua chegada), o ensino médio, nos dizeres de Tobias (s/d), “*após o primário, vinha (...) raquítico e despersonalizado, cada vez mais fora da realidade brasileira, só para encaminhar à escola superior os privilegiados filhos – as filhas, não – dos senhores endinheirados daqueles tempos*” (p. 47-48). Como afirma Azevedo (1996), “os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma de bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo, e fizeram de seus colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de ascensão social e, portanto, elementos poderosos de urbanização” (p. 519).

Em meio às mudanças deste sistema, entre elas a Reforma Pombalina, com as aulas régias e as escolas confessionais surgidas em sua esteira e o retorno dos jesuítas, é criado, em 1739, o Colégio dos Órfãos de São Pedro, embrião do Colégio Pedro II, que em 1766 passa a ser denominado Seminário de São Joaquim.²

Com a vinda de D. João VI e a criação de inúmeras escolas para atender às necessidades da corte, o Seminário é extinto, mas resgatado pelo príncipe regente em 1821, sendo remodelado em 1831; em 1837, recebe a designação de Colégio Imperial Pedro II, servindo de modelo aos

² Os dados relativos à história do Colégio Pedro II foram obtidos a partir de entrevista concedida pelo Professor Wilson Choeri, Diretor Geral da instituição, em 23 de fevereiro de 2002.

colégios da corte e das províncias, e responsável pela certificação da diplomação feita por estes, dados os expoentes da educação brasileira que abrigava.

O sistema educacional básico, relegado frente às faculdades criadas por D. João VI, é entregue pelo Ato Adicional de 1834 às províncias, sendo o ensino secundário um mero apêndice preparatório para o curso superior (notadamente as escolas jurídicas, que proviam o pessoal para os quadros da administração e da política), acentuando o caráter classista deste segmento. Mesmo o Colégio Pedro II, em certa medida, não escapou à pressão de preparação para cursos superiores, pela realização dos exames parcelados para conferência do grau de bacharel, necessário à admissão nos cursos superiores.

Tal situação persiste ao longo de todo o Império e mesmo já proclamada a República. Como bem coloca Azevedo (1996):

“...se se considerar que, nos sistemas escolares, a educação primária tem por fim estabelecer essa comunhão de idéias e de sentimentos – indispensável à unidade política da nação – e, portanto, desenvolver o sentimento nacional, e que a unidade do ensino secundário, destinado a enriquecer este fundo comum de civilização e de moral, é tanto mais preciosa e mais útil quanto os indivíduos, encaminhando-se depois a carreiras diversas, tendem a diferenciar-se pelas suas ocupações especiais, será fácil compreender em que importava para a vida nacional a renúncia, por parte da União, ao encargo de organizar a educação primária e secundária em todo o país” (p. 555).

A falta de um plano geral de organização da instrução pública, o impulso do ensino superior e a descentralização levam ao surgimento de inúmeras instituições privadas de peso. O Colégio Caraça, fundado pelos padres lazaristas, com organização tipicamente jesuítica, transforma-se numa das mais importantes instituições do ensino secundário. Da mesma forma, com o retorno dos jesuítas em 1842, são fundados colégios em Santa Catarina, Pernambuco e São Paulo. Surgem os Liceus e Colégios por toda parte. A única instituição oficial de cultura geral criada desde a Independência até a República foi o Colégio Pedro II, representando os

estudos literários e desinteressados, mantendo seu caráter de cultura básica ao longo de todas as mudanças, necessária às elites dirigentes do país (AZEVEDO, 1996).

Embora restritivo, o ensino secundário toma um grande impulso. As iniciativas das províncias, criando liceus, não conseguem, no entanto, acompanhar esta evolução, capitaneada pelo ensino particular. Um dos fatores é a não aceitação, por parte das faculdades subordinadas ao governo, dos exames dos liceus provinciais. Os estudantes, candidatos ao ensino superior, deviam submeter-se aos exames das comissões organizadas pelas instituições particulares, equiparadas ao Colégio Pedro II. Este, em 1857, foi dividido em Externato e Internato, para atender à demanda de formação cultural dos representantes das elites regionais, que acorriam à Corte em busca de educação para seus filhos.

O apogeu dos estabelecimentos particulares se dá no período de 1860 a 1890, com institutos modelares como o Colégio Caraça já citado, o Colégio de São Pedro de Alcântara, em Petrópolis, o Colégio dos Jesuítas na Bahia, o Colégio de São Luís em São Paulo e o Externato Aquino no Rio de Janeiro. O governo imperial, ao longo de todo este processo, atuou mais como incentivador do que como empreendedor, sendo que D. Pedro II fazia freqüentes visitas a estas instituições, como as inúmeras feitas ao Colégio Pedro II, a visita ao Externato Aquino em 1875 e ao Colégio Caraça em 1882.

Apesar de o ensino secundário ser um estágio de ascensão para os cursos superiores, devido a questões de estrutura dos níveis de ensino, não havia articulação entre ensino médio e superior, o que abriu as portas para a criação dos *cursinhos* e do vestibular, este último legalizado, já na República, em 5 de abril de 1911 por Rivadávia Correia (TOBIAS, s/d).

Não houve, durante o Império, nenhum programa de vulto ou reforma geral que sustentasse o ensino oficial. O Conselheiro Rodolfo Dantas, com seu relatório de 1882 com propostas de reformas, e Rui Barbosa, com seu parecer sobre um plano de reformulação, alertaram para a situação da educação, mas com aspirações vagas e difusas. A monarquia finda e, apenas na derradeira Fala do Trono, o Imperador solicita a criação de um Ministério destinado aos negócios da instrução pública e de escolas técnicas adequadas às realidades locais, que seriam então criados na nova ordem política, e ao longo de décadas, apesar da premência advinda do surto industrial, da imigração, da supressão do trabalho escravo e, portanto, da nova estrutura econômica e social que modificaram hábitos, sobretudo das populações urbanas (AZEVEDO, 1996).

A proclamação da República, que trouxe à baila a questão religiosa, a abolição da escravatura e a ascensão do poderio militar, imprimiu na Constituição de fevereiro de 1891 a idéia de autonomia política e administrativa das províncias, o que fez com que a instrução primária retornasse aos estados, e as instituições secundárias e superiores fossem atribuições do governo central, mas não de forma privativa. Na tentativa de criar estados autônomos, no entanto, a descentralização da educação levou à expansão somente das regiões mais importantes economicamente, como São Paulo, e de forma independente, o que causou uma fragmentação dos sistemas educacionais.

Com a República, em 1889, o Colégio Pedro II teve seu nome mudado. Passou a denominar-se Instituto de Instrução Secundária e, posteriormente, Ginásio Nacional, sob a alçada do recém-criado Ministério dos Correios, Telégrafo e Instrução.

Frente às necessidades sociais e políticas do país, Benjamin Constant promoveu, em 1891, uma reforma educacional que, apesar de ter abrangido todo o sistema educacional brasileiro, restringiu-se de modo particular ao ensino médio. Este era sintetizado na reforma do Ginásio Nacional, abandonando-se, tanto quanto possível, o ensino de humanidades e instituindo o enciclopedismo, desagregando-se a fundamentação unitária e humana. Sobrecarregando o ensino secundário com matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral, sacrificou-se o estudo de línguas e literatura antiga e moderna, e estabeleceu-se um cientificismo e, conseqüentemente, um estudo enciclopédico. Apesar das tentativas de se levar a educação ao primeiro plano, as escolas com estudos de cunho científico permaneceram raras e isoladas, pela falta de apoio das elites, pautada ainda nos valores da mentalidade aristocrática rural (ROMANELLI, 2001).

Com a Revolução Industrial e as levas de imigrantes estrangeiros em fins do século XIX e início do século XX, dá-se a valorização do trabalho e, como conseqüência, do trabalhador, aí entendido “*da gente da classe média e da classe pobre*” (TOBIAS, s/d: 331). A conseqüente socialização da educação restringe-se, no entanto, às áreas urbanas, sendo as áreas rurais abandonadas e desprestigiadas, o que contribui para o êxodo rural.

Nota comum, neste período de 1900 a 1931, nas reformas educacionais, é a preocupação mais de estruturar e uniformizar o curso médio do que provocar uma revolução cultural para a nova ordem social e política vigente. Manteve-se o plano tradicional de estudos, expresso no Código de Epiácio Pessoa, oficialmente denominado “Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário”, de 1º de janeiro de 1901, visando esta uniformização do ensino médio a estabelecer os requisitos para a equiparação de todas as escolas do Brasil ao

Ginásio Nacional. Por motivos administrativos, no entanto, apesar das tentativas de fiscalização, foi registrada uma queda generalizada nos níveis de aprendizagem.

Rivadavia Correia, na Reforma de 1911, *desoficializou* o ensino, instituindo a liberdade de ensino, por meio da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, e criando o Conselho Nacional de Educação. Seguiu-se, em 1915, a lei de Carlos Maximiliano, procurando reorganizar o ensino médio, então em completa anarquia, por meio de sua reoficialização e de exames vestibulares e provas finais perante bancas oficiais.

Iniciava-se a Primeira Grande Guerra, cujas conseqüências se fizeram sentir no processo de transição da educação brasileira. O corte de importações obrigou o país a desenvolver espontaneamente sua indústria, comércio e conseqüentemente rever a educação. As mudanças sociais levam ao aparecimento de uma classe média, que demandava por educação. As profissões técnicas e as leis para socialização da educação constituíram sinais de resposta a estas demandas que, juntamente com o sistema de poder, permaneceram integrados em um complexo sócio-econômico-político-cultural, no período anterior à década de 20, levando à inclusão, no sistema educacional, de preparação de recursos humanos para os setores secundário e terciário da economia, que emergiam no novo modelo econômico (ROMANELLI, 2001).

Estabelece-se, no entanto, como relata Azevedo (1996), um sistema dual de educação popular e de formação de elites, onde o ensino normal e o técnico profissional atendem ao primeiro (pelo caráter terminal), e o ensino secundário e superior ao segundo. Aos poucos, as modificações sociais abrem caminho à Escola Nova, sendo que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e a V Conferência Nacional de Educação, assinalavam as intenções de

reformatar a educação de modo a abandonar o empirismo e reorganizar a escola em bases científicas para colocar, a serviço dos educandos, todas as conquistas das ciências, indo de encontro ao desejo de *desaristocratização* da educação nacional.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz criou o Conselho Nacional de Ensino que, na Seção de Ensino Superior e Secundário, tinha como membros natos os diretores, um catedrático e um docente do Colégio Pedro II, denotando seu prestígio acadêmico. Daquele período até a década de 50, os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino fossem iguais aos do Colégio Pedro II, razão pela qual designavam-no “colégio padrão do Brasil”.

Durante a República Velha, viveu o Colégio Pedro II um período de crise institucional, uma vez que sua identidade de “colégio padrão” de ensino foi minimizada pelas sucessivas equiparações de colégios oficiais dos estados ao Ginásio Nacional.

Ao longo do tempo, contudo, o Colégio Pedro II sempre teve destaque no cenário educacional brasileiro. Foi o único estabelecimento de ensino secundário a outorgar a seus formando o grau de “bacharel em Letras” e depois o título de “Bacharel em Ciências e Letras”, deferência que permitia o ingresso direto de seus alunos em cursos superiores.

1.1.2. Do Movimento Renovador à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Na esteira das mudanças do cenário educacional, nasceu a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, promovendo congressos nacionais para aplicação dos princípios

pedagógicos e filosóficos discutidos largamente na Europa e nos Estados Unidos, imbuídos também dos aspectos psicológicos e sociológicos, e que já se manifestavam nas reformas estaduais que precederam as reformas nacionais, a partir de 1930, embora ainda de forma instável. Seu maior objetivo era, entretanto, expor tais idéias polêmicas ao debate para estabelecimento do diálogo social, já que os educadores se colocavam divididos em dois grupos basicamente: os defensores da Escola Nova e os defensores da Educação Antiga.

Com a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, pelo governo provisório, Francisco Campos assume sua direção. A Reforma Campos, traçada no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi a maior e a mais marcante reforma educacional até então. Em relação ao ensino médio, foi a reforma que realmente estabeleceu e deu feições próprias a este segmento.

Esta reforma efetivou-se por uma série de decretos, onde foi dada uma estrutura ao ensino secundário, e imposta a todo o território nacional, já que as anteriores se limitavam ao Distrito Federal com “recomendação” de ser adotada nos estados e territórios, mas sem uma obrigatoriedade. Com isto, os estados, principalmente os mais pobres, apresentavam apenas sistemas sem articulação e com caráter preparatório para o ensino superior.

A organicidade da Reforma Campos no ensino secundário estabeleceu o currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos (um fundamental e outro complementar), e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II mediante a inspeção federal, e estabeleceu normas para ingresso de docentes e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Pela reforma, o curso secundário ficou dividido então em dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. O curso complementar foi subdividido com uma certa especialização, de acordo com o curso de nível superior a que o aluno aspirasse prosseguir em seus estudos. O currículo continuava enciclopédico, com um processo de avaliação altamente seletivo, o que tornava o curso não um sistema de ensino, mas um sistema de provas e exames. Com a maioria da população ainda na zona rural e a população urbana sequer atendida em relação à educação primária, apenas as camadas sociais mais altas podiam aspirar a tal estrutura de ensino, o que mantinha o caráter elitista do ensino secundário, cuja expansão era determinada não pela demanda, mas pela oferta por parte do Governo (ROMANELLI, 2001). O Decreto nº 21.241/32 abrandou o caráter de inspeção extremamente rígido mas, em contraposição, as exigências para o provimento de cargo de inspeção foram praticamente eliminadas, e perpetuava-se o ensino secundário como anexo dos cursos superiores. Tampouco solucionou a permanente questão relativa à articulação entre o ensino secundário, os diversos ramos do ensino médio e o acesso ao nível superior. O único ramo a que se deu atenção foi o ensino comercial, mesmo assim de forma restrita. Vale lembrar que o ensino secundário trissecular, pelas suas tradições intelectuais, opunha uma forte resistência às inovações. Faltavam à educação brasileira, assim, unidade e coordenação.

A Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho, por seu turno, estabeleceu que competia à União difundir a instrução pública em todos os seus graus; criou a obrigatoriedade de instrução primária nas empresas com pelo menos dez analfabetos, determinou estímulo ao trabalhador intelectual e fixou percentual mínimo de investimento das diversas instâncias administrativas em educação, entre outras medidas. Foi a primeira das cartas magnas a fixar, como competência da União, “traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo 5, Inciso XVI) (SAVIANI, 2003).

Com a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Colégio Pedro II perdeu visibilidade, por questões políticas, devido à entrada de Gustavo Capanema como substituto de Francisco Campos. A Reforma Capanema, em 1942, a exemplo da Reforma Campos, privilegiou o ensino secundário. Na concepção do ensino secundário, afirmou que a finalidade deste nível de ensino é a formação da personalidade do adolescente.

Como na Reforma Campos, o curso médio continuou tendo dois ciclos, mas já caracterizado o primeiro ciclo como o ginásio, com quatro anos, e o segundo ciclo com dois cursos paralelos, o clássico e o científico, cada qual com a duração de três anos. Para Kuenzer (2000), é a Reforma Capanema que estrutura enfim o ensino médio, ou secundário de segundo ciclo, como curso, com estudos regulares.

O Ministério passou a centralizar tudo o que tratava de educação. Houve uma centralização total: os programas de todas as disciplinas foram editados, muitos se inspirando nos programas do Colégio Pedro II. Foram criadas, em todos os estados, as delegacias do MEC, com concursos altamente seletivos para os técnicos em educação, os inspetores federais, que iriam supervisionar todo o sistema MEC. A centralização determinou que fossem especificados períodos de provas, quantidade de questões, listagem de pontos, sorteio dos mesmos: a rede particular não tinha mais necessidade de equiparação com o Colégio Pedro II, mas era controlada pelos inspetores federais, responsáveis pelo credenciamento, fiscalizando o processo e a rotina burocrática. Em 1942, a reforma Capanema introduziu no ciclo ginásial, para atender a uma parcela da Igreja Católica, a obrigatoriedade do latim.

No entanto, apesar das diversas modificações e inovações, era evidente a não flexibilidade entre os sistemas, mantendo-se a dicotomia típica.

O Colégio Pedro II obedeceu à legislação, mas não participou da confecção do modelo a ser seguido. Já a partir de 1930, o Colégio Pedro II perdeu progressivamente espaço no plano educacional brasileiro.

No cenário da ditadura Vargas, deu-se a instituição da Educação Moral e Cívica e Educação Militar para alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra, neste período, acrescentando-se a volta do ensino religioso e a recomendação de estabelecimentos de ensino separados para meninos e meninas; estas medidas denunciavam a instituição de um sistema de discriminação social e um claro retrocesso em relação aos ideais dos pioneiros da Educação Nova (ROMANELLI, 2001).

A volta ao regime democrático, em 1945, levou à promulgação, em 1946, de uma nova Constituição. De 1948 a 1961, a educação brasileira foi tema do embate entre as ideologias da Escola Nova e da Escola Antiga, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que *sincretizou* estas filosofias. A LDB tratou de princípios gerais, sendo sua grande conquista, segundo o Ministro Clemente Mariani, “a unicidade do sistema educacional brasileiro” (TOBIAS, s/d).

A característica geral da LDB nº 4.024/61 é, segundo Tobias (s/d), a democratização do ensino, uma constituição do ensino que origina os sistemas estaduais e que coloca a educação não como função da sociedade ou socialização do educando, mas tendo por finalidade “o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum” (BRASIL, 1961). Já Azevedo (1996) faz duras críticas tanto ao projeto quanto à Lei promulgada em 1961, alegando que a alardeada democratização foi na verdade uma maneira de o Estado procurar se desobrigar da educação pública e criar uma flexibilização que

comprometia a formação dos estudantes. Em relação ao ensino médio especificamente, alertou para as dificuldades de sua expansão frente aos esforços de elevação do nível da cultura e da lenta adequação do ensino superior às novas demandas, gerando um nivelamento por baixo por simplesmente ter cedido o ensino cristalizado das elites para atendimento a um público maior.

Em meio às polêmicas, na discussão da lei, o ensino médio, alvo dos interesses da escola privada, merecia a atenção da legislação em quinze artigos, enquanto três eram dedicados ao ensino superior. Segundo Romanelli (2001), o que ocorria era a retomada das disputas entre as lideranças conservadoras ligadas aos colégios confessionais e as lideranças ligadas aos aspectos sociais da educação.

A nova lei manteve a mesma situação, o que aumentava as dificuldades de se atender às necessidades do desenvolvimento. A estrutura tradicional do ensino foi mantida, mas com uma certa descentralização em termos curriculares. Na prática, as escolas puderam compor seus currículos de acordo com os recursos de que dispunham, tanto materiais quanto humanos. Para o ensino médio, havia a agravante, no entanto, de se haverem feito propostas de currículos que, na verdade, pouco diferiam entre si, o que mantinha o engessamento deste nível de ensino. Além disso, a hesitante articulação entre o ensino médio e o ensino superior, permitindo que a terceira série do então colegial se transformasse num curso pré-universitário (Art. 79, §3º), enfraqueceu muito o alardeado caráter não-propedêutico ou de cultura geral do ciclo médio (SANDER, 1977).

Ao longo da vigência da Lei nº 4.024/61, deu-se a indicação, publicada no Diário Oficial da União de 27 de fevereiro de 1962, das disciplinas constituintes dos sistemas do ensino médio,

e uma série de dispositivos foram produzidos, de modo a tentar-se o desenvolvimento quantitativo e a transformação estrutural do ensino médio, sendo alguns dos mais relevantes (Quadro 1):

Quadro 1 - Legislação criada a partir da Lei nº 4.024/61, relacionada ao ensino secundário

Legislação	Disposição
Portaria nº 31-Br/62	Normatiza o ensino médio noturno
Decreto nº 53.324/63	Cria o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi)
Portaria nº 373/63	Regulamenta os programas dos livros didáticos
Portaria nº 174/65	Regulamenta o ensino técnico agrícola
Portaria nº 125/68	Dispõe sobre o reconhecimento dos cursos técnicos industriais de estabelecimentos particulares
Decreto nº 63.914/68	Aprova o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Premem
Lei nº 5.537/68	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep)
Decreto nº 872/69	Dá nova estrutura ao Indep
Portaria nº 614/69	Regulamenta o Premem

Fonte: Breviário da Legislação Federal da Educação e Cultura. (BRASIL, 1978)

Tinha-se, apesar disso, ao final da década de 60, uma parcela significativa da população em idade escolar alijada do sistema, enquanto a que nele estava inserida apresentava atraso de fluxo, trazendo graves problemas para o planejamento educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases não criou a infra-estrutura necessária à demanda por recursos criada pela expansão econômica que então se registrava. A crise justificou as pré-condições políticas e econômicas que propiciaram as intervenções externas, consubstanciadas nos acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), com uma ação implícita de doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas, com vistas a uma intervenção na formulação de estratégias a serem adotadas pelas instituições brasileiras, predominantemente no ensino superior, e que tiveram início em 1964 (ROMANELLI, 2001).

1.1.3. Da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71 À Lei Nº 9.394/96

1.1.3.1. Trajetória da LDB nº 5.692/71

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, gestada ao longo da ditadura militar, não foi mais do que uma revisão da Lei nº 4.024/61, tendo basicamente alterado a organização do ensino para dinamizar a ordem socioeconômica, a partir de um Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº 66.600/70 (SAVIANI, 2003). Reorganizava o núcleo comum em âmbito nacional, prevendo a parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos³. Instituiu ainda o mínimo exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, agora obrigatórias, o ensino de Programas de Saúde, e reafirmou a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (esta um instrumento de doutrinação da ordem vigente, já presente desde a Reforma Capanema e revisitado em outros instrumentos, como o Decreto-Lei nº 869/69). Dispôs sobre a duração dos níveis de ensino, com um mínimo de dois, e um máximo de cinco anos para o ensino médio na parte relativa ao segundo grau. Da lei anterior, foram revogados todos os artigos que tratavam da educação em nível médio, que eram especificamente do Artigo 44 ao Artigo 51, sendo que o Artigo 46 tratava especificamente do nível colegial, enquanto do Artigo 47 ao Artigo 51 tratava-se do ensino técnico de grau médio (BRASIL, 1971).

A transformação do ensino profissionalizante em regra geral no ensino médio deveu-se, segundo Saviani (2003), à necessidade de se corrigir a distorção gerada pelo dualismo da legislação anterior, cuja redação sugeria que as elites reservavam para si o ensino preparatório

³ Determina, no Art. 69 do Capítulo VII, que o Colégio Pedro II integrará o sistema federal de ensino.

para o ingresso no nível superior, enquanto que a população estaria relegada ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Tal dualismo foi substituído, no entanto, pela terminalidade que, dependendo das condições, poderia ser uma terminalidade legal ou uma terminalidade real, o que manteve o tratamento desigual entre as classes sociais.

Estabelece-se, portanto, na educação nacional, uma tendência tecnicista, em que as decisões passaram a ser determinadas pelo grupo tecnocrático-militar no poder, visando ao aprimoramento técnico com a busca pela maximização de eficiência e produtividade em detrimento da vertente de autonomização e atendimento às aspirações individuais que regiam a legislação anterior, e que continuavam presentes, paradoxalmente, na nova lei, pela não revogação dos quatro primeiros artigos da Lei nº 4.024/61.

A nova legislação trouxe problemas sérios ao Colégio Pedro II, pois, com a Reforma, o primeiro grau sendo constituído de dois segmentos contínuos, foi proibido o exame de admissão por ser considerado um fator de evasão da escola. Para restabelecer o ensino de primeiro grau, que alimentava diretamente o segundo grau, deu-se a assinatura de um convênio do Colégio Pedro II com o município, onde as crianças que tivessem obtido na quarta série o aproveitamento A, poderiam fazer o *prosseguimento* de estudos no Colégio Pedro II, e não *admissão*. Desta forma a Secretaria Municipal fazia a seleção prévia e por meio dos Distritos educacionais enviava para as respectivas unidades do Colégio e, diante do número de vagas, selecionava os melhores. Desta forma restabeleceu-se o segundo segmento do ensino de primeiro grau.

Em 1976, o Colégio Pedro II implantou a profissionalização no segundo grau, determinada pela Lei nº 5.692/71. Ao publicar o *Plano de Habilitações Básicas*, no entanto, a

Congregação, órgão máximo de caráter deliberativo, expediu parecer alertando sobre o risco de uma educação técnica de má qualidade, em função da carência de equipamentos, somada à falta de pessoal docente especializado. Previu, por assim dizer, as dificuldades para o cumprimento de um dispositivo legal, criado sem conexão com a realidade.

1.1.3.2. Desdobramentos da Lei nº 5.692/71 em relação ao ensino médio

Para Romanelli (2001), a reformulação do ensino médio se configurava como uma maneira de conter a demanda pelo ensino superior, e tal só seria possível na medida em que o ensino médio fosse capaz de proporcionar uma formação profissional que refletisse a posição periférica da economia nacional:

“... a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata”(p. 234).

Em termos de sustentação da infra-estrutura, o Premem – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio –, criado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, é absorvido, pelo Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972, pelo Premem – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – que passa a tratar do ensino de primeiro e segundo graus e, por meio de uma série de decretos e portarias, cria-se o Prodem – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, subordinado ao Premem, “com o objetivo de administrar e desenvolver os projetos, acordos e convênios estabelecidos com

organismos financiadores nacionais ou externos, que visem a aperfeiçoar e complementar o sistema de ensino de segundo grau (Art. 1º do Decreto nº 73.681/74).

Além destas medidas, uma série de outras foram tomadas, afetando o funcionamento do ensino médio, seja em termos de financiamento, seja em termos de gerenciamento e orientações pedagógicas. Podem ser citadas, entre outras (Quadro 2):

Quadro 2- Legislação criada a partir da Lei nº 5.692/71, relacionada ao ensino secundário

Legislação	Disposição
Parecer nº 853/71	Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e seu projeto anexo, que define os objetivos e a amplitude do currículo;
Parecer nº 45/72	Fixa os mínimos exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins do ensino do 2º grau;
Parecer nº 699/72	Dispõe sobre a conceituação e estrutura do ensino supletivo, em que é facultativa a profissionalização nos níveis de 1º e 2º graus na Suplência;
Decreto nº 70.882/72	Dispõe sobre a transformação do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi), em Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo), vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de promover habilitações profissionais em nível de 2º grau, entre outros;
Pareceres nº 394/73 e nº 395/73	Examinam as faixas etárias em que devem situar-se o 1º e o 2º graus de escolarização
Decreto nº 72.495/73	Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino
Parecer nº 1.710/73	Aprova as medidas para implantação do ensino de 2º grau, de acordo com a Lei nº 5.692/71
Parecer nº 40/73	Dispõe sobre a questão da dispensa do ensino profissionalizante do aluno que busca a suplência, em comprovando que já possuem uma prática efetiva de trabalho
Portaria nº 113/74	Dispõe sobre exames supletivos de conteúdos profissionalizantes em nível de 2º grau
Parecer nº 2.000/74	Define a autonomia dos sistemas estaduais de educação
Parecer nº 76/75	Aprova os princípios doutrinários para a implantação do ensino de 2º grau e dispõe sobre a adoção de habilitações básicas
Decreto nº 75.778/75	Dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino profissionalizante de 2º grau, entre outros, no Serviço Público Federal
Decreto nº 75.781/75	Dispõe sobre a reformulação do Programa Especial de Bolsas de Estudo (Pebe), alterando-o para Serviço Especial de Bolsas de Estudo, mas com manutenção da sigla, que tem por finalidade propiciar ensino a trabalhadores sindicalizados e seus dependentes em todos os níveis de ensino
Decreto-Lei nº 1.422/75	Dispõe sobre o salário-educação, regulamentado pelo Decreto nº 76.923, de 26 de dezembro de 1975
Lei nº 6.265/75	Dispõe sobre o ensino nas escolas militares
Decreto nº 76.877/75	Dispõe sobre a estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a captar recursos financeiros para a educação em vários níveis
Lei nº 6.470/77	Fixa, entre outros, a articulação do ensino superior com a escola média
Lei nº 6.494/77	Dispõe sobre estágios de ensino profissionalizante do 2º grau, entre outros
Lei nº 6.503/77	Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino.

Fonte: Breviário da Legislação Federal da Educação e Cultura (BRASIL, 1978).

1.1.3.3. A Lei nº 7.044/82: uma revisão da LDB nº 5.692/71

Diante da falta de infra-estrutura e de pessoal capacitado para implantação e implementação da habilitação profissional no segundo grau, foi promulgada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterando dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização daquele nível de ensino. A nova legislação específica, em seu Art. 4º § 2º, que “à preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá *ensejar* (grifo nosso) habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Caía, desta forma, a obrigatoriedade desta habilitação, numa visão pragmática da realidade nacional, instada por críticas dos educadores que se organizavam em associações de diferentes tipos, a partir de meados da década de 70 e ao longo dos anos 80.

O fracasso da iniciativa deveu-se também ao reconhecimento, por parte dos dirigentes, da enorme dificuldade de organizar um sistema com tais características, em razão do elevado custo de investimentos, de preparação dos professores e de manutenção da atualidade dos equipamentos face ao avanço técnico. As escolas públicas em geral não implementaram as disciplinas profissionalizantes em seus currículos, e muitas das privadas o fizeram em matérias técnicas vinculadas ao lazer ou à preparação para a vida em geral (cursos de fotografia, culinária e outros). A melhoria das escolas técnicas públicas levava a um maior descumprimento da função de preparação de quadros técnicos, já que, num país onde a faixa demográfica entrando no segundo grau era mínima, oferecer uma escola, com uma excelente formação acadêmica que era ao mesmo tempo técnica e de segundo grau, equivalia a garantir que esta escola fosse usada como veículo para o vestibular. “As escolas técnicas passaram a ter o mesmo papel que o Colégio Pedro II, os colégios militares e escolas de aplicação de universidades. Eram as únicas alternativas públicas gratuitas oferecendo um ensino acadêmico

de elevada qualidade. Portanto, eram escolas atraentes como caminho privilegiado para o ensino superior” (BRASIL, 2002: 7).

1.1.3.4. A caminho de uma nova proposta: a construção da LDB nº 9.394/96 e suas derivações

Com as mudanças políticas em curso, e a instalação do Congresso Nacional Constituinte em fevereiro de 1987, iniciou-se o movimento da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, dadas as premências evidenciadas pelas mutações na sociedade mundial.

As discussões travaram-se em torno do tratamento a ser dado a cada nível e sistema de ensino, bem como os conteúdos a serem trabalhados social e pedagogicamente, para que a nova lei não se tornasse um mecanismo de engessamento da educação. Segundo Saviani (2003), “... o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral, e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (p. 38). Dessa forma, no ensino médio, a relação entre educação e trabalho deve dar-se de modo direto, sendo, portanto, o papel da escola de ensino médio o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Devido a isto, o ensino médio deve ser um meio de compreensão de como se dá a conversão do conhecimento em matéria-prima no processo de produção, sem no entanto se configurar em um gerenciador do adestramento de alunos em técnicas produtivas. Assim, independente da ocupação posterior do indivíduo na sociedade, este se apropriará de um conjunto de conhecimentos básicos à formação integral.

Após a promulgação da Constituição, em outubro de 1988, foi apresentado à Câmara Federal o primeiro projeto de lei da nova legislação da educação nacional. Especificamente em relação ao ensino médio, constatava-se a dificuldade de definição de seu papel no conjunto do sistema de ensino, mas já se encaminhando para uma vocação politécnica ou tecnológica.

No entanto, o projeto aprovado foi aquele elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro, sendo sancionada a nova lei, sem vetos, e promulgada em 20 de dezembro de 1996. O trânsito e a aprovação do texto do senador Darcy Ribeiro, da forma que o foi, deveu-se, sobretudo, ao apoio do MEC, que atuou como co-autor do texto, e do empenho da iniciativa privada, na formação de *lobbies*, uma vez que a nova lei atendia às suas aspirações, sobretudo no que tange à educação superior. Deve-se ressaltar que a nova proposta apresentava-se menos impositiva do que a anterior, sendo que esta, devido ao seu caráter minucioso, determinava pouca flexibilidade ao sistema educacional.

Ao ser promulgada a nova lei, instituiu-se a *Década da Educação*, visando à implantação das reformas previstas, dentro deste prazo, tendo sido promulgados decretos e elaborados projetos para viabilizar tal implantação. Destaca-se a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Como pedra angular para nosso trabalho, tem-se a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definindo os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular das unidades integrantes dos diversos sistemas de ensino, em seu artigo primeiro, que se completam com o objetivo de “... vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.”

O suporte ao trabalho desenvolvido no Colégio Pedro II, em relação à criação das disciplinas eletivas, além da inclusão, na grade curricular regular do primeiro ano do ensino médio, das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Musical (que sempre estiveram presentes, em diferentes momentos, ao longo do ensino fundamental e médio nesta Instituição), apresenta-se claro nos Artigos 4º e 5º desta Resolução⁴:

“Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno”.(BRASIL, 1998)

1.2. A LEGISLAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO

Correlações entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano de Educação Nacional, elaborado sob a égide da LDBEN, e o Plano Decenal de Educação para Todos,

⁴ Dentre as 91 ementas da proposta inicial, presentes no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (Anexo I), pode ser observado nitidamente o atendimento a estes pressupostos, em seus diversos aspectos.

constituído a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, são cruciais para o entendimento da atual conjuntura da educação.

Certos pontos do Plano Nacional de Educação, embora extremamente relevantes e merecedores de discussão detalhada, mas não cabíveis na nossa proposta, referentes à educação especial e educação indígena, dadas as características peculiares destes grupos de indivíduos, não serão explorados. A educação infantil, bem como o ensino fundamental, muito embora precedam o ensino médio, nosso objeto de estudo, tampouco serão detalhados. Faremos algumas breves considerações à educação de jovens e adultos; quanto ao ensino profissional, este tem seu lugar de destaque ao longo deste estudo. O ensino superior será tratado pela vertente de formação para o magistério, por haver estreita relação com a aplicação da Reforma Curricular e a atividade docente, e conseqüentemente com a formação do professor.

1.2.1. A Análise da LDB

Na reforma do ensino médio, tanto o fator econômico quanto a chamada “revolução informática” devem ser levados em consideração, dado que o volume de informações pressupõe um indivíduo com capacidade de gerenciar estas informações, lançando mão das modernas tecnologias, que têm um papel preponderante em qualquer área de atuação. Daí a necessidade de a formação do aluno levá-lo a incorporar conhecimentos, prepará-lo cientificamente e capacitá-lo para utilização das diferentes tecnologias. No entanto, a finalidade primeira da educação deve ser a formação do indivíduo, conforme expressam os Artigos 1º e 22º da LDB, e ao atendimento de suas aspirações pessoais, para que sua inserção na sociedade seja frutífera, ao contrário de a sociedade criar um indivíduo adaptado ao seu

modo de produção. O currículo deve atender às necessidades do indivíduo para seu crescimento pessoal. Só então o indivíduo estará apto à participação social.

Pensar um novo currículo para o ensino médio coloca em presença, além da satisfação destas questões, dois outros fatores, já que não podemos nos eximir de reconhecer que o indivíduo deve ocupar um espaço na sociedade: as mudanças estruturais que decorrem da chamada "Revolução do Conhecimento", alterando as relações sociais e o modo de organização do trabalho, e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

O mundo do trabalho, no entanto, vem em primeiro lugar já no artigo 1º, colocando o indivíduo como peça de uma máquina produtiva, atendendo ao mercado, e o trabalho como uma prática independente da prática social, e não parte dela, para “formar ‘recursos humanos, capital humano’, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política” (PLANO NACIONAL, 1997). Embora a situação se inverta no artigo 2º, o mesmo tipo de abordagem é encontrado novamente já no artigo 3º:

Art. 1º. 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.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao *mundo do trabalho e à prática social*.

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3 . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

[...]

IX – garantia de padrão de qualidade;

[...]

XI – vinculação entre a educação escolar, *o trabalho e as práticas sociais* (grifos nossos)

No artigo 22º, inverte-se a prioridade em favor do indivíduo, citada anteriormente:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A garantia de educação e de acesso a ela é limitada ao ensino fundamental, e a extensão deste direito se dará *conforme as prioridades constitucionais e legais*, mas não define se é em educação...A falta de explicitação pode dar margem a diferentes interpretações da lei, conforme o texto dos artigos 4º e 5º:

Art. 4. O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 I – *ensino fundamental, obrigatório* e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 [...]

Art. 5 . O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.
 [...]
 § 2 – em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, *conforme as prioridades constitucionais e legais*.

Que o desejo por uma educação de qualidade é uma unanimidade nacional, não há dúvidas. É consenso também que se deve melhorar a qualidade do ensino público. Melhorá-la ampliando e aprofundando o que já se conseguiu. A delimitação da esfera de responsabilidade na educação se encontra definida na legislação, mas em certos pontos manifesta-se uma integração de interesses, como na definição de uma base comum e nos processos avaliativos:

Art. 9 - A União incumbir-se-á de:

[...]

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público;

[...]

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Art. 11 – Os municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela CF à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Os art. 17º e 18º, ao definirem os sistemas de ensino de cada esfera, admitem tanto a rede de ensino fundamental no estado quanto a rede de ensino médio no município, o que entrelaça as administrações de recursos:

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Mesmo com a delimitação clara destas esferas, o último parágrafo do Art. 9º daria a abertura para uma integração estado-município na questão do Fundeb⁵, para estabelecer um regime de colaboração, como, por exemplo, o estado se responsabilizar pela rede de ensino médio dos municípios, se isto garantir uma melhor redistribuição dos recursos, ou algo como o que Unger (2004) denominou de transfederalismo: “Os governos federal, estaduais e municipais devem associar-se em órgãos transfederais que vigiem a execução dos mínimos de investimento e de desempenho, que intervenham corretivamente quando eles deixem de ser atendidos e que possam redistribuir recursos e quadros de uma unidade da federação para outra”.

Para assegurar que uma escola seja capaz de oferecer educação de qualidade, não bastam apenas os recursos financeiros. Há a necessidade de reorientação do ensino para atender às aspirações da sociedade em mudança, através da construção dos Projetos Político-Pedagógicos que irão refletir os anseios de cada comunidade escolar. Podemos encontrar, ao longo dos artigos 12º, 13º, 14º e 15º, os elementos precursores de estratégia de construção dos Projetos Político-Pedagógicos e de gestão autônoma:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A responsabilidade da construção dos projetos político-pedagógicos está também expressa na Lei nº 10.172/01; curiosamente, na seção destinada ao ensino fundamental, especificamente no tópico de Objetivos e Metas, esta orientação é clara:

“8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Já para o ensino médio, ainda em relação à Lei nº 10.172/01, a orientação é mais difusa, estabelecendo prazos apenas para o ensino noturno:

- 2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.
- 13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.
- 14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.
- 16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do *ensino noturno*, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.

O consenso da necessidade de uma reorganização da educação com participação ativa da sociedade, no entanto, é reconhecida em todas as instâncias políticas e sociais, e

exemplificado no trecho abaixo, extraído do Manifesto dos Senadores sobre a Educação (2005):

“É preciso que todas as mentes desse país, conscientes de suas responsabilidades perante um quadro anacrônico que ainda nos oprime, construam, pela efetivação de uma educação básica de qualidade, os marcos que ajudem a resgatar uma dívida social antiga e projetem o país em direção a cenários mais promissores em termos de democracia e modernidade social.”

O ensino médio convive, como o ensino fundamental, com alta seletividade interna. Se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, os índices de conclusão nas últimas décadas sinalizam que há muito a ser feito. Entre as diversas medidas a serem tomadas, está a de melhoria do fluxo escolar. Sampaio (2000), a este respeito, lembra que a retenção do aluno ao longo da educação básica é um dos principais fatores de exclusão social. Se na origem das políticas implantadas, o objetivo foi descongestionar o fluxo de alunos por série, a questão revelou-se bem mais complexa, merecendo atenção da escola para construção de propostas pedagógicas específicas para estes educandos, pelo fato de o problema não se solucionar e não se identificar com a oferta usual de recuperação. A aceleração da aprendizagem, bem como a recuperação do aluno⁶, encontram-se contempladas no artigo 24º:

Art. 24 . A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

[...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

⁶ No Colégio Pedro II, a recuperação se dá de forma paralela, embora o atendimento seja precário, dadas as condições de indisponibilidade, dentro da grade curricular e da carga horária, tanto do professor quanto do aluno, para um trabalho mais consistente neste sentido; discute-se bastante a recuperação paralela mantida no tempo regular da aula, já que os estudantes que tiveram um bom rendimento são desestimulados na revisão dos conteúdos. Quanto à retenção, os estatutos do colégio prevêem a jubilação, ou seja: a retenção por dois anos, na mesma série, promove o desligamento do aluno. Devido a este mecanismo de exclusão ser agressivo, tanto para o aluno e a família como para a própria comunidade em que o aluno se insere, procura-se ao máximo, através dos serviços de orientação educacional de que o colégio dispõe, fazer o acompanhamento dos alunos repetentes, conjugando esforços de professores, equipe técnica e responsáveis.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- [...]
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, *de preferência* paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (grifo nosso)

Retornando à LDB, no Artigo nº 26, novamente a economia tem prioridade sobre as necessidades dos indivíduos, enquanto que no Artigo nº27, apesar da prioridade do indivíduo, este é visto como um *socius*, não como um indivíduo autônomo que tem direito a uma formação humanística pessoal, mas em função do grupo:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da economia e da clientela.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de *valores fundamentais ao interesse social*, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

[...]

A esse respeito, temos que:

“Na adolescência, fase de identificação da pessoa, há uma regressão no sentido da retomada do narcisismo (vivenciado inicialmente no processo de rompimento da simbiose com a mãe), ao mesmo tempo em que irrompe a necessidade de relações pessoais. As questões afetivas retornam ao primeiro plano, mas de forma racionalizada (Dantas, 1983). É na explosão pubertária que a função categorial abre espaço para novas definições do Eu, com a abertura para discussões ideológicas, metafísicas, políticas, religiosas, éticas (Dantas, 1992). A construção do eu autônomo é dependente, neste momento, da porção consciente do Ego sobre o inconsciente (Castoriadis, 1995). Para Lacan, o inconsciente é o discurso do Outro, aquele que lhe dá as referências da personalidade e as referências sociais. Como no desenvolvimento da personalidade as referências são dadas pelo Outro, deve-se fazer atenção ao fato de que na adolescência o Outro é o grupo social do qual o jovem faz parte (Bretas, 2000), lembrando que para a psicogenética walloniana a relação com o Outro é fundamental, funcionando como socius e parceiro do Eu na vida psíquica (e é justamente neste momento que, em nossa sociedade, são iniciadas as escolhas profissionais, num momento de grande influência do socius)”. (AQUINO, 2006).

Um dos objetivos da educação é transformar o indivíduo num *anthropos*, num ser autônomo, permitir que se torne um ser verdadeiramente humano, capaz de dominar e regular lúcida e reflexivamente suas pulsões e escolhas, capaz de governar e de ser governado (CÓRDOVA, 1994). Só então sua inserção social será harmoniosa.

Se na adolescência é que o indivíduo se encontra predisposto à socialização, o nível de ensino em que se encontra tem enorme influência no processo de construção interna e, caso esteja progredindo regularmente, sem retenções apreciáveis, é o ensino médio que receberá este *socius* em formação.

O ensino médio, especificamente, é referido, na LDB, em apenas dois artigos, nº 35 e nº 36, bem como a educação de jovens e adultos, enquanto que a educação infantil é sujeito de apenas um artigo e a educação fundamental de três, sendo a educação profissional aquinhoadada com quatro artigos. O ensino superior, por seu turno, é agraciado com quinze artigos. Os dois artigos relativos ao ensino médio tratam justamente de sua configuração e de sua missão, como instituição social, em relação ao educando que abriga:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará 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;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Nos artigos acima, retorna-se à questão do trabalho em detrimento do indivíduo na escala de valores. No Artigo nº 39, a questão do trabalho é tecnicamente tratada, já que se trata de educação profissional, embora a redação indique que um egresso do ensino fundamental possa nele ingressar, o que se choca com a questão de que a educação técnica não pode substituir, mas sim complementar o ensino médio. Não deixa claro se pode haver concomitância. Fez-se necessária legislação posterior para regulamentação:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Avançando na legislação e indo aos artigos que tratam do financiamento da educação, encontramos, no Artigo nº 75, um ponto de debate:

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

[...]

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Caberia aqui um esclarecimento sobre o que se quer dizer com “capacidade de atendimento”, visto que no *caput* do artigo está expressa a questão de “padrão mínimo de qualidade de ensino”. Sabe-se que o qualitativo não pode prescindir do quantitativo e *vice-versa*, portanto, é necessária uma maior clareza acerca das definições destes conceitos em termos legais.

Quando nos remetemos ao Artigo nº 80, deparamo-nos com outro “nó” conceitual:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, *em todos os níveis e modalidades de ensino*, e de educação continuada.
[...]

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem, certamente, é vital. O alto custo dos equipamentos e a falta de prática dos professores no uso destas máquinas, no entanto, são os maiores empecilhos. Inicialmente, acreditava-se que bastaria disponibilizar equipamentos na instituição, para que estivesse garantida a inclusão digital para alunos e professores. Só quando os computadores começaram a chegar nas escolas, ficou claro que haveria a necessidade de investir na preparação dos professores e alunos. Outro ponto diz respeito ao fato de a legislação não limitar a educação à distância para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria, já que aqueles que se encontram sem distorção idade/série, no nível fundamental, e mesmo no nível médio, dificilmente poderiam lançar mão destes recursos. Os cursos presenciais são essenciais à faixa etária dos sete aos dezessete anos, dadas as características dos cursos à distância de independência e nível de maturidade requeridos, e de domínio de leitura e dos recursos de TIC, ou seja, de alfabetização tecnológica.

Finalmente, nas Disposições Transitórias, alguns itens do Artigo nº 87 merecem destaque:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

[...]

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar;

[...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Neste artigo, em contraposição ao Art. nº 80, já há menção específica, no § 3º, de educação a distância para jovens e adultos; no entanto, é na menção à educação integral que nos deteremos.

Nos Objetivos e Metas do Ensino Fundamental, presentes no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), tem-se:

[...]

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

[...]

A educação integral será aqui compreendida como uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais.

Entre os caminhos explicativos para o conceito de Educação Integral pode-se registrar uma perspectiva primeira que focaliza o sujeito e aproxima educação com formação integral, supondo-se o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os

aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir senão pela conjugação de suas capacidades globais. Isto requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2005).

O termo “educação integral” aparece por três vezes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A idéia de educação integral presente no Manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Sugere a criação de instituições periescolares e pós-escolares (o conceito atual de formação continuada), de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar (CAVALIERI, s/d). Anísio Teixeira (1997) afirma que a escola primária, a qual tem um fim em si mesma, e só secundariamente prepara para os níveis posteriores, não pode ser uma escola de tempo parcial, pois não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática:

“sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial” (p. 105)

Foi com este ideal que surgiu a escola-parque na Bahia, em 1950, modelo no qual se inspirou o Programa Especial de Educação (PEE), surgido nas gestões de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro e Darcy Ribeiro como secretário de Cultura, onde a questão da educação integral, consubstanciada nos Cieps, se apresenta como a educação integral, prevendo a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte

essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURICIO, 2004). Nos anos 80 e 90, portanto, o Programa dos Cieps do Rio de Janeiro se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira, podendo ser observada grande identidade entre as propostas. Embora nos textos oficiais do Programa dos Cieps apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira (CAVALIERI, s/d).

A maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande Rio, tornaram-se, tanto no período entre as duas gestões de Leonel Brizola como após 1994, escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram *engolidas* pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele “efeito de exemplaridade” pretendido. Uma das críticas mais freqüentes feitas ao programa dos Cieps foi aquela que o classificou como projeto assistencialista. No entanto, uma pesquisa feita junto à comunidade, apresentou um quadro bastante distinto:

“Os pais concebem a escola como uma instituição que prepara o futuro, e para isso deve ter lazer e ser organizada. Avaliam que a escola freqüentada pelo filho preenche essa função, tornando-a uma necessidade, ainda que ofereça lazer em patamar aquém do desejável (satisfação); afirmam com convicção que essa escola não é uma bagunça e acrescentam que, além de suas expectativas, ela tem participação.

A visão dos pais é construída a partir de vários fatores, entre os quais a satisfação dos filhos. As crianças tinham expectativa de que a escola tivesse lazer, e os pais registram que essa expectativa é atendida.” (MAURICIO, 2004)

De positivo, há o fato de que a idéia parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e

culturalmente rico (CAVALIERI E COELHO, 2003). Um dos argumentos mais utilizados para descartar o direito ao tempo integral é que seria um contra-senso a proposta de extensão do tempo de escola quando nosso sistema de educação pública ainda não oferece acesso universal, nem na faixa da obrigatoriedade escolar. Esse assunto demanda que se discuta o custo da escola. Para abordá-lo, a idéia de extensão do horário escolar não deve ser tratada quantitativamente, ela implica uma mudança qualitativa do papel social da escola (MAURICIO, s/d).

1.2.2. Considerações sobre a Década da Educação

Quando da realização da Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, os países signatários comprometeram-se a investir esforços na melhoria da qualidade da educação, tendo em vista a importância deste processo para a formação do ser humano e dos benefícios sociais e econômicos que advêm do mesmo, promovendo a inclusão social e a participação de um indivíduo ativo, crítico e construtor de sua cultura. As metas prioritárias referiam-se à erradicação do analfabetismo e universalização da educação fundamental, presentes, em nosso texto constitucional, na proposta de elaboração do plano nacional de educação, expressa no art. 214º:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. melhoria da qualidade de ensino;
- IV. formação para o trabalho;
- V. promoção humanística, científica e tecnológica do País.

No Brasil, houve uma dispersão inicial devido às mudanças políticas, mas o tema foi retomado em função da Conferência de Nova Delhi, em 1993 que, juntamente com a

Conferência de Jomtiem, norteou o chamado Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (1994), estruturado pelos participantes da Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em maio de 1993, cujos objetivos básicos eram:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
5. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimento na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
6. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

O Plano Decenal apresentava ainda metas globais, que tratavam de currículo mínimo, fluxo escolar, cobertura da população em idade escolar e os aliados do sistema, ampliar a parcela de financiamento por parte do governo e incrementar a gestão participativa, além de melhoria da estrutura física das escolas e valorização do magistério, por meio de revisão das licenciaturas, capacitação e planos de carreira. Estavam incluídas ainda as linhas de ação estratégica, bem como propostas de medidas e instrumentos de implementação, desenvolvimento da cooperação e intercâmbio internacional e intensificação das ações governamentais em curso.

Quando, em 1996, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciou-se um movimento de representantes de inúmeras entidades de diferentes segmentos da sociedade civil organizada - entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores, comprometidos com uma proposta de educação para a maioria da população brasileira. Buscando sistematizar contribuições advindas de diferentes encontros, em resposta ao Art. nº 87 da LDB (que instituiu a Década da Educação e determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação), é elaborado o chamado Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE/PSB), em novembro de 1997, fazendo duras críticas à Lei nº 9.394/96 e destacando preceitos contidos na Constituição Federal de 1988 que não estavam sendo cumpridos. Propôs diretrizes e metas e encaminhou sugestões de financiamento para sustentação de uma educação nos níveis desejados pela sociedade brasileira.

Quando de sua elaboração, os dados estatísticos levantados revelavam uma situação preocupante (em relação ao ensino médio, de alijamento de um grande quantitativo de jovens), com um agravamento do quadro educacional interno e comparativamente a outros países com renda *per capita* equivalente à brasileira. À época, o encaminhamento do Projeto de Lei que originou o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172/01, suscitou várias discussões acerca de uma construção hegemônica do Plano, por ingerência de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Apesar de as metas a serem atingidas, neste Plano, serem ambiciosas⁷, os dados estatísticos gerados no triênio 2000-2002, no qual se localiza nossa investigação, revelaram um sensível progresso em relação às condições da educação no país quando da promulgação da LDB.

⁷ Serão aqui tratados os dados referentes ao ensino médio.

Comparando-se dados das tabelas presentes no PNE/PSB e no relatório de avaliação de resultados obtidos, até o momento, na Década da Educação, *Os Desafios do Plano Nacional de Educação* (2004), e constantes no Anexo III, pode-se constatar um aumento substancial de cobertura, de matrículas, queda do analfabetismo e melhoria das taxas de repetência, embora o problema de evasão do sistema ainda seja preocupante (Tabelas A1, A2, A6, A9, A22 e Figura A1). As demais tabelas mostram um quadro de maior clareza da conjuntura do ensino médio para alunos da faixa de quinze a dezessete anos, bem como da educação de jovens e adultos – EJA – nas diversas regiões do país.

A cobertura do ensino médio regular atinge, em 2000, 83% dos jovens de 15 a 17 anos (Tabela A4), embora com distorções de idade/série (Tabela A7), e se constata que o estado teve a maior evolução em detrimento das demais dependências administrativas, tendo hoje o maior peso percentual de atendimento (Tabela A6); no caso da EJA no nível médio, a instância estadual, em 1996, dividia o quantitativo de matrículas com a iniciativa privada de forma consistente, havendo uma sensível alteração no quadro até 2002 (Tabela A26). Embora o ensino médio para jovens e adultos só esteja atendendo uma pequena parcela da população acima de 19 anos fora da escola (Tabelas A21 e A25), vale lembrar que grande parcela deste contingente ainda se encontra retido no nível de escolaridade do ensino fundamental; não obstante, a matrícula neste nível mais que triplicou de 1995 a 2002 (Tabela A26).

A permanência na escola está-se consolidando, podendo-se observar que, apesar de uma taxa de evasão de 7,6% em todo o nível, esta se concentra na primeira série (11,4%), enquanto que, na terceira série, o percentual é de apenas 2,6% (Tabela A9). Da mesma forma, há uma queda nas taxas de repetência ao longo das séries (Tabela A8). Quanto à infra-estrutura, maiores

investimentos se fazem necessários na área de informática e de provimento de laboratórios na rede pública, bem contempladas nas escolas privadas (Tabelas A15, A16 e A17).

A qualificação dos docentes, uma das metas do PNE, encontra-se numa situação, digamos, razoável (Tabelas A13 e A14), ao menos no ensino médio regular; na EJA, no entanto, ainda merece atenção (Tabelas A28 e A29). A proposta, em relação à qualificação docente, sugere a integração com a universidade e a educação à distância – EaD. Neste ponto, entretanto, o PNE/PSB expressa a preocupação com uma certificação emergencial ao invés de uma formação de real preparação para a docência, e coloca-se contra a proposição de formação continuada em serviço e a EaD, por alegar indefinições destas modalidades de qualificação. A preocupação estende-se à necessidade de formação dos demais cargos do *staff* escolar, composto pelos técnicos administrativos. O PNE/PSB lembra que, se não podemos prescindir, na saúde, de pessoal qualificado para administração de medicamentos receitados pelos médicos, não podemos da mesma forma prescindir de técnicos qualificados que sustentem o trabalho didático-pedagógico, não restrito às salas de aula, mas englobando toda a instituição escolar.

Tanto o texto do PNE/PSB quanto o texto do Inep (OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) apresentam diretrizes e metas para a educação, que são semelhantes entre si na essência e aos dados do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, diferindo basicamente na forma de exposição. A questão que se coloca é que, do Plano Decenal ao texto do Inep, são passados 11 anos. Apesar da melhoria de muitos dos indicadores, esta identidade demonstra que muito ainda deve ser feito.

A melhoria dos indicadores está associada, também, a parcerias do Estado com a sociedade civil e organizações não-governamentais – ONG's. Além dos programas governamentais, como o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica –, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, o Programa de Garantia de Renda Mínima – PGRM –, o Programa Universidade Solidária – ProUni –, o Programa Alfabetização Solidária entre outros, parceiros como Fundação Acesita, Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Instituto Ethos, Instituto Ayrton Senna e um sem-número de ONG's, estão mudando paulatinamente a face da educação no país. Os resultados destes esforços, concentrados principalmente no ensino fundamental e no combate ao analfabetismo, trarão um enorme contingente às portas do ensino médio, que obrigará este segmento a ser constantemente revisitado pelas políticas educacionais.

Em documento do Inep (EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2000), Moacir Gadotti expressa a questão do tratamento dos indivíduos na sociedade em termos de equidade: em lugar de se falar de igualdade, faz-se necessário tratar os desiguais desigualmente por respeito às diferenças. Esta visão, já manifesta claramente na Conferência de Nova Delhi, em 1993, deve necessariamente nortear as diretrizes e metas da educação infantil, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos, e estar presente na leitura dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para atender às diversidades culturais em um país de dimensões continentais.

1.3. FINANCIAMENTO, DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO

Uma característica fundamental de um sistema de educação pública é a sua estrutura de financiamento, pois a origem dos recursos e a forma como eles são distribuídos são

fundamentais na definição de suas principais características: grau de cobertura, acesso por parte da população, eficiência de resultados e qualidade do ensino ofertado. Considerando a importância da educação na determinação dos rendimentos dos indivíduos e do crescimento da economia, um sistema de financiamento deveria procurar atender a dois objetivos: i) assegurar igualdade de oportunidades a todos os alunos, por garantir uma distribuição equânime dos recursos, de forma a reduzir a pobreza e a desigualdade de renda; e ii) garantir um nível elevado de qualidade de ensino, criando as condições para o crescimento e o desenvolvimento econômico (FERNANDES *et al.*, 2004).

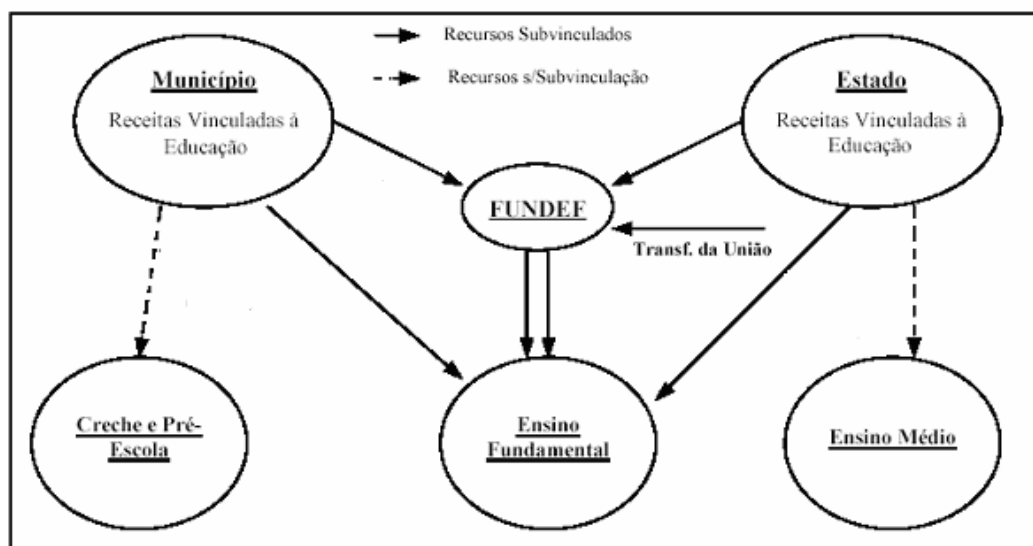
A implantação do Fundef a partir de 1998⁸ contribuiu para a ampliação do atendimento apenas no âmbito do ensino fundamental, deixando, porém à margem do processo de inclusão, as crianças em idade escolarizável na educação infantil e os jovens que anualmente batem às portas do ensino médio, numa escala crescente de demanda, exatamente pelo impulso que o Fundef promoveu no segmento do ensino fundamental. (SEB/MEC, 2006).

Com a priorização que a Emenda Constitucional nº 14/96 atribuiu ao ensino fundamental, tal decisão agravou a situação do ensino médio, hoje com dificuldades adicionais quanto a seu financiamento. Em estado mais grave, ainda, está a educação profissional, que tem tido cursos desativados, pelos Estados, em todas as regiões do País (BARROS E FOGUEL, 2001). Para Araújo (s/d), a vinculação constitucional de recursos tributários e o Fundef, que integram o conjunto de medidas que definem o regime de colaboração dos entes federados na oferta educacional, restringe o princípio da autonomia dos entes federados, e a subvinculação do

⁸ O Fundef (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério) é um fundo contábil de instrumentalização de transferências, reunindo 15% de alguns impostos, repartidos entre o governo estadual e os municipais em função do quantitativo de matrículas registrado no âmbito do Ensino fundamental regular, sendo que 60% seriam aplicados no pagamento dos professores em exercício no Ensino Fundamental, disposição esta modificada pela Lei nº 9.424/96, que determina *valorização dos profissionais do magistério* (SOUZA, s/d a).

Fundef representa uma restrição alocativa ainda maior, ao focalizar o gasto de parcela dos recursos vinculados no ensino fundamental, já que nem a vinculação constitucional de recursos e nem o Fundef incidem sobre as desigualdades regionais quanto às oportunidades educacionais. Fernandes *et al.*(2004) apresentam um diagrama que retrata a estrutura de financiamento da educação mediada pelo Fundef:

Figura 1. – Estrutura de financiamento do Fundef



Fonte: Fernandes *et al.*, 2004 , modificado.

O Fundef melhorou a distribuição de recursos em um número elevado de estados, incluindo quase que a totalidade dos estados das regiões Norte e Nordeste. Dessa forma, o Fundef efetivamente melhorou a situação das regiões mais carentes do país, reduzindo (em alguns estados, quase eliminando) as distorções antes existentes. Contudo, o fundo aumentou as distorções em todos os estados das regiões Sul e Sudeste, que são exatamente aqueles que possuem as maiores redes de educação básica, em particular de ensino médio. Por essa razão, apesar de o número de unidades federativas em que ocorre uma melhora exceder o número em

que ocorre uma piora, o efeito líquido no país como um todo é negativo (FERNANDES *et al.*, 2004).

O atendimento no ensino médio alcança 8,3 milhões de alunos, metade dos quais na idade própria, o que equivale a 40% dos jovens de quinze a dezessete anos. O descompasso existente no atendimento dos três níveis de ensino, que compõem a educação básica, decorre 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.

Nos últimos anos, na ausência de um fundo que vincule os recursos constitucionais ao ensino médio⁹, o Ministério da Educação veio prestando essa assistência financeira por meio do

⁹ A partir da promulgação da Carta Constitucional de 1988, é promulgada farta legislação, relacionada ao atendimento dos projetos e programas de apoio que incluem este nível de ensino. Uma pequena amostra pode ser aqui observada:

[Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988](#) : Constituição da República Federativa do Brasil.
[Portaria nº 1.896, de 17 de outubro de 1991](#) : Dispõe sobre o financiamento relativo aos pleitos de recursos da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, protocolados em 1991.

[Resolução FNDE nº 0001, de 14 de fevereiro de 1992](#) : Delega, à Secretaria de Educação Básica - SENEb, competência para analisar, detalhar e aprovar projetos e atividades específicas de assistência financeira a órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, a entidades particulares, destinados à Educação Básica, custeados com recursos da contribuição social do Salário-Educação.

[Portaria nº 0285, de 14 de fevereiro de 1992](#) : Aprova a Sistemática para Financiamento de Projetos na Área de Educação Básica, aplicável a órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, e entidades particulares, cujo teor faz parte integrante desta Portaria.

[Portaria nº 1.537, de 22 de outubro de 1993](#) : Aprova a Sistemática de Financiamento da Educação Básica, para o exercício de 1994, aplicável a órgãos ou entidades federais, estaduais, municipais e organizações não governamentais, cujo teor constitui parte integrante da presente Portaria.

[Resolução FNDE nº 0017, de 25 de outubro de 1993](#) : Disciplina a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE junto a órgãos ou entidades federais, estaduais, municipais e não governamentais, em 1994 através da Sistemática de Financiamento da Educação Básica.

[Portaria nº 0099, de 26 de julho de 1995](#) : Estabelece os procedimentos operacionais relativos às transferências de recursos financeiros destinados ao financiamento de projetos na área de educação básica, a serem realizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC.

[Resolução FNDE nº 0001, de 15 de janeiro de 1996](#) : Determina que a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, em favor de órgãos ou entidades federais, estaduais, municipais e não-governamentais, em 1996, até a edição de uma nova Sistemática de Financiamento da Educação Fundamental, restringir-se-á ao atendimento dos pleitos formulados em 1995, e dá outras providências.

[Portaria FNDE nº 0062, de 11 de junho de 1996](#) : Divulga o valor de liberação dos recursos do Salário-Educação para os Estados de Federação e para o Distrito Federal.

[Resolução FNDE nº 0018, de 15 de julho de 1999](#): Aprova os convênios nºs 93.001 a 93.031, 93.033 a 93.042 e 68.001/99 referentes ao Programa de Trabalho Anual PTA, financiados com recursos do Salário-Educação, firmados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE.

[Resolução FNDE nº 0025, de 17 de setembro de 1999](#) : Aprova a ação para o nível/modalidade de ensino e processo que especifica, tendo em vista não estar contida nas Normas Para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais de 1999, aprovada pelo Conselho Deliberativo do FNDE por meio da Resolução n.º 004, de 21 de janeiro de 1999.

repassa de recursos às Unidades Federadas, provenientes dos contratos de empréstimos obtidos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que deu origem ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED). Ao mesmo tempo, como política voltada exclusivamente para os estados com menor índice de desenvolvimento humano, implementou-se o Projeto Alvorada, com recursos do Tesouro Nacional, por meio do qual também se realizou investimento no ensino médio de forma descentralizada. Não obstante, as dificuldades inerentes aos procedimentos de execução desses recursos, fizeram com que os investimentos ficassem aquém das possibilidades geradas por esses programas e das necessidades dos sistemas estaduais de ensino (SEB/MEC, 2006).

[Resolução FNDE nº 0001, de 19 de janeiro de 2000](#) : Prorroga o prazo do período de execução do objeto dos convênios firmados no exercício de 1.999 com os Estados, Municípios e órgãos Federais, destinados à execução dos programas/projetos educacionais financiados pelo FNDE no âmbito do Programa FUNDESCOLA.

[Resolução FNDE nº 0004, de 31 de janeiro de 2000](#) : Aprova a ação para o nível/modalidade de ensino e processo que especifica, para o exercício de 2000, nos moldes previstos nas normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais de 1999 aprovada pelo Conselho Deliberativo do FNDE por meio da Resolução nº 004, de 21 de janeiro de 1999.

[Resolução FNDE nº 0005, de 09 de fevereiro de 2000](#) : Estabelece e divulga os critérios e parâmetros que serão considerados, em 2000, para concessão da assistência financeira pela Autarquia

[Resolução FNDE nº 0009, de 10 de março de 2000](#) : Aprova os convênios nºs 93.060 a 93.078, 93.082, 93.084, 93.085, 93.087, 93.089 a 93.168, 93.170 a 94.301, 94.303 a 94.338, 94.340 a 94.672, 94.674 a 94.944, 94.946 a 95.420 e 95.422 a 95.472, referentes ao Programa de Trabalho Anual-PTA, financiados com recursos do salário-educação, firmados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

[Resolução FNDE nº 0010, de 21 de março de 2000](#) : Na execução da atividade de assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 05, de 08/02/2.000, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação exigirá das entidades estaduais, municipais, e do Distrito Federal contrapartida em recursos financeiros e, das organizações não-governamentais, contrapartida em recursos financeiros ou em bens e serviços economicamente mensuráveis.

[Portaria FNDE nº 0155, de 10 de agosto de 2000](#) : Divulga o valor dos repasses da Quota Estadual do Salário Educação, para os Estados da Federação e para o Distrito Federal, na forma do Quadro Demonstrativo anexo, relativo ao Duodécimo do mês de julho/2000.

[Resolução FNDE nº 0015, de 25 agosto de 2000](#) : Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, às prefeituras municipais e às escolas federais, à conta do PNAE.

[Resolução FNDE nº 0016, de 05 de setembro de 2000](#) : Aprova a execução do programa, a ação de ensino, o nível/modalidade para o processo que especifica, para o exercício de 2000, nos moldes previstos nas Normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais de 1999, aprovada pelo Conselho Deliberativo do FNDE por meio da Resolução nº 4, de 21 de janeiro de 1999, revalidada pela Resolução nº 5, de 08.02.2000.

[Resolução FNDE nº 0017, de 05 de setembro de 2000](#) : Aprova na forma do Anexo à presente Resolução, os convênios referentes a execução do Programa de Trabalho Anual PTA, financiados com recursos do Salário-Educação e outras fontes, firmados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE.

[Resolução FNDE nº 0024, de 05 de outubro de 2000](#) : Altera a Resolução FNDE nº 0008 de 08 de março de 2000 que dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola.

[Decreto nº 3.742, de 01 de fevereiro de 2001](#) : Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, para o exercício de 2001.

[Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001](#) : Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - Bolsa Escola, e dá outras providências.

[Decreto nº 4.103, de 24 de janeiro de 2002](#) : Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2002.

Leher (2005), no entanto, traça um quadro sombrio da situação do ensino básico do país. Afirma que, dos 8,2 milhões que estão cursando o ensino médio (note-se um descompasso de estatísticas), 750 mil são reprovados a cada ano, 1,1 milhão abandonam a escola e apenas 1,8 milhão concluem o ensino médio, além de, nos exames PISA, ocuparem o último lugar entre todos os 40 países pesquisados em matemática. Segundo ele, os Congressos Nacionais de Educação defendem uma mudança nos padrões de financiamento, garantindo-se 7% do PIB para a educação pública, aprovados pelo Plano Nacional de Educação, mas vetados pelos governos Cardoso e Lula da Silva. Enquanto as verbas para o pagamento da dívida crescem, a situação da Educação torna-se cada vez mais precária, como sinalizado nas tabelas abaixo:

Tabela 1 - Análise da execução orçamentária no período 2000-2004

Orçamento da União	2002	2003	2004	2005
Total das verbas federais (Educação)	R\$ 16,2 bilhões	R\$ 15,2 bilhões	R\$ 14,5 bilhões (10% inferiores aos de 2000)	R\$ 17,3 bilhões
Orçamento educação e cultura por habitante	R\$ 52,00		R\$ 47,00	
Ensino Fundamental	R\$ 2,4 bilhões		R\$ 672 milhões (queda de 71,5% no período 2002-2004)	
Ensino Médio	R\$ 350 milhões		R\$ 196 milhões (queda de 44% no período 2002-2004)	
Ensino Superior	R\$ 9,2 bilhões		R\$ 7,2 bilhões (queda de 22% no período 2000-2004)	R\$ 8,69 bilhões (previsão)
Educação de jovens e adultos			Queda de 93% no período 2000-2002	

Fonte: Leher (2005).

Tabela 2 - Receitas da União (Educação x Dívida) (em R\$ bilhões)

Ano	Orçamento Educação	Serviço da Dívida *
2001	15,4	55,2
2002	16,1	72,5
2003	15,1	82,7
2004	14,5	146,0

Fonte: Leher (2005), de acordo com Sinopse Orçamentária da Câmara dos Deputados e Orçamento da União.

* Amortizações, juros e encargos

Costa (2001) coloca questões de gestão de recursos em pauta, levando em consideração pontos como a da qualidade da educação no processo de expansão do ensino médio, necessariamente interdependente do ensino fundamental (por compartilhamento de insumos e resultados, também citado por PINTO, 2002), esferas de responsabilidade¹⁰, a vinculação por programas e a questão do destino dos insumos, o que nos dá um panorama singular para este nível de ensino. Chama atenção, inicialmente, para as projeções para este nível, lembrando que, em 1999, o ensino médio respondia por 18% e o fundamental por 82% da soma das matrículas dos dois níveis de ensino no país e que, “segundo as projeções, chegar-se-á a 2008 com essa relação alterada para 29% e 71% respectivamente.”

Vale lembrar que parcela dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino é despendida, também na grande maioria dos estados, com o pagamento de inativos. A análise dos gastos realizados em educação pelos estados e Distrito Federal, evidencia que aqueles com ensino médio representam apenas uma pequena parcela do total dos recursos despendidos com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outro aspecto relevante da estrutura dos gastos em educação nos estados, ainda segundo Costa (2001), diz respeito à rigidez na composição dos gastos por programas. No caso do ensino fundamental, há a subvinculação constitucional de parte das receitas e transferências de impostos; no caso das despesas com inativos e pensionistas, essa rigidez ocorre na forma pela qual está estruturado o sistema previdenciário das administrações diretas estaduais. O ensino superior também tem alguma forma de subvinculação das receitas para educação. Assim, há pouca flexibilidade para a ampliação da participação do gasto com ensino médio,

¹⁰ Ainda que em proporções diferentes nos diversos Estados da Federação, as redes municipais ainda detêm matrículas no ensino médio, além de a grande maioria dos estados e do Distrito Federal atuar também no ensino superior e no profissional.

mesmo com o forte crescimento nas matrículas, ficando condicionada ao aumento dos recursos totais destinados à educação na esfera estadual.

Na prática, o total de recursos aplicados no ensino médio é superior ao efetivamente declarado, já que parte dos gastos com este nível acaba sendo incorporada ao ensino fundamental, em função de dificuldades operacionais em separá-los, como é o caso de gastos com professores, pelo fato de as carreiras não serem diferenciadas para os profissionais de quinta a oitava séries do ensino fundamental e para os do ensino médio, sendo que muitos deles, efetivamente, lecionam nos dois níveis. Com isso, torna-se complexo fazer a distinção entre os gastos com esses profissionais nos dois níveis de ensino. O mais usual é que praticamente a totalidade seja atribuída ao ensino fundamental. O mesmo ocorre em relação a outros itens, quando se considera que parte das escolas atua tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, ao menos de quinta a oitava séries: com isso, pode-se assumir que os gastos declarados em ensino médio nos estados tendam a estar recorrentemente subestimados. Trata-se de uma clara situação de distorção alocativa, que tem origem principalmente na subvinculação de recursos ao ensino fundamental. Portanto, a melhor explicitação da destinação dos recursos, bem como flexibilização das políticas de financiamento com um caráter transitório (para atender às mudanças do ensino médio até sua estabilização) seriam características básicas que atenderiam à expansão e melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o aperfeiçoamento dos sistemas de alocação dos gastos entre os níveis de ensino não significa que mais recursos seriam efetivamente destinados ao ensino médio (COSTA, 2001).

Tendo em vista o término da vigência do Fundef em 2006, o Governo encaminhou ao Congresso Nacional uma Proposta de Emenda a Constituição – PEC, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, para atender toda a educação básica, que envolve também os alunos da educação infantil (4,9 milhões de alunos) e do

ensino médio (8 milhões de alunos) nessas redes, com uma duração prevista de 14 anos, tendo sido aprovado, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados, o substitutivo do Senado em 18 de julho de 2006, e aguardando regulamentação acerca da organização do Fundeb em cada estado.

Foram fixadas, pelo MEC, dez diretrizes para adoção do Fundeb:

1. um fundo único para cada unidade da federação;
2. exclusão dos impostos administrados pelas receitas municipais;
3. inclusão de 25% dos impostos estaduais, mais os do Fundef;
4. repartição por matrícula na educação básica, diferenciada por etapa e especificidade, mas autorizando o gasto com universidade; considera as matrículas em creche, mas com corte de renda;
5. exclusão dos inativos de forma progressiva;
6. re-vinculação de forma progressiva, recursos desvinculados, parte dos quais destinados a complementação do valor *per capita* no estados mais pobres;
7. reformulação do salário-educação, admitindo o gasto em todo o ensino básico;
8. estabelecimento como piso para o ensino fundamental do *per capita* vigente à época da promulgação da emenda constitucional que cria o Fundeb;
9. recursos adicionais da União servem de contrapartida, além de saldar eventual débito do Fundef;
10. controle da efetividade do gasto por meio de certificação universal de frequência e qualidade.

Existe, no entanto, uma preocupação acerca da proposta do governo federal por ter ela dimensões de uma reforma tributária¹¹. A inexistência de sinalização, no texto da proposta, sobre os pesos atribuídos a cada etapa da educação básica não permite avaliar como se dará,

¹¹ Uma das principais mudanças do Fundeb, em relação ao Fundef, é a fonte de recursos. O Fundef é composto por 15% do total arrecadado pelos impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (Iplexp) e a desoneração das exportações prevista na Lei Complementar nº 87/1996 (Lei Kandir). O Fundeb prevê a participação de 20% dos impostos, com exceção dos impostos municipais (ISS, IPTU e ITBI).

na prática, a redistribuição dos recursos entre os entes federados. Ao abarcar o financiamento de toda a educação básica, o Fundeb estaria reunindo, no mesmo fundo, níveis de ensino pelos quais estados e municípios não são co-responsáveis, como a educação infantil, função própria dos municípios, e o ensino médio, dos estados. Apenas o ensino fundamental é responsabilidade comum destes dois níveis de governo.

Estudos da Câmara Legislativa (ABREU, 2003) e da Confederação Nacional dos Municípios (www.cnm.org.br), suportados por estudos acadêmicos (FERNANDES *et al.*, 2004) sugeriram a criação de três fundos distintos, para atendimento a cada um dos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, defendendo a tese de que, com um número maior de alunos na educação infantil e no ensino médio, os estados teriam um aporte de recursos que seria necessariamente desviado dos municípios se não houver diferenciação entre as categorias, com o agravamento de a União não estar honrando o compromisso de verbas para o Fundef até agora, pelos índices acordados em sua promulgação. Deve-se levar em consideração ainda que, com a redistribuição aos estados e municípios, os estados recebendo parte dos recursos que atualmente se dirigem ao município e ao ensino fundamental, para desenvolvimento do ensino médio, este nível estará recebendo os alunos da etapa anterior subfinanciada.

Pinto (2002) já alertava que, com o fim do Fundef, os sistemas de ensino municipais, em especial nas regiões mais pobres do país, viverão o caos em função do fim dos repasses de recursos estaduais. Esta tarefa exigirá uma grande habilidade do presidente, no Congresso, pois, em especial, os governadores não terão grande interesse na prorrogação do Fundef, ou em sua substituição por algum outro fundo (como o Fundeb) que implique reduzir seus recursos tributários. Outro grande desafio será o de criar condições para que as metas do

Plano Nacional da Educação, que possuem força legal, sejam cumpridas, o que só será possível com a ampliação dos gastos públicos com educação no país.

1.3.1. Descentralização: Municipalização e Estadualização nas Redes de Ensino

A despeito de fatores limitantes, como a baixa valorização do magistério e a lenta expansão do ensino superior, a demanda pela formação em nível superior tende a ser ampliada, à medida que melhoram os índices de desempenho do ensino fundamental e cresce a oferta de ensino médio pelo simples fato de, no Brasil, essa titulação constituir uma das poucas oportunidades de ascensão social, em face da desigual remuneração da força de trabalho.

Frente ao que estabelece a LDB e o Plano Nacional de Educação, coloca-se às instituições de ensino superior a tarefa de formar e de qualificar os quadros de professores para a educação básica, levando-se em consideração o crescimento acelerado do ensino médio, que requer formação adicional de licenciados, além dos cerca de 600 mil leigos que atuam no ensino fundamental.

Foi no bojo das discussões sobre a autonomia universitária, fundamental para a melhoria do ensino em todos os níveis, que o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional, em 15/10/1995, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que contemplava, também, outras questões relacionadas à educação como, por exemplo, a alteração do artigo 60 das disposições transitórias da Constituição Federal (CF), resultando na Lei nº. 9.424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (CORBUCCI, 2002). A própria lei que o criou estabelece, em relação à repartição dos recursos entre os entes federados, seu acompanhamento e controle social (Artigo nº. 4),

por Conselhos constituídos em cada uma das esferas, ou seja, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACSS) sobre os Fundefs, também denominados Conselhos Gestores do Fundão (SOUZA E FARIA, 2004).

O Fundef, pela sua formatação, estimula a descentralização, tese já defendida por Anísio Teixeira (1956). A este respeito, diz:

“Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição pública especial, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirigem e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

[...] Daí defender eu a administração autônoma das escolas de nível médio e superior e a administração central das escolas de nível elementar. Somente às escolas elementares aconselharia a administração central, não, porém, de um centro remoto, mas, da sede do município, enquanto não podemos chegar à sede distrital.

[...] Faz-se confusão com o que venho chamando *municipalização* do ensino primário. Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos Estados, sujeitos êstes tão-só à lei de bases e diretrizes da União - espécie de constituição para a educação em todo o país. **A administração local, que propugno para as escolas elementares, e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino pròpriamente a qualquer soberania municipal, mas em um plano de cada Estado de confiar a administração das escolas a órgãos locais, subordinados êstes ao Estado pela formação do magistério**, que a êle Estado competiria, privativamente, e pelo custeio das escolas, pois, a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto, sem dúvida, na possibilidade de contrôle que os Estados julgassem necessário.

[...] **O Estado é que confiaria a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, - por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.**

[...] **A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria, assim, de ser estadual - pelo professor, formado e licenciado pelo Estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do Estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser federal - pela obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhe viessem a prestar.”**(negritos nossos)

Azanha (1990), analisando a posição de Anísio Teixeira, afirma que este se inspirou na educação norte-americana, de tradições fortemente locais, e acrescenta que, sob o ponto de vista do educador, uma reordenação das responsabilidades municipal, estadual e federal seria

suficiente para que a instituição escolar de nível primário se fortalecesse e se consolidasse, sendo esta, atualmente, uma visão simplista da questão, dada a complexidade do jogo político que cerca o traçado de uma política educacional de dimensões tão vastas. Atualmente, o retorno das discussões é visto como um intuito de fragmentação dos movimentos sindicais do magistério, além de a simples administração local não representar garantia de efetiva democratização.

Parecer similar levou a inúmeros debates, dentro da comunidade do Colégio Pedro II, quando, em meio às discussões acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico, surgiu a possibilidade de municipalização e/ou estadualização da instituição, gerando reações fortemente contrárias a esta situação. O posicionamento da maioria absoluta dos docentes pode ser sintetizado nas colocações da Prof. Magda Massunaga¹², de que tanto estado quanto município teriam poucas condições de arcar com uma rede como a do CPII, em termos salariais em função do plano de carreira, que se apresenta consistente em decorrência da qualificação apresentada pelo corpo docente, sem se levar em consideração o próprio peso da tradição histórica do Colégio, que realimenta as lutas internas pela qualidade da educação e do trabalho pedagógico. Dão suporte a esta posição os trabalhos de Mitrulis (2002), que infere que a descentralização é um reflexo das relações autocráticas ou democráticas que prevalecem na sociedade, o que leva a uma abordagem política, e não meramente técnica da questão, e de Araújo (s/d), que afirma que a descentralização significou a ampliação das dificuldades na tentativa do estabelecimento do equilíbrio federativo e de medidas de igualdade na prestação de serviços públicos à população, tendo em vista a heterogeneidade de demandas e de capacidade orçamentária dos estados e municípios brasileiros. Já Souza (s/d b) discorre sobre a composição tendenciosa dos CACSs, em que se dá a nítida presença de interesses de grupos

¹² Chefe do Departamento de Línguas Anglo-Germânicas do Colégio Pedro II (comunicação pessoal).

governamentais em seu interior, por situações nas quais o cargo de conselheiro acaba se tornando cargo de confiança dos prefeitos, já que suas atribuições exigem elevada capacitação na área pelo grau de complexidade dos dados a serem operados. Souza cita o trabalho de Andrade, de 2002, em que este conclui que a representação da sociedade civil desses conselhos, eleitos ou indicados por seus pares, não se constitui em garantia de democracia, e o trabalho de Algebaide, de 2004, no qual a autora aponta para delimitações imprecisas e ambíguas relativas ao funcionamento dos CACS's. Retornando a Souza (s/d):

“Do ponto de vista da composição destes CACSs municipais, identifica-se a prevalência de depoimentos que apontam para a realização de eleições internas voltadas para a escolha de seus presidentes, embora coexistindo situações nas quais manifesta-se a ingerência direta do poder público local neste processo, tornando-se os CACSs ainda mais vulneráveis às influências do executivo.”

Para Souza e Faria (2004), a municipalização, como hoje se afigura, mantém a centralização do poder decisório na Federação, forjando uma divisão técnica e política da gestão da educação básica e rompendo com a figura solidária da colaboração que marcou o avanço democrático das novas relações propostas entre as áreas de poder federadas, em relação à Constituição Federal de 1988, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

O Colégio Pedro II, nesta questão, encontra-se em uma situação controversa. Por apresentar tanto o nível fundamental, a partir da classe de alfabetização, quanto o nível médio, poderia ser deslocado tanto para uma esfera quanto para a outra, como é o caso de vários Cieps que, inicialmente, pertenciam à esfera estadual, mas que foram municipalizados. Cavalieri e Coelho (2003) citam que, em 2002, a Secretaria Estadual de Educação computava em sua rede 359 Cieps dos quinhentos originais. As demais unidades foram municipalizadas, ao longo dos anos, sendo que 101 delas no município do Rio de Janeiro, em 1986. Dentre os

cinquenta Cieps da amostra do trabalho, constata-se o aumento de oferta do ensino médio, como se pode verificar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Níveis de Ensino presentes nos Cieps

Níveis de Ensino	Na Implantação	Em 2001
Educação Infantil	6	4
Séries Iniciais do EF	41	39
Séries Finais do EF	10	31
Ensino Médio	10	22
Cursos de magistério	0	1
EJA	10	10
Educação Especial	-	2
Total	77	109

Fonte: Cavalieri e Coelho (2002, *apud* CAVALIERI E COELHO, 2003)

Cavalieri e Coelho (2003), acerca dos Cieps, afirmam que “... de positivo há o fato de que a idéia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico”. Neste ponto, podemos estabelecer alguns paralelos entre a organização proposta para os Cieps e aquela que encontramos no Colégio Pedro II: ambas as instituições têm uma visão de construção do indivíduo, e apresentam um meio período com infra-estrutura, ainda que relativamente precária, de escola integral optativa, pelo oferecimento as estudantes de salas de informática, quadras poliesportivas, bibliotecas, *mediatecas* e salas de estudo, o que poderia pressupor, por parte do idealizador dos Cieps, Darcy Ribeiro, um espelhar-se nos moldes educacionais do CPII.

1.4. EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE: O LUGAR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

O ensino médio, ao longo de sua história, sempre esteve voltado para o mercado de trabalho, seja em termos de ingresso logo após sua conclusão, seja como preâmbulo para uma qualificação mais elaborada, o ensino superior.

Se por um lado, até meados da década de 70, havia escassez de mão-de-obra especializada, a partir daí, os egressos do ensino médio começaram a ser subutilizados no mercado de trabalho, dando início a um processo de queda nas taxas de rendimento da educação, gerando escassas condições de o Estado possuir os recursos e a disposição política para a expansão do ensino médio em direção aos setores populares. As dificuldades econômicas dos anos 80, derivadas da crise da dívida externa, agravaram esta situação, estendendo-se pela década de 90, quando o setor informal da economia foi-se consolidando como grande empregador, dado o baixo nível de crescimento das atividades produtivas verificado desde então.

Na LDB 9.394/96, o trabalho é tido como princípio educativo, no sentido exposto por Saviani (1989, *apud* RAMOS, 2003):

“Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.”

Na LDB, em particular nos artigos nº 35 e nº 36, o trabalho, tido nesta ótica, aproxima-se da idéia de politecnicidade¹³, sendo que, no ensino médio, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devem ser claramente explicitados (RAMOS, 2003).

O ideário da politecnicidade busca resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, procurando romper a dicotomia educação básica x educação técnica, na integração da ciência

¹³ “Domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003: 140).

e cultura, humanismo e tecnologia, para se garantir o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Nesta perspectiva, o objetivo da educação profissionalizante seria a construção de projetos de vida socialmente determinados, a partir de uma formação integral.

Para Frigotto *et al.* (2005), a questão da educação tecnológica está presente sob duas perspectivas: uma, que a identifica com a educação que aborde conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção, formando pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias, de modo a ocupar um lugar específico na divisão social e técnica do trabalho. Outra, no sentido que fundamente a defesa de uma nova LDB, que proporcione a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Gramsci (*in* SANTOS, 2006) afirma a necessidade de que a educação das classes populares seja despida de caráter utilitarista que vise à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada, no ensino técnico. A educação, segundo ele, deve ser pautada na formação geral, desenvolvendo atributos intelectuais de todos os indivíduos em todos os estratos sociais, de modo a garantir o domínio intelectual e científico do trabalho, garantindo acesso aos espaços decisórios de produção. “Para Gramsci, o que caracteriza o trabalho como humanizante ou não, não é seu caráter artesanal ou industrial, mas o lugar que o trabalhador ocupa na organização do processo de produção” (SANTOS, 2006). Historicamente, entretanto, “a educação brasileira dividiu os homens naqueles das profissões manuais e naqueles das profissões intelectuais”, pela proposta dualista das escolas técnicas e das escolas de ciências e humanidades (SAVIANI, 2003).

Ainda para Frigotto *et al.* (2005), o ensino médio é a maior expressão deste dualismo, sendo o nível que mais evidencia a contradição entre capital e trabalho. Tanto que, apenas a partir da década de 40 do século XX, é que o analfabetismo tornou-se uma real preocupação das elites intelectuais e a educação se tornou objeto de política do Estado. O conjunto das Leis Orgânicas, então promulgadas, manteve duas estruturas educacionais paralelas e independentes: o ensino secundário e o ensino profissional, este último composto pelo ensino técnico e pelo ensino normal. Somente com a LDB de 1961 tornaram-se equivalentes quanto à possibilidade de acesso ao curso superior.

Apesar da inoperância da obrigatoriedade da profissionalização na LDB de 1971, esta poderia pressupor a superação do dualismo; neste sentido, tem-se um retrocesso com a promulgação da Lei nº 7.044/82, por pressões sociais e políticas, já que se restabeleceu a cisão no plano dos valores e dos conteúdos da formação (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Santos (2006), numa análise dos textos produzidos para divulgação das atuais reformas do MEC no nível médio, vai mais além em sua crítica quanto à atual concepção deste nível de ensino; afirma que “o discurso em torno do ‘novo ensino médio’, além de reeditar muitos dos invólucros pedagógicos dualistas, presentes na história da educação no escravismo, no feudalismo e no capitalismo, em muito lembra os projetos da Idade Moderna [...] sob a forma de propostas de ‘preparação dos pobres ou na reeducação dos delinquentes’”.

1.4.1. Constituição do Ensino Profissionalizante: Escolas Normais e Liceus

Historicamente, malgrado não responderem de forma plena às aspirações das classes populares e de regiões distantes da capital, a oferta de escolas normais e dos Liceus de Artes e

Ofícios constituíram-se em importante fonte de preparação de uma mão-de-obra, que se pode considerar mais bem qualificada, no Império e Primeira República. As escolas normais, apesar da precariedade em relação à realidade educacional e ao tratamento social e remuneração dados aos professores, constituíram-se como portas de entrada para a instrução de grau médio para as mulheres, grandes aliadas do sistema de ensino até então e, posteriormente, como ponte natural para seu ingresso no curso superior (ROMANELLI, 2001).

Nas regiões menos providas de recursos, estas instituições eram pólos atratores de população estudantil, estimulando o desenvolvimento de negócios comerciais, dando margem a uma expansão urbana, transformando pequenos núcleos em centros culturais e políticos. No ideário republicano das primeiras décadas do século XX, a educação elementar ganha importância, pois objetivava formar cidadãos preparados para a nova ordem, com o exercício da cidadania efetivado pelo voto, legitimando o Estado republicano (A. E. E. "CARDOSO DE ALMEIDA", s/d).

Já os liceus oficiais, surgidos em 1846, existiam inicialmente só na denominação, pela precariedade de funcionamento, dada a falta de professores e alunos, estes pela não possibilidade de ascensão aos cursos superiores após a conclusão dos estudos. Afora alguns liceus particulares, estas instituições permaneceram dispersas e avulsas (ROMANELLI, 2001).

A participação do CPH, neste momento da educação profissionalizante, resumia-se ao abrigo do Instituto Comercial da Corte:

“(…) O Brasil, no início do século XIX, não possuía tal ensino, os comerciantes iam aprendendo com a experiência adquirida na prática cotidiana de uma casa de comércio. Mas a profissão de comerciante, como outra qualquer, demanda conhecimentos. Assim, com a entrada da Colônia no mundo dos negócios, percebeu-se a necessidade, para a economia nacional, de um comércio instruído e moralizado.

(…)O ensino comercial não se desenvolvia e a razão principal para tal desinteresse era a idéia de inferioridade das profissões mercantis e o culto ao bacharelismo. Se era para despender dinheiro com a educação, a escolha recaía nas carreiras que davam status social e título de doutor. E por conta desse desinteresse pelas atividades comerciais, era o estrangeiro que se estabelecia e prosperava no setor.

*(…)A denominação foi mudada para **Aula de Comércio da Corte**, sendo regida pelo Regulamento publicado em 6 de julho de 1846 e desligada da dependência e inspeção do Tribunal da Junta de Comércio, por Decreto da mesma data. Em 1848 possuía 18 alunos no primeiro ano e 26 no segundo, e funcionava na Rua da Conceição, 16.*

(…)A reforma entra em atividade com o Instituto Comercial da Corte, que começa a funcionar em 1858 no edifício do externato do Colégio Pedro II, mas com entrada separada. São 19 alunos: 14 no primeiro ano e 5 no segundo ano. O ensino era pago e diurno, o que concorreu para o fracasso do curso, pois os caixeiros tinham dificuldade para saldar as mensalidades e, não podendo deixar a loja durante o expediente para estudar, acabavam faltando em demasia”. (Bielinski , s/d)

Somente com a obrigatoriedade expressa na LDB de 1971, ofereceu cursos profissionalizantes, a partir de 1976, considerados, no entanto, incipientes e falaciosos por sua própria Congregação, dada a falta de infra-estrutura e recursos para sua implementação.

1.4.2. Evolução e desdobramentos

A Reforma Francisco Campos, de 1931, deu identidade oficial ao ensino profissionalizante, por meio de subvenções e fiscalização nos moldes da inspeção do ensino secundário, promovendo uma grande expansão deste segmento. Articulou-se com o ensino secundário geral, reorganizou o ensino normal e criou o Instituto de Educação, para formação de professores primários e técnicos de ensino (AZEVEDO, 1996).

Em 1937, a Constituição, em seu Artigo de nº 129, organizou o ensino profissional, trazendo ainda no seu bojo, entretanto, a dualidade discriminante¹⁴:

*“O ensino pré-vocacional e profissional, **destinado às classes menos favorecidas** (grifo nosso), é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas a seus associados. A lei regulamentará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público”.* (in COSTA, 2002: 42).

Com a industrialização crescente, requeria-se uma preparação condizente com as necessidades da indústria, que culminam na criação do Senai (1942) e do Senac (1946) e que iriam progredir para constituir o chamado Sistema S (SESC/SENAC-SESI/SENAI-SENAT-SENAR)¹⁵.

A partir de 1964 e no período do “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional ganhou importância para responder às condições gerais da produção exigida por uma economia moldada nos moldes capitalistas, sendo alvo de acordos internacionais, como os acordos MEC-USAID para promoção da formação acelerada da mão-de-obra especializada, requerida nesta nova ordem de produção. Com o aumento da procura de empregos, cresce a

¹⁴ Deve-se ressaltar que, a partir de 1937, a legislação brasileira sobre educação é paradoxal, configurando-se como expressiva da forte correlação entre subdesenvolvimento e proximidade legislativa. De 1937 a 1978, por exemplo, foram feitas mais de seis mil referências legais sobre educação nos níveis institucional, legal, normativo e regulamentar, sendo que esta legislação se distribui de forma bastante irregular, onde áreas menos desenvolvidas recebem grande atenção, enquanto que áreas de crescente importância, como a educação especial, são afloradas sem que se apresente uma diretriz para ação continuada nos estabelecimentos educacionais (BRASIL, 1978). A maior parte destes instrumentos legais não será aqui discutida, já que nosso fulcro constitui-se no ensino médio.

¹⁵ Recentemente, tem-se discutido a reorganização do Sistema S e sua função social que, por não se ter mantido, gerou o programa “Escola de Fábrica”. Este programa é uma parceria do Senai com o Governo Federal visando a oportunizar a formação profissional inicial e continuada de jovens entre 16 e 24 anos, em situação de risco social, no espaço de empresas que desejem aliar responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados, criando um ambiente escolar de aprendizagem na própria empresa.

exigência dos empregadores. Fávero (2001, *apud* SILVEIRA, 2006) afirma que “em 1966/67, todo o arsenal teórico-metodológico do planejamento e da economia da educação estava sendo aplicado para subordinar a educação ao projeto autoritário do crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional”, com a implantação de projetos como os ginásios polivalentes, ginásios pluricurriculares e ginásios orientados para o trabalho. Esta conjuntura leva à reforma universitária de 1968 e à Lei nº 5.692/71 com a profissionalização obrigatória, para conter a demanda do curso superior, através do discurso de “escassez de técnicos” e evitar a “frustração dos jovens”, que não lograram ingressar nos cursos superiores, quanto à habilitação profissional (SILVEIRA, 2006)¹⁶.

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) indicavam que educador e educando haviam-se transformado em *capital humano* (SHIROMA, 2000, *apud* SILVEIRA, 2006), já que a formação se dava para inserção desta mão-de-obra no processo produtivo taylorista-fordista. Assim, o currículo proposto para a formação do técnico de nível médio buscou atender às necessidades do mercado de trabalho, moldando o capital humano com modernização dos hábitos de consumo e controle político-ideológico da vida intelectual e cultural do país.

¹⁶ A comunidade educacional passa a utilizar vários instrumentos a fim de formular diagnósticos, denúncias e propostas para a educação, contando com: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cadernos do Cedes), Revista Educação & Sociedade, Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

1.4.3. A Situação Atual do Ensino Profissionalizante

A rigor, a educação profissional, a partir do Decreto nº 2.208/97, é tudo o que vem *após o ensino médio*, aí incluídos o ensino técnico e o tecnológico, bem como os demais cursos de graduação. Tal decreto, no Inciso I do Artigo 1º, afirmava, acerca dos objetivos da educação profissional:

“I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.”

O Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, objetivava resgatar as bases unitárias do ensino médio, com o fim de adequá-lo à diversidade própria da realidade brasileira, facultando às instituições de ensino o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio de forma integrada ou concomitante, e, ainda, de forma seqüencial para os egressos (FRIGOTTO *et al.*, 2005). Assim, a formação técnico-profissional seria acessível a todos e não substituiria a educação regular.

Os cursos seqüenciais constituem uma modalidade do ensino superior na qual o aluno, após ter concluído o ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional. Destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas. Definidos por “campo do saber”, os cursos seqüenciais não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação, ou extensão. Devem ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena.

Os cursos seqüenciais são de dois tipos:

- I - cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma;
- II - cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

Um ponto importante a ser considerado é que os cursos seqüenciais não devem ser entendidos como uma simples ponte de ligação para os cursos de graduação e nem uma abreviação curricular de um curso de graduação. Os objetivos dos cursos seqüenciais são distintos dos objetivos dos cursos de graduação, embora as grades curriculares dos cursos seqüenciais possam contemplar disciplinas semelhantes às oferecidas nos cursos de graduação.

As instituições que mantêm cursos seqüenciais podem definir regras claras para o aproveitamento de disciplinas dos cursos seqüenciais em cursos de graduação, nos quais os alunos devem, obrigatoriamente, passar por processo seletivo, e a equivalência seja dada quando os conteúdos das disciplinas forem equivalentes ou contidos nas disciplinas cursadas (MEC/SESu, 2006). Esta disposição torna factível, futuramente, que se dê margem ao aproveitamento dos cursos seqüenciais no acesso aos cursos superiores, a exemplo do que ocorre atualmente em relação ao Enem.

Abre-se nova questão neste ponto, levantada pelo aproveitamento dos cursos seqüenciais: o reconhecimento do conhecimento tácito. A concepção republicana de educação privilegia a formação do cidadão. A formação profissional deve estar integrada a este objetivo, o que implica uma proposta de certificação capaz de superar a avaliação meramente técnica ou operacional do desempenho do trabalhador (MORAES E LOPES NETO, 2005).

Existem, no Brasil, duas formas de certificação, organizadas de acordo com os distintos propósitos, público-alvo e interesses que as orientam. De um lado, a certificação regulamentada do ensino nos seus diferentes níveis, mas mantendo a dissociação entre certificação e formação profissional na "educação profissional básica"; e, de outro, as medidas alinhadas às demandas do mercado, interessadas no reconhecimento formal de competências adquiridas no exercício de trabalho, com o objetivo de aumentar a competitividade. A difusão, no comércio internacional, das exigências de normas ISO, como a série ISO 9000 (qualidade) e a ISO 14000 (ambiental), implicou o desenvolvimento de ações no sentido de vincular reconhecimento/certificação de conhecimentos dos trabalhadores à certificação de produtos e processos de trabalho.

A certificação profissional representa, de um lado, a eliminação de barreiras para inserção e progressão profissional para o trabalhador, como de outro uma melhoria das condições de uso da força de trabalho para os empregadores, já que uma formação profissional certificada facilitaria seu reconhecimento no mercado de trabalho (MORAES E LOPES NETO, 2005).

O que se tenta resgatar com o Decreto nº 5.154/04 é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporta a diversidade própria da realidade brasileira, possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO *et al.*, 2005). Na base da construção de um projeto unitário, está a compreensão do trabalho tanto no seu sentido ontológico, como *práxis* humana no princípio educativo da compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica, quanto no seu sentido histórico da transformação em forma específica da produção humana sob o capitalismo no princípio educativo em que exige do processo educativo a participação no trabalho socialmente produtivo.

Filmus *et al.* (2002) afirmam que a aceleração da evolução das transformações tecnológicas e produtivas causa um grande impacto na realidade educativa, sendo que o ensino médio é cada vez mais necessário, dado que, quem não termina este nível fica cada vez mais à margem da possibilidade de ter acesso a empregos de qualidade, em particular no setor moderno (o Estado e as grandes empresas industriais e de serviços) e, ao mesmo tempo, é insuficiente como garantia deste acesso. O ensino médio, profissionalizante ou não, ganha importância como marco de empregabilidade no setor formal da economia, embora perca no sentido de, diante do quadro socioeconômico que se instalou no país a partir dos anos 80, haver uma perda do valor dos certificados de conclusão do ensino médio no mercado e, conseqüentemente, o investimento neste nível de ensino por parte dos organismos de financiamento não se justificar devido ao baixo retorno econômico (BOCLIN, 2001). Um ensino médio integrado é, portanto, uma condição importante para a transição da educação para uma nova realidade social.

1.5. O LUGAR DO COLÉGIO PEDRO II NA CONTEMPORANEIDADE

Neste cenário de mudanças, O Colégio Pedro II é visto como um colégio experimental, tendo sido ligado inicialmente à SEMTEC/MEC e atualmente sob a jurisdição da SEB/MEC, com propostas experimentais de ciclos, trabalhos por projetos e interdisciplinaridade, com contextualização do conteúdo. Seu Projeto Político-Pedagógico é uma construção coletiva, em constante revisão.

Compete ao Colégio Pedro II:

- Ministrando o ensino fundamental e médio.

- Desenvolver e defender a cultura filosófica, científica, literária, artística e desportiva, que possa servir de base à formação integral do aluno como pessoa e cidadão.
- Promover pesquisas e experimentações pedagógicas.
- Promover o intercâmbio com outras instituições científicas, culturais, artísticas e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais.
- Promover o aperfeiçoamento dos corpos docente e técnico-administrativo, por cursos, seminários e outros procedimentos pertinentes às suas atividades nos padrões da Instituição.
- Coordenar e ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização, abrangendo as comunidades internas e externas do Colégio Pedro II.
- Atuar como instituição pública no sentido de preservar o patrimônio histórico e cultural, realizando pesquisas e editando textos e livros.

O lugar do Colégio Pedro II na contemporaneidade das inovações escolares é assegurado por suas propostas pedagógicas, que buscam atender as aspirações e as demandas sociais. O currículo pleno do Ensino Fundamental inclui atividades de Informática, Laboratório de Ciências, Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Sala de Leitura, desde a classe de alfabetização, além das áreas de conhecimentos regulares. No segundo segmento, os alunos também recebem aulas de Desenho, Inglês e Francês.

No ensino médio, além das disciplinas regulares, sempre foram oferecidas aulas de Sociologia, Filosofia, Desenho, Espanhol, Música e Artes. Como atividades extracurriculares, desenvolvem-se Alemão, Teatro, Dança, Coral e Introdução à Informática. Há ainda a possibilidade de participação em vários projetos institucionais, divulgados e

acompanhados pelo Setor de Orientação Educacional, pela parceria com instituições como o Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro Universitário da Tijuca, Fundação Oswaldo Cruz, Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Centro de Pesquisas da Petrobrás, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Integração Empresa-Escola, Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil, Observatório Astronômico, Instituto de Educação de Surdos e Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação.

O Colégio Pedro II tem ações pioneiras de inclusão social, por meio de convênios com instituições de atendimento a alunos com necessidades especiais, como os provenientes do Instituto Benjamin Constant (os quais são apoiados, na Unidade Escolar São Cristóvão III, por um profissional do IBC, também deficiente visual, e por equipamentos como um computador DOS-Vox), bem como a alunos *cadeirantes* e com deficiência auditiva.

A instituição busca, portanto, atender de forma integral e inclusiva a comunidade na qual se encontra inserida, promovendo um ensino de qualidade pautado na excelência de seu corpo docente e da infra-estrutura de que dispõe, bem como a consciência do papel da escola no desenvolvimento social.

CAPÍTULO 2

A REFORMA CURRICULAR E SEUS IMPACTOS

A necessidade de uma reforma curricular não foi um mero argumento de revisão de conceitos. Está solidamente fundamentada nas modificações pelas quais o mundo vem passando, em especial no que diz respeito à formação de um mercado mundial e aos avanços das tecnologias de comunicações, que colocam em contato quase imediato a população de todo o planeta, alardeando melhorias sociais e experiências econômicas bem-sucedidas devido ao avanço da ciência. Cada sociedade nacional busca, portanto, lançar mão dos benefícios gerados pela ciência em proveito próprio, levando à competitividade por recursos e mercados. A geração da riqueza, que se dá pela ação dos indivíduos pertencentes a estas sociedades, leva em consideração o gerenciamento de informações e aplicações pertinentes das mesmas. A capacidade de gerência é decorrência direta de como se deu a escolarização destes indivíduos, pela construção de um rol de habilidades para lidar com o novo a partir de conhecimentos prévios pertinentes. Frente a estas constatações, iniciou-se o processo de revisão de currículos em todos os níveis da educação. O ensino médio, devido à universalização da matrícula no ensino fundamental e à reforma universitária, foi revisto com especial atenção, inclusive em função de problemas derivados das legislações anteriores, como a obrigatoriedade e posterior derrubada da profissionalização, entre outros.

O “Programa Escola Jovem”, como foi chamada a estratégia de viabilização da reforma, preconizava ações em nível estadual (BONFIM, 2006):

- i) estudos de redefinição do financiamento do ensino médio;
- ii) desenvolvimento de ações voltadas à correção do fluxo escolar no segundo segmento do ensino fundamental;
- iii) re-ordenamento e ampliação da infra-estrutura do ensino médio;
- iv) racionalização de recursos humanos;
- v) definição de padrões da oferta;
- vi) implementação de novos currículos coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM);
- vii) incentivo ao uso de novas tecnologias e à autonomia da gestão democrática escolar;
- viii) valorização dos atores da escola;
- ix) adoção de políticas de formação de professores e de capacitação de gestores;
- x) estímulo ao desenvolvimento de práticas, experiências e materiais inovadores;
- xi) avaliação dos resultados da aprendizagem e desenvolvimento de projetos de protagonismo juvenil.

Na nova formatação curricular, as propostas de currículos devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento destes de modo coerente com os princípios de identidade, diversidade e autonomia, bem como interdisciplinaridade e contextualização. A interdisciplinaridade, abrigando uma visão epistemológica do conhecimento, e a contextualização, tratando das formas de ensinar e aprender, devem permitir a integração da base nacional comum e da parte diversificada, por meio de um confronto de saberes, e a formação geral e preparação básica para o trabalho. Ocorre, porém, que interdisciplinaridade e contextualização não são conceitos novos: a questão é transformá-las em realidade, ou seja, em práticas escolares cotidianas, enfrentando obstáculos de ordem pessoal, institucional e de formação de professores. Tampouco é novidade a divisão curricular em base nacional e parte

diversificada, muito embora, nesta proposta a parte diversificada não tem intenção de terminalidade; ou seja: continua a centralização na formação acadêmica/propedêutica (DOMINGUES *et al.*, 2000)

No tocante às competências a serem desenvolvidas, Perrenoud (1999) questiona a opção de se priorizar este desenvolvimento em detrimento do conteúdo, já que ambos estão intrinsecamente relacionados, a partir da proposição de que as competências permitem a mobilização dos conhecimentos, sendo que atendem a uma demanda social de adaptação às mudanças socioeconômicas e de apreensão da realidade.

Para Zibas (2005), a questão das competências na proposição das DCNEM, abordada da forma criticada por Perrenoud, causou impacto nos meios acadêmico e institucional, dentro da proposta de mudança radical do perfil da escola média, juntamente com a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo, organizado por áreas, bem como o protagonismo do aluno, deslocando o foco do professor. Machado (2002, *apud* ZIBAS, 2005) infere que a intenção é “fazer mudanças nas práticas sociais [...] especialmente nas esferas do trabalho e da educação, pretendendo também ocultar o caráter de tais mudanças, que só aparentemente é neutro em relação às classes sociais e às oportunidades sociais e educacionais”, numa clara alusão à relação entre o modelo criado no âmbito empresarial e aquele introduzido nos documentos oficiais e associado ao *eficientismo* social, e pela ênfase na avaliação de comportamentos terminais e direcionamento da adaptação dos sujeitos às novas situações de trabalho. Bonfim (2006) é mais contundente, afirmando que “de forma compatível com o ideário neoliberal, presente nas reformas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a ética individualista e a competitividade são reforçadas

mediante a ‘aquisição de competências’ que garantam a ‘empregabilidade’, em tempos de desemprego e de exclusão para a maioria, especialmente para os jovens trabalhadores”.

Mitrulis (2002), por sua vez, relata a dificuldade dos docentes de compreenderem o desenvolvimento de competências, dentro dos projetos educativos, e estes como desenvolvimento de uma proposta curricular mais integrada onde se dá ênfase ao comportamento pró-ativo do aluno. Para ela, “... os projetos educativos são desenvolvidos como apêndices curriculares, paralelos, sem articulação com as disciplinas do currículo, que continuam a ser ministradas de forma isolada, abstrata e descontextualizada.”

A LDB, ao mesmo tempo em que prevê um maior controle da União sobre os sistemas de ensino, atribui uma maior responsabilidade às escolas e professores. Enquanto o controle se dá pela existência de um currículo mínimo nacional, atribui-se às escolas a responsabilidade de definição de seu projeto político-pedagógico e da parte diversificada do currículo. Entretanto, a aplicação de um exame nacional ao final do ensino médio traz riscos de enrijecer o sistema, já que tais exames, com questões fechadas, servirão como prescrição sobre o quê e como ensinar. Para Borges e Moreira (1997), a proposta do MEC, potencialmente modificando a estrutura curricular de forma radical, ainda que flexível, pode levar a uma recepção deformadora: “muda-se alguma coisa para que tudo continue como está”.

Magendzo (1991, *apud* DOMINGUES *et al.*, 2000) afirma que, se a diversificação e a flexibilização fossem verdadeiros princípios do planejamento curricular, este não seria centralizado como o é. A descentralização, além disso, pressupõe uma concepção diferente de professor. Este seria um agente do currículo, e não um transmissor de uma cultura

selecionada por outros, sendo que a normatização curricular e os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular.

Já Oliveira (s/d) levanta questões inquietantes em relação à efetividade da reforma, em função de resultados de avaliações dos estudantes brasileiros. Afirma que, em média, os alunos de oitava série do ensino fundamental dominam os conhecimentos esperados de alunos da quarta série e que, dos concluintes do ensino médio, 80% possuem conhecimentos esperados de concluintes de oitava série: os dados do Saeb sugeririam, portanto, que o ensino médio, na maior parte dos casos, está cumprindo o papel de ensinar o que não foi ensinado no ensino fundamental. A questão assim posta levaria a crer, segundo Oliveira (s/d), que a expansão do ensino médio só deveria ocorrer efetivamente depois de uma melhoria das condições do ensino fundamental, onde se tem ainda distorção de idade/série acentuada, necessidade de correção de fluxo escolar e baixa qualidade de ensino, derivada da falta de cumprimento, por parte do poder público, dos compromissos de financiamento que viabilizem este nível de ensino com a qualidade necessária ao atendimento das necessidades de qualificação da população, sobretudo a parcela mais carente.

Quanto à questão da correção de fluxo, lançando-se mão do princípio de não-retenção, este se situa como uma estratégia que busca assegurar a progressão continuada com permanência do aluno na escola. Entretanto, esta prática nas escolas públicas tem sido severamente criticada e mesmo rejeitada por diversos segmentos sociais, inclusive pelos alunos das camadas populares. Para Glória (2003), a compreensão dos professores parece ser a de que tal prática não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como as amplia, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar

sem a aquisição de conhecimentos, competência e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

Segundo Zibas (2005), há uma tendência a reconhecer-se, quanto ao impacto da reforma no cotidiano escolar, uma discrepância entre os fins enunciados das políticas e a prática nas escolas, sobretudo por uma relativa autonomia de que gozam ou atores sociais dentro de cada instituição escolar. Adverte, porém, que não convém menosprezar o poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas, principalmente porque os recursos são distribuídos na proporção da adesão às mudanças e porque o novo código oficial se apropria, resignificando-os, de princípios curriculares legitimados pelo campo educacional.

2.1. A REFORMA EDUCACIONAL NO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II dedicou-se, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, de 26 de dezembro de 1996, à análise dos textos legais e documentação normativa da reforma do ensino, em seus vários aspectos, sendo que vários destes documentos foram analisados ainda em suas versões preliminares. Mesmo antes da promulgação da nova LDB, as propostas iniciais de reformulação curricular do ensino médio, elaboradas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), já estavam na pauta de discussões do Conselho Pedagógico do Colégio. Com a entrada da LDB em vigor, determinando a elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, iniciou-se a sua elaboração no colégio.

2.1.1 A Construção do Projeto Político-Pedagógico

No atendimento à legislação, o Colégio Pedro II elaborou seu novo Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao longo do ano de 1999, com a comunidade escolar, envolvendo professores, técnicos, alunos, pais e representantes comunitários na construção do seu projeto de gestão participativa.

A construção do PPP do Colégio Pedro II teve início com o levantamento da situação pedagógico-administrativa da Instituição sob o prisma de seus docentes e técnicos administrativos, ou seja, como a instituição era percebida por seus agentes. Para tanto, o Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA) construiu uma Matriz de Levantamento de Dados¹⁷, que apresentava a seguinte configuração básica:

Quadro 3 - Matriz de levantamento de dados para construção do PPP

Nº	Quesitos	Nº Itens
1	Objetivos da unidade escolar	9
2	Administração	8
3	Orientação educacional	6
4	Setor técnico de ensino e avaliação	8
5	Coordenação pedagógica	7
6	Organização do currículo – Planejamento	13
7	Avaliação e progresso do aluno	14
8	Qualidade de vida e aprendizagem em sala de aula	10
9	Exercício da regência	15

Fonte: Colégio Pedro II: Projeto Político-Pedagógico (2002).

Cada item de cada quesito apresentava uma variação de 0 a 4, sendo que aqueles com mais baixa pontuação constituíram-se nos chamados “nós críticos”, trabalhados posteriormente por uma comissão, organizada pela Secretaria de Ensino, que promoveu encontros e discussões da Secretaria com os educadores e técnicos. Foi feita então uma sistematização dos

¹⁷ A matriz completa encontra-se no Anexo IV, com as respectivas médias obtidas para cada item analisado.

depoimentos colhidos, que resultou em um quadro que apontou os principais entraves institucionais:

Quadro 4 - Entraves institucionais detectados, propostas e metas

Entraves Pedagógicos	Propostas	Metas
Escola totalmente voltada para o vestibular	Aulas mais dinâmicas, com práticas mais facilitadoras da aprendizagem	Tratamento curricular interdisciplinar e contextualizado
Resistência ao novo, por parte de muitos docentes e técnicos	Aproximação conteúdo e vida	Definição de calendário para se pôr em prática uma política interdisciplinar sustentada de fato e de direito pela instituição
Insegurança e desconhecimento de parte do corpo docente com relação às novas propostas	Criação de grupos de estudo com prazos estabelecidos sobre temas de interesse pedagógico	Implementação de um sistema de avaliação compatível com o currículo por competências
Falta de embasamento teórico e de condições objetivas para uma proposta interdisciplinar e contextualizada	Reuniões intra e interdepartamentais para discussão e implementação de questões curriculares comuns	Compromisso da instituição com a realização do(s) projeto(s) pedagógico(s) oferecendo recursos e garantindo sua continuidade Integração teórica e prática entre UEs I e UEs II e III
Sistema de avaliação baseado no controle dos conteúdos (enfoque quantitativo)	Reuniões interdisciplinares sistemáticas e obrigatórias	
Incoerência entre a prática e a avaliação (codificação que não representa o trabalho realizado e não mostra o desenvolvimento do trabalho docente)	Compromisso da instituição com a realização do(s) projeto(s) pedagógico(s) oferecendo recursos e garantindo sua continuidade	
Dicotomia entre UEs I e UEs II e III enquanto prática e delineamento filosófico-pedagógico	Criação de uma biblioteca atualizada para o professor	
Professores e alunos desmotivados em face da atual conjuntura intra e extra-escolar	Capacitação de docentes e técnicos por meio de cursos, debates, leituras, visitas etc.	
Falta de oportunidade de debates e encontros pedagógicos entre professores de diversas disciplinas	Diminuição do número de alunos por turma (em todas as UEs II e III)	
Falta de relacionamento efetivo entre os setores e entre estes e os professores	Entrosamento e integração entre os vários setores e professores	Democratizar o acesso ao colégio
Desconhecimento das competências de cada setor da Instituição e de seu funcionamento	Conhecimento do papel das competências de cada setor	Tornar-se um centro de referência para a educação pública
Quantitativo de docentes e não-docentes insuficiente para suprir as necessidades mínimas ao bom funcionamento das UEs	Ouvir os segmentos da escola para depois tomar decisões	Elaboração e experimentação de novas metodologias
Lotação de funcionários (inclusive professores) sem formação adequada às funções que exercem (LDB art. 85)	Critérios claros quanto ao poder de decisão	Laboratórios de currículos
Desestímulo em face das condições materiais de trabalho e de remuneração incompatível com atribuições e responsabilidades exigidas	Os fóruns de discussão do PPP devem permanecer e as decisões, socializadas	Viabilização do PPP em suas diversas vertentes
Ausência de espaços para encontros regulares de todos os segmentos da Instituição para discussão do processo e avaliação do processo educativo	Definição dos papéis, das competências e responsabilidades dos diversos setores	Convergência das ações fragmentadas para o alcance de objetivos comuns
Concurso prejudica e elitiza a escola democrática	Reuniões periódicas agendadas em calendário com objetivo de planejamento, entrosamento e avaliação	Melhoria do desempenho profissional no colégio (pedagógico e administrativo)
Divulgação deficiente de atos oficiais, resoluções dos órgãos colegiados e de	Contratação de pessoal qualificado	Valorização dos profissionais da Instituição através da qualificação de

informações de caráter administrativo e pedagógico		desempenho
Inexistência de cursos de capacitação para docentes e técnicos-administrativos com vistas ao aprimoramento do processo pedagógico e administrativo	Planejamento e realização de cursos partindo das necessidades reais dos diversos agentes e segmentos institucionais	
Pouco envolvimento de pais, responsáveis e alunos por ausência de definição dos papéis de cada um destes segmentos no processo educacional da Instituição Poucos laboratórios; ausência de salas de multimeios e de bibliotecas adequadas	Introdução de fóruns de gestão democrática dentro das respectivas alçadas de decisões e responsabilidades	
Número excessivo de alunos por turma no 2º segmento e no ensino médio torna-se um entrave pedagógico	Fixação do número de alunos: 30 no ensino fundamental; 35 no ensino médio, exigência para a proposta de qualidade	
Incompatibilidade entre as recomendações das DCN e dos PCN e a política “quantitativa” do colégio e sua organização	Construir um processo de educação “de massa” com qualidade	

Fonte: Colégio Pedro II: Projeto Político-Pedagógico (2002).

São diversas as realidades apresentadas dentro do Colégio, pela própria característica de divisão em áreas geográficas distintas e clientela diferenciada. Apesar disso, houve consonância em grande parte dos itens levantados, em meio aos questionários respondidos por 56% do total de docentes e técnicos da instituição, ao longo do ano de 1999. Polon (2004) discorre sobre o resultado obtido em cada um dos quesitos e acerca da construção das propostas e metas apresentadas acima. Observa que propostas e metas pouco diferem umas das outras, sobretudo pela indefinição de prazos para seu atingimento. Identificou, em suas entrevistas, elementos que, segundo os funcionários do colégio (aí incluídos corpo docente e técnico) e pessoas da comunidade escolar, constituíam-se como dificultadores do processo: a divisão dos dias de trabalho por matérias dos dias pares (Línguas, Artes, Música, Matemática, Química e Filosofia) e as dos dias ímpares (Física, Biologia, História, Geografia, Desenho e Sociologia) dificultando o diálogo do corpo docente como um todo; o acompanhamento pedagógico pelo coordenador ser, em alguns casos, precário; heterogeneidade entre as turmas; desconhecimento do nível de diálogo entre o CPEI e o MEC; as relações políticas quanto à

crença de a reforma curricular tratar-se na verdade de uma aplicação do ideário neoliberal ao ensino e do apoio do Diretor Geral, considerado como conservador, às propostas de reforma, o que revela uma multiplicidade de posturas no campo das relações institucionais.

Outro elemento complicador, ainda segundo Polon (2004), foi a pressão do MEC quanto à apresentação do PPP antes que as discussões internas tivessem sido esgotadas e ao início de projetos-piloto já no ano letivo seguinte, contrariamente ao encaminhamento proposto pela comunidade escolar, gerando resistência da mesma. Assim, o término da construção restringiu-se a um grupo menor, basicamente formado por pessoal ligado à Secretaria de Ensino (coordenadores setoriais, chefes de departamento e assessores).

Para a Prof. Magda Massunaga¹⁸, as discussões foram momentos muito ricos, em que professores e técnicos, pela expectativa de mudanças e participação efetiva da comunidade de forma global, por permitir a idealização da escola desejada. Os percalços foram vários, no entanto:

- a baixa frequência dos responsáveis, pelos horários de discussão, e pela própria característica de “ausência”, embora o pequeno efetivo de participantes tenha demonstrado grande interesse;
- uma “democracia” para se pensar os princípios genéricos, que não se efetivou em vários momentos, como na questão do sistema de avaliação: a primeira proposta foi idealizada por uma comissão de dirigentes escolares, questionada no Conselho Pedagógico (formada pelos chefes de departamento), mas mantida pelo Diretor-Geral;
- o ensino por competências não teve margem de discussão;
- a definição da gestão não foi colocada como ponto de discussão, apesar da expectativa do corpo docente;

¹⁸ Comunicação pessoal.

- a gestão centralizadora tem como consequência a negação, aos docentes, da definição dos rumos pedagógicos, apesar da qualificação acadêmica apresentada.

Polon (2004) transcreve uma entrevista com a Assessora de Projetos Especiais da Secretaria de Ensino à época, que sintetiza o que foi o processo como um todo, da qual reproduzimos um trecho:

*“O Projeto Pedagógico do Pedro II já vinha passando por um processo de discussão nas unidades escolares. O que temos atualmente é uma clientela que quer ter acesso à universidade, de preferência pública. Por um lado, não se podia admitir que um colégio tivesse por finalidade educativa fazer apenas com que os alunos passassem num vestibular, contrariado a natureza do Colégio Pedro II em seus propósitos de uma educação humanística e pela importância que a maioria dos professores dá à parte formativa e não apenas informativa. Em Educação, no entanto, é muito difícil uma proposta conciliatória... Ao final, **não houve propriamente um consenso**, mas chegou-se a uma proposta “hegemônica” no sentido de que foi a mais defendida por uma maioria (ou, pelo menos, por aqueles grupos que quando chamados à discussão compareceram...),...onde se entendeu que passar no vestibular deveria ser decorrência de uma boa formação – sólida em termos de conteúdos fundamentais e de processos (ou procedimentos), digamos assim, gerais... A partir daí, foi feita uma proposta abrangendo objetivos e finalidades para o Pedro II até mesmo audaciosos, mas derivados de idéias de todos os professores que discutiram o projeto, junto com uma série de outras questões, tais como a relação escola e sociedade, aspectos específicos da nossa clientela, etc., começando pelo Ensino Médio. O ponto de partida foi justamente o ponto de chegada do colégio, porque se queria partir do que se queria construir em relação aos jovens, já em novas bases.” (grifo nosso)*

A impressão geral do corpo docente, segundo depoimentos pessoais, é de ceticismo em relação às políticas públicas, em função de expectativas frustradas no passado.

2.1.2. A Implantação da Reforma Curricular

É sabido que o desempenho do aluno é condicionado por uma série de fatores, tais como: condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, o grau de interesse despertado pelo trabalho proposto, e a forma de apresentação da situação-problema, fatores esses influenciados pelas características individuais de cada aluno, aqui entendidas como sua

predileção por uma área específica do conhecimento. A sociedade, não sendo homogênea, deve receber indivíduos dotados de competências e de valores éticos, que sejam ativos e criativos, autônomos e atores responsáveis para a construção de uma sociedade igualitária em seus deveres e direitos, pelo respeito à individualidade.

Na construção do projeto pedagógico, foi proposta a modificação da grade curricular, com o oferecimento de disciplinas como Sociologia e Filosofia, no ensino médio desde a primeira série, e a criação de disciplinas eletivas (Anexo I). As disciplinas eletivas eram caracterizadas pela complementariedade àquelas que atendem aos currículos mínimos, especificados no Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases.

A proposta de implantação das disciplinas eletivas foi de propiciar ao aluno a oportunidade de aprofundar-se em campos de conhecimento já explorados nas disciplinas da grade curricular normal, de iniciar-se em áreas e disciplinas que não pertencem a esta grade, ou de construção de novos conhecimentos, de desenvolvimento ou aplicação de competências variadas. Priorizou-se o oferecimento de disciplinas/programas que tivessem caráter interdisciplinar e metodologia de projetos.

Tais disciplinas (Anexo II), inicialmente oferecidas nas turmas de primeira série do ensino médio do Colégio Pedro II, foram cursadas ao longo do ano em turno alternado àquelas do currículo obrigatório. Isto significava que o aluno, cursando as disciplinas regulares pela manhã, ou à noite nas unidades que oferecem este turno, cumpriria a carga horária das eletivas à tarde. Já aqueles que cursavam as disciplinas regulares à tarde, cumpririam as disciplinas eletivas pela manhã.

Cada aluno engajar-se-ia, dentre as oferecidas, na disciplina que acreditava ser mais adequada às suas habilidades naturais, o que levaria em consideração a individualidade do aluno. Este projeto pretendia se estender gradativamente aos quatro anos do ensino fundamental e aos três anos do ensino médio, propondo-se a trabalhar as competências e habilidades referidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação. Além das disciplinas eletivas, os diversos convênios que a instituição mantém com institutos de pesquisa e escolas técnicas permitiriam aos alunos cumprir o disposto na legislação acerca da parte diversificada do currículo. Foram propostos também projetos interdisciplinares, com uma dinâmica própria.

Em meio às mudanças propostas, merece destaque um projeto empreendido na Unidade Escolar São Cristóvão III, utilizando TIC's. Alicerçando-se nos princípios da LDB acerca do desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, de modo a que o educando seja capaz de criar, de formular, ao invés do simples exercício de memorização, foi desenvolvida uma proposta de trabalho em que escolas associadas à UNESCO promovem uma cooperação para construção de um projeto de educação ambiental. Chamado de Projeto Atlântico, o trabalho visa a levar o estudante a buscar, na *Internet*, elementos que atendam às demandas do projeto, de modo a se construir um panorama ambiental das regiões das escolas associadas ao projeto. Coube aos alunos do Colégio Pedro II, na primeira edição do projeto, um levantamento da flora do entorno do Colégio, fazendo-se a devida apreciação da diversidade nativa e das espécies introduzidas no ambiente. O trabalho foi apresentado em um Encontro, ocorrido em janeiro de 2002 na cidade do Porto, em Portugal, pela professora Maria Helena de Bustamante Monteiro, coordenadora do Projeto na Unidade Escolar São Cristóvão III do Colégio Pedro II, um dos exemplos de trabalho hercúleo realizado pela

determinação e trabalho individual do professor em oferecer inovações a seus alunos com apoio institucional restrito, por falta de recursos.

Da mesma forma que os alunos do trabalho de Carvalho e Botelho (2000), que afirmam que os alunos enxergam, após algum tempo, o meio eletrônico como instrumento para veiculação de conteúdos significativos, os alunos do Colégio Pedro II ficaram gratamente surpresos com o potencial de intercâmbio de informações e crescimento intelectual, o que os levou a produzir um trabalho de alto nível, comparável mesmo a monografias de conclusão de cursos de graduação.¹⁹

Além da introdução das disciplinas eletivas e dos projetos interdisciplinares, houve modificação na metodologia de avaliação. Tradicionalmente, realizavam-se provas bimestrais, sendo que no primeiro e no segundo trimestres, davam-se as verificações elaboradas pelo próprio professor da turma, com possibilidade de provas de recuperação. Era facultativo ao professor aplicar outras atividades avaliativas, como trabalhos individuais ou em grupo, testes e seminários. Tais avaliações tinham *peso dois*. As provas do segundo e quarto bimestres eram provas únicas, em que a equipe de professores de cada disciplina curricular se reunia para elaboração de uma prova comum, para todas as turmas da mesma série em cada unidade, não havendo possibilidade de recuperação, e tinham *peso três*. Ao final do ano letivo, os alunos eram aprovados com média 7,0 (sete). Caso não atingissem este patamar, faziam provas finais e, por meio de um cálculo em que a média anual, com peso dois, mais a prova final, com peso um, deveriam perfazer 5,0 (cinco) para obterem aprovação.

¹⁹ Acreditamos poder incluir esta experiência como um exemplo de Educação a Distância, pelo fato de que as premissas e diretrizes partiram de uma escola que não a dos alunos envolvidos, sendo que a coordenadora local atuou fundamentalmente como tutora no encaminhamento do processo e de construção do relatório.

Em caso de ainda não apresentar rendimento satisfatório, o aluno submetia-se à prova de recuperação final, onde deveria ter nota 5,0 (cinco) para ser aprovado, desconsiderando-se todas as avaliações anteriores.

A partir da implantação da reforma, a cada *trimestre*, inicialmente, deveria haver outros tipos de avaliações, individuais e em grupo, que somassem 5,0 (cinco), sendo que a nota seria complementada por uma prova obrigatoriamente individual, valendo 5,0 (cinco), passando a ser designada por *certificação*, sendo esta com direito a uma prova de apoio, antecedidas por aulas de apoio, caso o aluno não atingisse a média 6,0 (seis). Cada trimestre possuía também pesos próprios: 25, 30 e 45, valorando-se assim, ao longo do ano, a aquisição de conhecimentos. Posteriormente, retornou-se ao sistema de quatro bimestres, com pesos equivalentes. Ao final do ano, caso o aluno não obtivesse a média 6,0 (seis), deveria submeter-se a uma prova de apoio final, em que deveria obter média aritmética igual a 6,0 (seis) considerando-se sua média anual e a prova de apoio com pesos iguais. Com esta nova formatação, os alunos se viram obrigados a dedicarem-se à confecção de inúmeros trabalhos nas várias disciplinas cursadas. Vale lembrar que foram acrescentadas disciplinas à grade curricular, que anteriormente se encontravam em anos posteriores: Sociologia e Filosofia, apesar de sempre terem feito parte da grade curricular, não estavam presentes em todo o ensino médio, apenas no segundo e terceiro anos.

A proposta era uma avaliação adequada ao modelo de competências, fugindo em termos relativos do caráter quantitativo, e integrando a diagnose com a certificação, visando ao acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem e identificação dos patamares alcançados na trajetória do desenvolvimento das competências dos alunos, segundo o PPP.

O corpo docente, com qualificação acadêmica comparável à de faculdades, centros universitários e mesmo algumas universidades²⁰, juntamente com a equipe técnica, no entanto, não se sentiu esclarecido acerca das mudanças implantadas, por não estarem explicitados os objetivos educacionais e não terem sido formulados de comum acordo entre os vários setores envolvidos, e pelo fato de a mudança na metodologia de avaliação ter sido feita por meio de uma diretriz da Direção Geral, seguida de uma portaria de “retificação de rota”, dados os problemas surgidos, como possibilidade de reprovação em massa pelos problemas decorrentes da colocação em prática deste processo avaliativo. Segundo os depoimentos colhidos por Polon (2004), os professores e técnicos consideravam que o sistema de avaliação praticado na escola já se dava de forma contínua, pelo uso de uma variedade de instrumentos e processos. Constituíam-se ainda entraves para a implantação da reforma, por exemplo, a cobrança acerca de resultados dos alunos do Colégio nos exames vestibulares; a resistência ao novo por parte de técnicos, docentes e das famílias; a falta de condições objetivas para o trabalho proposto de interdisciplinaridade e contextualização, como um grande número de alunos por turma e falta de recursos materiais; pelas diferenças constatáveis entre as diversas unidades escolares quanto a práticas e princípios filosófico-pedagógicos, em função da clientela diferenciada. Cabe ainda a colocação de que, nos últimos anos, o Colégio Pedro II tem passado por períodos de greves dos servidores públicos federais, o que segmentou o processo.

Nas diversas unidades escolares, em 2001, foram realizadas reuniões docentes, do corpo técnico e dos discentes para avaliação da implantação da reforma. Os encontros geraram relatórios, onde se encontravam resumos das discussões travadas. Nas reuniões docentes, foram tratados aspectos como metodologia, avaliação, os trabalhos de grupo dos alunos, apoio

²⁰ Segundo o PPP, em 2000 o Colégio Pedro II contava, em seu quadro de docentes, com 0,2% de professores com curso normal, 24,9% de graduados, 0,2% com aperfeiçoamento, 53,8% com especialização, 19,5% com mestrado e 1,6% com doutorado).

pedagógico, administração e infra-estrutura, bem como propostas e sugestões e aspectos gerais. Quanto a estes últimos, foram citados como relevantes:

- não houve preparação dos professores, o que impediu um planejamento adequado;
- a participação dos envolvidos é pequena;
- o ponto negativo não é a idéia do PPP, mas a prática;
- a proposta é válida, mas feita com muita urgência, sem discussão suficiente;
- o projeto teria sido reduzido a uma mudança de pontuação, e alunos e professores sentiram-se como “cobaias”;
- a greve inviabilizou uma efetiva avaliação do projeto;
- o projeto, ao menos, promoveu uma revisão da dinâmica da instituição, e propicia uma constante auto-avaliação;
- ainda é cedo para avaliação do projeto, já que os resultados em educação só são sentidos a longo prazo.

Quanto ao corpo discente, teve suas reuniões também por unidades. As principais colocações dos alunos de São Cristóvão III, nossa unidade de estudo, foram, em síntese:

- faltaram esclarecimentos: professores e setores técnicos também não souberam esclarecer as dúvidas;
- a maioria não aprovou o método de avaliação e teve dificuldade de entender a pontuação;
- a greve atrapalhou o aprendizado e a implantação do método: embora reconhecessem a legitimidade do movimento alegaram que os prejuízos não foram minimizados pelo corpo docente²¹;

²¹ O movimento de greve do ano de 2001 foi seguido de outros, nos anos posteriores, que levaram a lacunas compensadas por sucessivos reordenamentos do calendário letivo, avançando com aulas pelos meses de janeiro e fevereiro: estes meses são caracteristicamente mais quentes, e as condições físicas da instituição causaram grande desconforto. Como o término das greves dependia das negociações, não se tinha idéia do período de férias e, para os alunos do 3º ano, havia ainda a questão dos vestibulares, gerando mais insatisfação dos discentes e da comunidade escolar como um todo.

- a proposta dos trabalhos obrigou os alunos a estudarem mais para acompanhar o desenrolar da matéria, e antes só estudavam na véspera das provas: apesar de gostarem dos trabalhos, estes eram excessivos, e o apoio pedagógico não foi aplicado adequadamente;
- acharam excelente a idéia das eletivas, mas alegaram que eram muitos alunos para poucas oportunidades e os professores não souberam gerenciar as disciplinas;
- preocupavam-se com o vestibular e com o conteúdo, pois muitos passaram devido aos trabalhos, que não acharam que tivesse acrescentado tanto quanto estudar para provas formais.

Garcia e Moreira²² posicionam-se, acerca da imposição de “pacotes institucionais”, como o que ocorreu no Colégio Pedro II, contrários a esta prática, por não atender à diversidade que se encontra na escola. Chega-se, como afirma Polon (2004), ao ponto central, em que o processo de construção coletiva, que vinha sendo praticado, foi bastante prejudicado pela ingerência de órgãos centrais de decisão, com uma ação desagregadora, e pela ação das portarias locais, onde o sistema de avaliação foi apenas um dos elementos.

O quadro delineado indica, portanto, que muitas das expectativas acerca da melhoria do quadro educacional, por meio de implantação de propostas inovadoras que buscavam enriquecer o processo formativo, foram frustradas por condições precárias já bem conhecidas da educação brasileira: sociais, institucionais, estruturais, políticas e pedagógicas.

Para a professora Magda Massunaga, a voz dos professores está cada vez mais abafada, apesar de momentos de discussão; o encaminhamento, porém, é descartado em detrimento das

²² Comunicação pessoal a Polon (2004).

decisões impostas, como a recente Prova Institucional (PI)²³, rejeitada pela maioria absoluta do Colegiado, por não contemplar o princípio de equidade, já discutido, bem como a definição dos rumos pedagógicos estar sendo negada aos docentes, apesar de sua qualificação acadêmica. Para ela, há um processo de empobrecimento do projeto pedagógico, por um ensino de transmissão *conteudística* que ainda domina a instituição, ao invés da construção do conhecimento, de uma formação integral onde sejam definidos os conteúdos relevantes e os processos de modo a se ter uma pedagogia crítica, cujo objetivo final é um cidadão crítico, consciente, capaz de interferir na realidade, de ser formado e não formatado.

²³ Prova realizada no último período avaliativo, igual para todas as turmas de uma mesma série, em todo o conjunto de unidades escolares, de modo a se certificar a homogeneidade do conteúdo ministrado por disciplina.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO AVALIATIVO E SUA METODOLOGIA

A avaliação possui diferentes propósitos, dois dos quais são monitorar o processo da implantação e implementação de um programa ou estudo e de subseqüentemente julgar o impacto total de um programa ou produto em sua finalização. Em qualquer um dos processos, os dados quantitativos não podem prescindir dos dados qualitativos, desde que diferentes grupos têm diferentes perspectivas e contextos. Enfoques qualitativos e quantitativos representam, assim, componentes complementares: no nível operatório, o qualitativo leva em consideração o contexto e as perspectivas pessoais dos sujeitos, e o quantitativo foca uma certa quantidade de variáveis, tentando eliminar a influência dos fatores contextuais, como tamanho da classe, a experiência do professor e as características dos estudantes (GAY E AIRAISIAN, 2000).

3.1 A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO

Uma instituição de ensino representa um complexo conjunto de recursos cujos objetivos são, em última instância, a geração de conhecimento e a educação. Os processos aí envolvidos são numerosos, intrincados e instáveis, de modo que é preciso haver uma sistemática de gerenciamento e controle de alto nível para que os fins propostos sejam atingidos. O primeiro passo para o controle é a monitoração, e o primeiro passo para o gerenciamento é a avaliação. É a partir de uma análise da situação e das forças nela envolvidas que se podem tomar as

decisões mais indicadas para a realização das metas (CAMPELLO DE SOUZA E CAMPELLO DE SOUZA, 1997).

A avaliação constitui-se, segundo a abordagem da sociologia da educação, num objeto de investigação, sendo que os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem os conhecimentos adquiridos, e são indicadores claros da relação entre a escola e a sociedade (AFONSO, 2000).

O processo traz à tona a discussão das práticas que apóiam a aprendizagem dos alunos ou que justificam a certificação escolar, e que são determinadas pelo poder de avaliação dos professores e pelas condições de legitimidade de seus juízos avaliativos. Tem um caráter fundamentalmente regulatório, assegurando a articulação entre as características dos educandos de um lado e do sistema educacional do outro lado. É a pedra angular da instituição escolar, na medida em que, entre outras funções (AFONSO, 2000):

- condiciona os fluxos escolares;
- torna possível o controle sobre os professores;
- define as informações a serem passadas à comunidade;
- constitui um elemento de gestão da aula;
- informa ao professor sobre os métodos pedagógicos.

A seleção, se não for feita no ingresso, opera-se no decorrer do ciclo seguinte de estudos sobre a base de uma avaliação essencialmente cumulativa. Para que as decisões da escola sejam aceitas, a avaliação, sobre a qual ela as fundamenta, deve ser percebida como objetiva e legítima, o que requer procedimentos explícitos e visíveis.

Para estudar os aspectos técnicos e metodológicos, é legítimo tratar a avaliação como uma “medida”, embora a avaliação é sempre muito mais do que uma medida: é uma representação do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo, inscrevendo-se em uma relação social específica, que une um avaliador e um avaliado, não se podendo, desta forma, abstrair o conjunto dos vínculos que aí existem. Como representação do valor escolar, a avaliação faz parte de uma negociação mais ou menos explícita, negociação na qual os professores não são neutros.

A avaliação interna jamais deve caber, para Penna Firme (1994), a um único professor. Contudo, pode acontecer uma diversidade de fatores quando a avaliação comanda uma decisão de seleção sobre a qual os professores não têm a mesma perspectiva, e que podem se dar por: i) níveis desiguais de exigência; ii) heterogeneidade das competências dos alunos nas diversas disciplinas; iii) concepções diferentes de seleção; iv) representações diversas em relação às diferentes habilitações, privilegiando-se diferentes critérios.

A avaliação deve-se definir a partir dos objetivos traçados, e os instrumentos utilizados devem ser pertinentes às condutas que se pretende avaliar. O que se enfatiza é que o processo deve ser útil a todos os envolvidos, os que se beneficiam direta ou indiretamente de seus resultados. É preciso ressaltar ainda a possibilidade de execução no tempo, no espaço e nas condições contextuais existentes. A condução deve se dar com instrumentos adequados, sintonizados com a informação que se quer obter. É essencial, também, que a avaliação se realize se for apropriado fazê-la, se não ferir valores, se for justificada com a devida transparência e respeito com os que dela participam (PENNA FIRME, 1994).

A execução da avaliação está sujeita a todo tipo de restrições e eventualidades técnicas e psicológicas. Mesmo que se tivesse certeza de que uma prova comum de biologia, por exemplo, fosse um prenunciador do êxito em determinada habilitação, restaria escolher seu conteúdo exato. Sem esquecer que a maneira como a prova será feita, administrada, corrigida, será talvez tão determinante quanto seu conteúdo. Encontram-se aí todos os conhecidos problemas de validade, de fidelidade e de generalização da medida em pedagogia (PERRENOUD, 1999).

É preciso lembrar que a medida é sempre um dado quantitativo. Segundo Lindeman (1987, *apud* RAPHAEL, 1995), “pode-se definir medida como a atribuição de um número incluído numa série a cada um dos integrantes de uma série de pessoas ou objetos, de acordo com certas regras estabelecidas”. Os métodos quantitativos são instrumentos importantes de análise, diagnóstico, avaliação, planejamento e operação de sistemas complexos. Eles procuram explicitar as variáveis relevantes e garantir que as ações, tomadas com base nestes instrumentos, melhorem substancialmente o desenvolvimento do sistema como um todo (CAMPELLO DE SOUZA E CAMPELLO DE SOUZA, 1997). O seu uso possibilita ainda que os estudos qualitativos sejam confrontados com as análises dos modelos quantitativos para que se chegue à adoção de procedimentos que possam conduzir as instituições no caminho do desenvolvimento. (MARQUES, 1997).

Em avaliação, um dos modelos refere-se à responsabilização profissional, em que se pressupõe que somente o professor tem a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. A educação assim é percebida como um bem público e os professores agentes de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, onde a avaliação formativa é aquela que atende mais

critérios a este enfoque. Nesta perspectiva, as formas de avaliação eleitas são aquelas predominantemente quantitativas, que facilitam a medição e permitem a comparação dos resultados acadêmicos, sendo a divulgação dos resultados uma condição fundamental.

Os modelos de responsabilização adotados tenderão a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos. Assim, a preparação que os alunos devem efetuar, tendo em conta a exigência de uma comprovação bem sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimentos, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva, pois a aprendizagem é dificilmente comprovada pelos critérios e indicadores que costumam dar suporte a alguns modelos (AFONSO, 2000).

Para Guthrie (1991, apud AFONSO, 2000), a crescente dependência das economias nacionais em relação à produtividade dos sistemas educativos e a crescente proporção de recursos alocados à educação intensificam as pressões para medir a educação e avaliar o desempenho da escola. Mesmo a autonomia de diferentes estabelecimentos de ensino entre si leva à proposição de objetivos educativos para que se possa comparar os resultados obtidos por meio de indicadores, que acabam por simplificar o processo educativo, levando-se a avaliar apenas o que é susceptível de ser avaliado e deixando de lado processos e objetivos complexos.

3.2. A EFETIVIDADE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO QUANTO AO DESEMPENHO DO EDUCANDO: A AVALIAÇÃO DO ENSINO

A década de 90 revela-se como o ponto de inflexão dos ensinos fundamental e médio. É somente neste momento que a sociedade brasileira e seus governantes entenderam que se formava um gravíssimo ponto de estrangulamento na educação inicial. A economia começou

a dar sinais mais claros de que, sem educação, o progresso individual e a retomada do crescimento eram objetivos distantes. Passaram a ser mais divulgadas, no país, experiências de sucesso econômico a partir de sólidos investimentos em educação, de que o maior exemplo é o caso da Coreia do Sul. Isto propiciou a elaboração de diversos trabalhos e projetos de pesquisa de desenvolvimento comparado.

Como discutido anteriormente, ao longo da década de 90, foram desenvolvidos mecanismos de aferição do aprendizado do estudante. Especificamente para o ensino médio, após algumas edições do Saeb (que abrange a avaliação de todos os sistemas), foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mais precisamente em 1998, e realizado anualmente, fazendo uma avaliação individual de desempenho por competências. As matrizes referenciais dessas avaliações estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as orientações da Reforma do Ensino Médio, que atendem aos princípios da LDB. As questões do exame são elaboradas de forma contextualizada e interdisciplinar e visam a avaliar: i) domínio de linguagens, ii) compreensão de fenômenos, iii) enfrentamento de situações-problema, iv) construção de argumentações e v) elaboração de propostas de intervenção na realidade, que são as competências que devem ser desenvolvidas na educação básica. O Enem permite a cada participante fazer sua auto-avaliação e orientar melhor as escolhas futuras, não só em relação à continuidade dos estudos, como também para o mercado de trabalho (INFORMATIVO INEP, 04/01/2005)²⁴.

A escala de desempenho do Enem vai de zero a 100 e os participantes que tiram nota acima 70 são classificados no nível de bom a excelente (INFORMATIVO INEP, 10/08/2004), sendo

²⁴ O Informativo Inep é uma publicação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira sob a forma de boletim semanal eletrônico, disponível na página eletrônica da Instituição (www.inep.gov.br) e enviada a pesquisadores e estudantes que se cadastram na Instituição, contendo informações e atualização sobre as questões que envolvem a educação nacional.

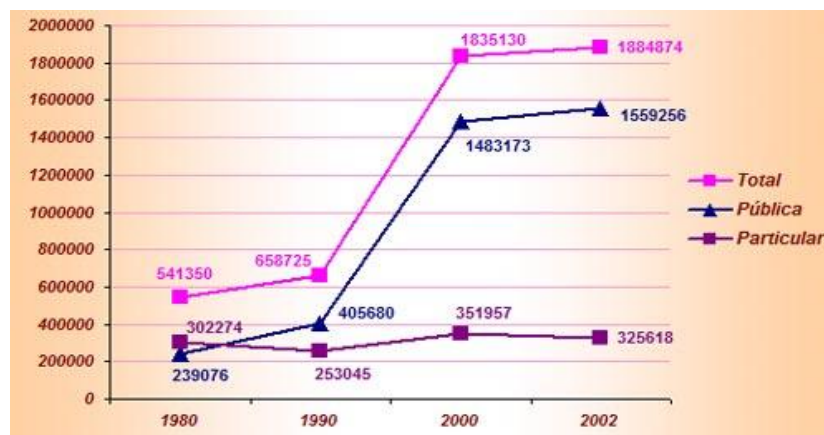
que o Inep envia às escolas os boletins de desempenho no Enem. No documento, constam as notas médias do conjunto dos estudantes de cada estabelecimento na prova objetiva e na redação e o percentual de alunos situados em cada uma das três faixas de desempenho (entre insuficiente e regular, regular e bom, e bom e excelente). As escalas de rendimento também são apresentadas para cada uma das cinco competências avaliadas (INFORMATIVO INEP, 13/01/2004).

Além da avaliação do desempenho em relação aos conteúdos ministrados no ensino básico, o Enem também busca traçar um perfil dos alunos que concluem o ensino médio, de um modo geral, dada a heterogeneidade social dos estudantes que prestam o exame. Um dado importante apontado no questionário do ano de 2004 mostra que 44% trabalharam durante o ensino médio. Deste percentual, 29% dividiram seus estudos com o trabalho durante todo o período em que cursaram este nível de ensino. Mais de 70% dos participantes do Enem estudaram somente em escola pública durante o ensino médio. A grande maioria, 81,6%, terminou o ensino médio em três anos, demonstrando o baixo índice de repetência dos participantes, sendo que 71% estudaram somente em escola pública e 57,2%, somente no turno diurno (INFORMATIVO INEP, 01/12/2004). Aspectos sociais, abordados na redação, mostram a visão que os adolescentes têm da sociedade brasileira, como, por exemplo, a questão da violência, tema do exame de 2003, quando foram manifestadas as opiniões sobre as causas da violência, atribuídas ao ensino precário e à falta de investimentos necessários na educação e saúde. As drogas, a perda de valores religiosos e éticos e a ausência de planejamento familiar também foram destacadas como motivos do problema. Como forma de solucionar o problema da violência, foi quase unânime a percepção dos participantes da necessidade de investimentos em educação e geração de empregos. Como medida urgente, os estudantes apresentaram uma série de propostas: revisão do Código Penal; investimento nas

penitenciárias para reintegração social; desarmamento da população; resgate e cultivo de valores éticos e religiosos; reforma agrária, dentre outras (INFORMATIVO INEP, 06/07/2004). Estes dados apontam nitidamente o papel da educação no sentido de formação de indivíduos críticos e cientes da situação social.

Nas últimas duas décadas, o número de estudantes que concluem anualmente o ensino médio cresceu 250%. Em 1980, cerca de 540 mil alunos terminaram a última etapa da educação básica, e, em 2002, foram 1,9 milhão. Diferentemente da educação superior, o aumento ocorreu praticamente todo na rede pública. Em 1980, dos concluintes do ensino médio, 44% estudaram em escolas públicas. Vinte e dois anos depois, os alunos da rede oficial passaram a representar 83% do total. A elevação do número de formandos deveu-se, principalmente, a dois fatores: melhoria do fluxo no ensino fundamental, possibilitando que mais alunos cheguem ao ensino médio, e a volta à sala de aula daqueles que estavam fora da escola. O gráfico abaixo ilustra este crescimento:

Gráfico 1 – Crescimento do número de concluintes do Ensino Médio no país – 1980/2002



Fonte: Inep /MEC

Quanto ao crescimento do ensino médio como um todo, o censo escolar de 2004 contabilizou cerca de nove milhões de estudantes matriculados no ensino médio regular. Em 1980, eram 2,8 milhões (INFORMATIVO INEP, 13/04/2004).

Os resultados do Enem são disponibilizados para as instituições de educação superior públicas e privadas, que os utilizam em seus processos seletivos. O Enem esteve presente, em 2004, nos vestibulares de 21% das instituições de ensino superior, quando aderiram formalmente ao Exame, 54 instituições públicas e 382 particulares. Elas utilizaram o Enem de diferentes maneiras nos seus processos seletivos. Em algumas, conta ponto na primeira fase, e, em outras, substitui a fase inicial. Há, também, aquelas que reservam vagas para os estudantes com as melhores médias e as que substituíram seu vestibular pelo Enem (INFORMATIVOS INEP, 03/02/2004 e 17/11/2004). O Enem 2004, por exemplo, foi realizado por 1.048.656 concluintes ou egressos do ensino médio, tendo sido utilizado para preenchimento das vagas do Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação (INFORMATIVO INEP, 03/11/2004).

Além do aumento quantitativo geral, os levantamentos feitos pelo Inep indicam também o crescimento proporcional do ensino médio na área rural. Em cinco anos, a taxa de crescimento da matrícula nesse nicho foi 5,4 vezes maior que a verificada na área urbana. De 1999 a 2003, o número de alunos nessa etapa de escolarização cresceu 87% (de 89,6 mil para 167,5 mil) no campo contra 16% (7,7 milhões para 8,9 milhões) na cidade. Mas a representatividade da zona rural ainda é pequena: 2% do total de estudantes. Essa expansão foi impulsionada pelo crescimento da presença das mulheres e dos jovens no ensino médio das escolas da zona rural. Nos cinco anos analisados, o número de alunas aumentou 112% (de

38, 5 mil para 81,8 mil) e de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, 88% (de 34,7 mil para 65,3 mil) (Quadro 5) (INFORMATIVO INEP, 13/07/2004).

Quadro 5 – Crescimento de matrícula no Ensino Médio no Brasil por localização

Ensino Médio - Brasil					
Ano	Matrícula por localização				
	Total	Urbana	%	Rural	%
1999	7.769.199	7.679.615	98,8	89.584	1,2
2000	8.192.948	8.093.173	98,8	99.775	1,2
2001	8.398.008	8.269.981	98,5	128.027	1,5
2002	8.710.584	8.568.480	98,4	142.104	1,6
2003	9.072.942	8.905.447	98,2	167.495	1,8
Taxa de crescimento 99/03	16,8%	16,0%		87,0 %	

Fonte: Inep/MEC

A cada ano, as informações sobre a educação básica evidenciam o crescimento dos diversos níveis de ensino e tornam visíveis, pela análise dos resultados obtidos, as inovações propostas. Mesmo estas não sendo, por vezes, substancialmente significativas, demonstram a importância de se investir esforços na melhoria da qualidade da educação, monitorada também em termos comparativos com a educação mundial por programas diversos. Na área internacional, o Brasil participa do Programa de Avaliação da Qualidade da Educação, da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil também integra o projeto *Indicadores Mundiais de Educação* da OCDE/Unesco e o Programa de Indicadores Educacionais do Mercosul.

É fundamental, portanto, a análise de práticas inovadoras, como a do Colégio Pedro II, para que estas propostas, se bem sucedidas, possam ser empregadas e/ou adaptadas em outras Instituições para o aprimoramento do ensino e, se não, para serem revistas e aproveitados os

elementos positivos que possam ser gerados a partir delas. Deve-se ter em vista que todas as iniciativas que visem à melhor qualificação e preparo dos indivíduos participativos da sociedade irão repercutir em crescimento dos benefícios sociais para toda a população. O próprio MEC, ao realizar as provas do Enem, sugere novos caminhos de avaliação, quanto ao uso de conhecimentos na solução de problemas que se apresentam na sociedade, em todos os espaços ocupados pelo cidadão. O ensino médio deve buscar preparar o aluno para situações cotidianas, daí a importância da construção de competências, sob a forma de várias situações de aprendizagem diferenciadas.

Nos dizeres de Oliveira (2005) :

“A escola de ensino médio deve estar comprometida com uma cultura geral diferente, fundamentada nos conhecimentos tecnológicos, científicos e formação de concepções éticas e estéticas. A educação geral será compreendida com apropriação dos princípios teórico-metodológicos que poderão permitir a execução de tarefas instrumentais e o domínio de diversas formas de linguagem e ter consciência de sua inserção no conjunto das relações sociais da qual participa.”(p. 24).

3.3. PROBLEMA E HIPÓTESE

Diante do exposto acerca da formação e construção identitária do ensino médio, sua atual conjuntura e os objetivos e metas a serem atingidos²⁵ (bem como os percalços que tem vivenciado e as conquistas que tem alcançado), buscamos avaliar em que medida as modificações implantadas por meio de uma reforma curricular no Colégio Pedro II²⁶, estão contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista a constituição histórica e

²⁵ Dispostos na legislação vigente.

²⁶ Pautadas no Projeto-Político Pedagógico preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação.

a tradição da Instituição, e as características da sociedade que a abriga, no período considerado.

A hipótese a ser testada é a existência de melhoria no desempenho de um grupo de alunos em relação a outro, ambos tendo cursado a primeira série do ensino médio, o primeiro no ano letivo de 2000 e o segundo no ano letivo de 2001, diante da oferta diferenciada, no segundo ano (2001), de disciplinas eletivas, que dão um enfoque contextualizado ao conteúdo acadêmico, e do aumento da oferta de disciplinas na grade curricular, sendo tratadas por uma metodologia de avaliação distinta daquela utilizada tradicionalmente.

3.4. AMOSTRA E MODELO

3.4.1. Campo Amostral

Administrativamente, o Colégio Pedro II encontra-se dividido em sete espaços físicos, por localização geográfica, e em doze Unidades Escolares, por especificidade do nível de ensino:

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| 1) Unidade Escolar Centro (UEC) | { | 2º segmento do ensino fundamental

Ensino Médio |
| 2) Unidades Escolares Engenho Novo | { | Classe de Alfabetização e 1º Segmento do Ensino Fundamental (UEENI)

2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (UEENII) |

- 3) Unidades Escolares Humaitá {
 Classe de Alfabetização e 1º Segmento do Ensino
 Fundamental (UEHI)
 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio
 (UEHII)
- 4) Unidade Escolar Niterói { Ensino Médio (UEN)
- 5) Unidade Escolar Realengo { Ensino Médio (UER)
- 6) 6) Unidades Escolares São Cristóvão {
 Classe de Alfabetização e 1º Segmento do Ensino
 Fundamental (UESCI)
 2º Segmento do Ensino Fundamental (UESCII)
 Ensino Médio (UESCIII)
- 7) Unidades Escolares Tijuca {
 Classe de Alfabetização e 1º Segmento do Ensino
 Fundamental (UETI)
 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino
 Médio (UETII)

3.4.2. Amostra

A amostra é constituída por alunos de uma das sete Unidades Escolares em que se ministra o ensino médio, mais precisamente a Unidade Escolar São Cristóvão III (UESC III). A UESC III foi escolhida por ser a maior unidade escolar de ensino médio do Colégio Pedro II, por apresentar uma grande heterogeneidade dos alunos que ingressam no Colégio, e também por ser a Unidade de trabalho regular da aluna de Doutorado em questão, no momento da coleta dos dados, o que lhe facilitou o acesso a estes dados, necessários à pesquisa.

A coleta de dados para a testagem da hipótese constou da obtenção de dados dos alunos pertencentes a dois grandes grupos:

- a) grupo controle, composto por alunos que cursaram a primeira série do ensino médio no ano de 2000;
- b) grupo experimental, composto por alunos que cursaram a primeira série do ensino médio no ano de 2001, no qual se deu a implantação da nova proposta curricular e metodológica.

A amostra foi distribuída em unidades de análise após serem coletados inúmeros dados dos grupos especificados anteriormente. Os dados coletados foram relativos:

- 1) à faixa etária do aluno;
- 2) aos hábitos de estudo dos alunos;
- 3) às suas preferências pessoais quanto às disciplinas constantes na grade curricular;
- 4) à formação extracurricular;
- 5) à intenção de nível de escolaridade a ser atingido;
- 6) à ocupação profissional do aluno e de seus responsáveis;
- 7) ao acesso, pelo aluno e responsáveis, a recursos informacionais;
- 8) à renda familiar;
- 9) à escolaridade de pais e responsáveis;
- 10) ao desempenho escolar.

A análise estatística usou o CR (nota média anual do conjunto das disciplinas ou coeficiente de rendimento médio) do total de alunos de cada grupo considerado como variável dependente, e com as seguintes variáveis independentes:

- 1) o desempenho da turma (CR da turma) , para verificação da influência do comportamento do grupo (o chamado efeito turma);

- 2) a forma de ingresso por meio de concurso, por progressão interna ou por transferência, por já ter sido observado empiricamente que o rendimento dos alunos concursados é superior ao dos alunos por progressão interna e/ou transferidos;
- 3) a época de ingresso, se antes ou a partir da 1ª série do ensino médio, que pode trazer informações acerca da adaptabilidade do aluno ao meio escolar;
- 4) a escolaridade dos pais, que condiciona acesso à informação, acompanhamento do progresso do aluno, incentivo ao acesso de livros e à tecnologia, em paralelo à estrutura de apoio oferecida pela escola.

A coleta de dados se deu no ano de 2002, portanto os alunos da 1ª série de 2000 encontravam-se cursando a 3ª série, e os alunos da 1ª série de 2001 cursavam a 2ª série, quando da coleta de dados. Tivemos 525 questionários coletados em 700 distribuídos. Destes, 133 foram descartados pelas seguintes razões:

- 14 sem identificação do aluno
- 16 alunos transferidos (não pertencentes à turma no ano considerado)
- 26 sem documentação (boletim escolar)
- 47 repetentes (não pertencentes à turma no ano considerado)
- 15 do turno noturno no ano precedente (não pertencentes à turma no ano considerado)
- 15 de preenchimento inválido

Dos 392 restantes, foram descartados 9 por estarem muito incompletos. Foram utilizados 383 para construção do perfil sócio-econômico, e 348 para análise estatística, por eliminação daqueles que não declararam dados relativos às variáveis independentes consideradas.

Para a construção das variáveis dummies, cada variável independente considerada apresentava as seguintes categorias:

a) Escolaridade dos pais e/ou responsáveis:

Analfabeto
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo
 Pós-Graduação: especialização/mestrado
 Pós-Graduação: doutorado

b) Época e forma de ingresso:

A partir da Classe de Alfabetização por sorteio
 A partir do 1º Segmento por transferência
 A partir da 5ª série por concurso
 A partir da 5ª série por transferência
 A partir da 1ª série do Ensino Médio por concurso
 A partir do Ensino Médio por transferência

c) Turma:

Foram digitadas as notas de cada disciplina cursada para 947 alunos, distribuídos em 33 turmas, para se poder fazer o cálculo da média de cada aluno e as médias de cada turma, de modo a se poder inferir a influência do desempenho da turma no desempenho individual.

A análise dos dados foi feita por meio de análise multivariada ou análise de regressão múltipla, onde:

$CR = f$ (forma de ingresso, ano de ingresso, escolaridade dos pais, turma)

sendo CR = coeficiente de rendimento

f = função

forma de ingresso, época de ingresso, escolaridade dos pais, turma = variáveis independentes

3.4.3. Modelo

3.4.3.1. Dados Quantitativos

A análise multivariada é aqui entendida como uma técnica capaz de separar os efeitos de diferentes variáveis independentes sobre uma variável dependente.

A análise de regressão visa a estudar a dependência de uma variável (variável dependente) em relação a outras variáveis (variáveis independentes). A regressão linear múltipla é o caso de regressão onde K variáveis contribuem para a realização do fenômeno, e a parte funcional da regressão é uma função linear:

$$Y = f(X_1, X_2, \dots, X_K) + U$$

O modelo de regressão de K variáveis envolvendo a variável dependente Y e K – 1 variáveis explicativas X₂, X₃, . . . , X_k para n observações pode ser escrito como:

$$Y_i = \beta_1 + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \dots + \beta_k X_{ki} + u_i \quad i = 1, 2, 3, \dots, K, n$$

onde β_1 = intercepto, β_2 a β_k = coeficientes parciais de inclinação, u = termo de perturbação estocástica e i = i-ésima observação, sendo n o tamanho da população.

A análise da variância testa a hipótese nula de serem os valores de β estatisticamente iguais a zero contra a alternativa de pelo menos um ser diferente. O teste t de Student revela quais coeficientes das variáveis independentes (β_2 a β_k) são significativos, ou seja, estatisticamente diferentes de zero.

Através das agregações feitas nas variáveis foram elaboradas *variáveis dummies*, com valores iguais a 0 e 1, visto que todas as variáveis independentes são categóricas. Esta técnica precisa ser usada com alguns cuidados. O número de variáveis *dummies* deve ser menor que o número de classificações de cada variável qualitativa. Por exemplo, no caso da variável *forma de ingresso*, duas variáveis *dummies* são criadas: *ingresso por concurso* e *ingresso por transferência*. A categoria *ingresso por sorteio* foi omitida da regressão.

Foram realizados modelos de regressão linear múltipla, gerados de simulações a partir de regressões lineares simples, até a obtenção do modelo final. Todas as estimativas foram feitas através do aplicativo de Estatística SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*) a partir de planilhas de dados tabulados no aplicativo Excel.

3.4.3.2. Dados Qualitativos

A análise qualitativa tem como uma das fontes de dados um dos itens do questionário utilizado para coleta dos dados socioeconômicos. Neste questionário, solicitou-se ao aluno que expressasse sua opinião, no caso dos alunos do grupo experimental de 2001, em relação às disciplinas eletivas que cursaram ao longo do ano, sobre a nova metodologia de avaliação e participação nos projetos interdisciplinares. Os textos produzidos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), onde se infere que os traços pessoais de um locutor, que se apresentam geralmente constantes, podem ter seu estado e reação a uma dada situação modificados, tanto na forma como no conteúdo. Esta análise visa a determinar o grau de aceitação ou rejeição, por parte dos alunos, da proposta curricular em implantação já que, como citado anteriormente, as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem influenciam o desempenho do aluno. Para um suporte a esta análise, foram utilizados os dados

relativos ao perfil socioeconômico e preferências acadêmicas dos estudantes, de modo a que se pudessem fazer inferências, quando da análise dos resultados, da influência de fatores internos e externos à escola. Foram colhidos 136 depoimentos válidos em relação à questão da metodologia, das reformas curriculares e apreciação da escola de modo geral.

Dado que as condições de ensino-aprendizagem se dão em um contexto social, que influencia o comportamento do aluno e o modo como ele vê a escola, foi feita, *a posteriori*, a coleta de dados quanto à visão de escola que os alunos do ensino médio possuem, por meio de um questionário com questões fechadas e questões abertas semi-estruturadas, inicialmente, em uma amostra de alunos da mesma faixa etária daqueles dos quais coletaram-se previamente os dados utilizados nas demais análises.

Buscou-se assim traçar um perfil do imaginário do aluno padrão de ensino médio quanto à sua percepção e aceitação de padrões de comportamento e normas, normas estas consolidadas e aceitas de modo heterônomo pela sociedade como reguladoras da atividade escolar, como formas de avaliação e os padrões de aulas e de conteúdo programático, e mudanças neste padrão, bem como sua relação com a escola²⁷.

Tal coleta de dados se deu posteriormente à coleta inicial, por perceber-se, ao longo da análise do material e de leituras complementares, a importância da influência de fatores múltiplos no processo educacional, como o ambiente escolar a que os alunos estão sujeitos, e constituiu-se de alunos que não os da amostra inicial por estes já terem terminado o ensino médio e deixado a escola. No entanto, como as condições permaneceram praticamente as mesmas, já que não

²⁷ Tal instrumento usou como base, em parte, um questionário elaborado pelo Inep/MEC, para coleta de dados de alunos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2003, disponibilizado na página eletrônica do Inep, em seu Informativo semanal (INFORMATIVO INEP, 21/08/2004).

houve modificação consistente na estrutura de ensino e avaliação, julgamos ser possível fazer inferências significativas com este material.

Para entendermos a percepção da escola e das relações que o aluno estabelece com o ambiente escolar, lançou-se mão de um quadro baseado em trabalho realizado pelo Inep, que faz uma prospecção do tipo de relação que o aluno mantém com sua escola.

Para delinear motivos outros de satisfação/insatisfação com as mudanças propostas, a partir de seus conceitos pessoais acerca da rotina e ideário escolar, aplicamos um rol de questões, cujas respostas já se apresentavam estruturadas. Tal direcionamento se fez necessário já que, numa primeira proposta, com questões semi-estruturadas, tivemos um baixo retorno (15 questionários em 100 distribuídos), e que serviu de parâmetro na confecção deste novo instrumento, do qual, em 50 questionários distribuídos, tivemos retorno de 45. Temas sobre a representação, para o aluno, do que seja a escola e do que representa para ele a *sua* escola, em uma série de quesitos (ensino, formação, educação, inserção, controle e convivência social; como vê mudanças na avaliação; seus sentimentos em relação à rotina escolar: falta do professor e dele aluno, mecanismos de controle disciplinar por parte do professor, posicionamento frente seu sucesso/fracasso no processo avaliativo, formas pelas quais gostaria de ser avaliado) foram abordados.²⁸

Procuramos, assim, investigar e correlacionar múltiplos aspectos envolvidos num processo de mudanças em um cotidiano escolar.

²⁸ Os instrumentos de coleta de dados encontram-se no Anexo V.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Os dados coletados foram analisados levando-se em considerações questões quantitativas e qualitativas já que, em educação, não se pode dissociar o elemento humano das questões técnicas do processo. Busca-se, desta forma, um panorama das condições em que se deu a proposta de mudança curricular e dos fatores que influenciaram sua implantação e desenvolvimento para posterior análise de seus desdobramentos.

4.1. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

A análise dos dados quantitativos se fez por meio de tabulação dos valores obtidos e construção de gráficos e tabelas ilustrativas. O perfil traçado a partir da análise dos mesmos aponta para uma amostra que se comporta de forma padrão, com uma distribuição semelhante em praticamente todos os parâmetros analisados, mesmo levando em consideração a diferença amostral em termos absolutos.

4.1.1. Perfil Sócio-econômico da Amostra

O perfil da amostra permite delinear um quadro das condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, importante para se analisar a capacidade de percepção dos alunos acerca das mudanças implantadas na instituição.

Em relação à faixa etária (Gráfico 2), podemos observar que a maioria da amostra é composta por adolescentes na faixa dos 15 aos 16 anos, tanto entre as meninas quanto entre os meninos. São raros os que se apresentam com mais de 18 anos, mesmo porque o Colégio Pedro II mantém, em seu regimento, o critério de desligamento do aluno que apresenta repetência por dois anos na mesma série. Assim sendo, não há grandes distorções quanto à idade/série.

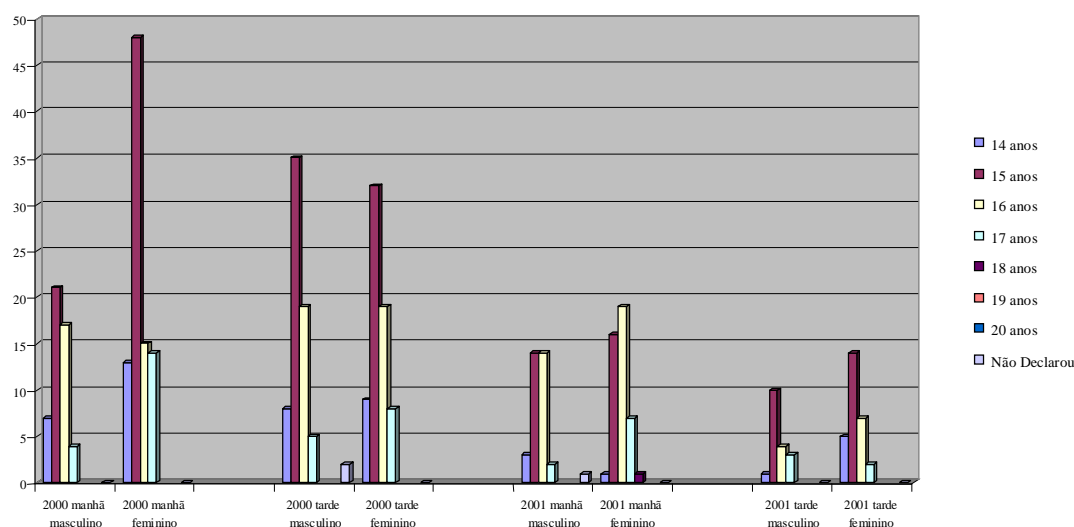


Gráfico 2. Faixa etária dos estudantes

A maioria absoluta tem como única ocupação o estudo (Gráfico 3), o que denota a preocupação das famílias com o preparo acadêmico de seus filhos, dado esse corroborado pela intenção de escolaridade declarada para após a conclusão dos estudos no ensino médio (Gráfico 4)²⁹.

²⁹ No Anexo VI, os dados estatísticos encontram-se discriminados por período letivo e por turno.

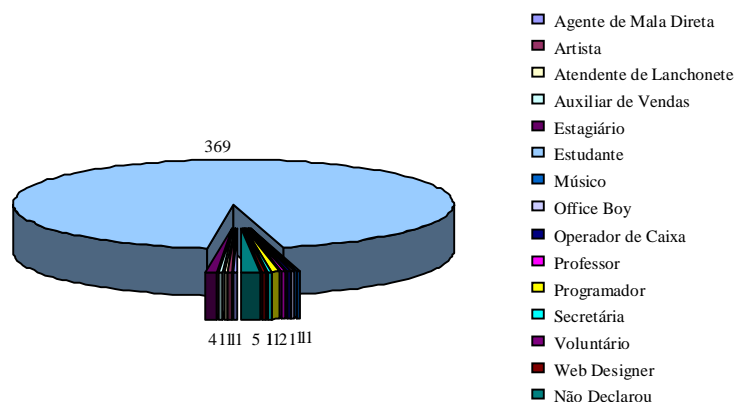


Gráfico 3. Ocupação dos alunos

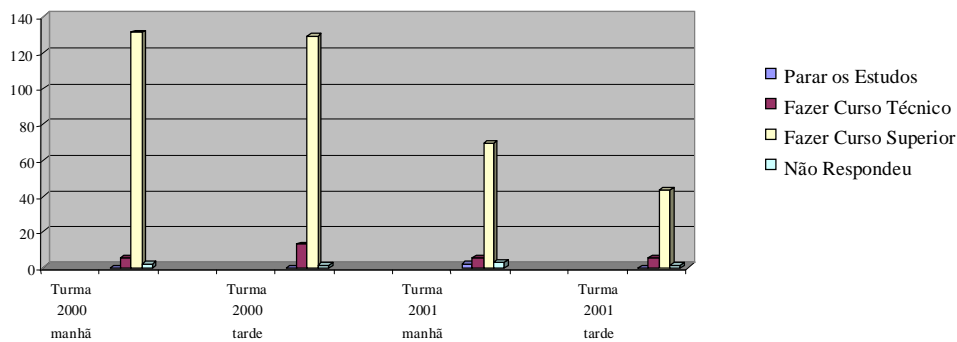


Gráfico 4. Intenções de escolaridade após conclusão do Ensino Médio

Dentre aqueles que declararam pretender seguir um curso técnico, raros são os que abrem mão de seguir uma carreira em nível superior, posteriormente aos estudos de qualificação em nível médio, embora a maioria não tem certeza de qual curso técnico pretende fazer (Gráfico 5). O

desejo é justificado por declarações acerca do aumento de chances de inserção no mercado de trabalho para custeio dos estudos superiores.

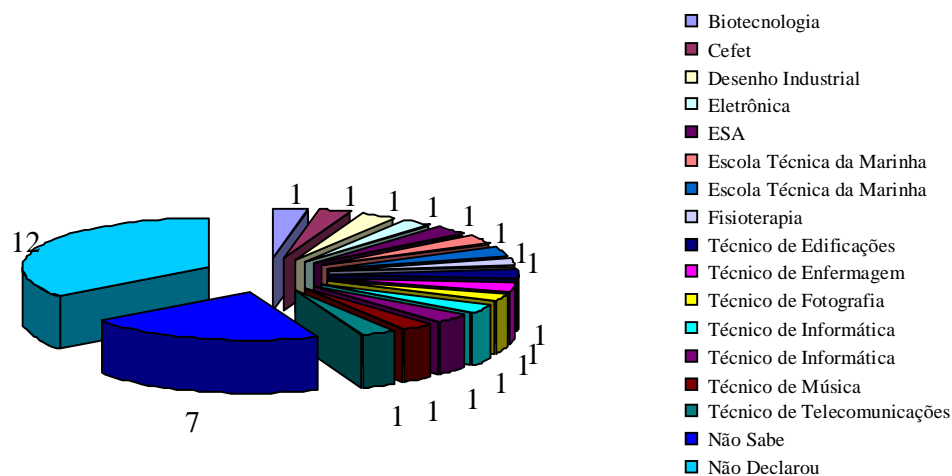


Gráfico 5. Intenções acerca dos Cursos Técnicos a serem feitos

Quanto às intenções de carreira em nível superior, as escolhas denotam um alto nível de informação por parte dos alunos, dada a diversidade que apresentam (Gráfico 6)³⁰.

³⁰ O intuito do gráfico é demonstrar a diversidade de opções; para maior detalhamento, consultar os gráficos constantes no Anexo VI.

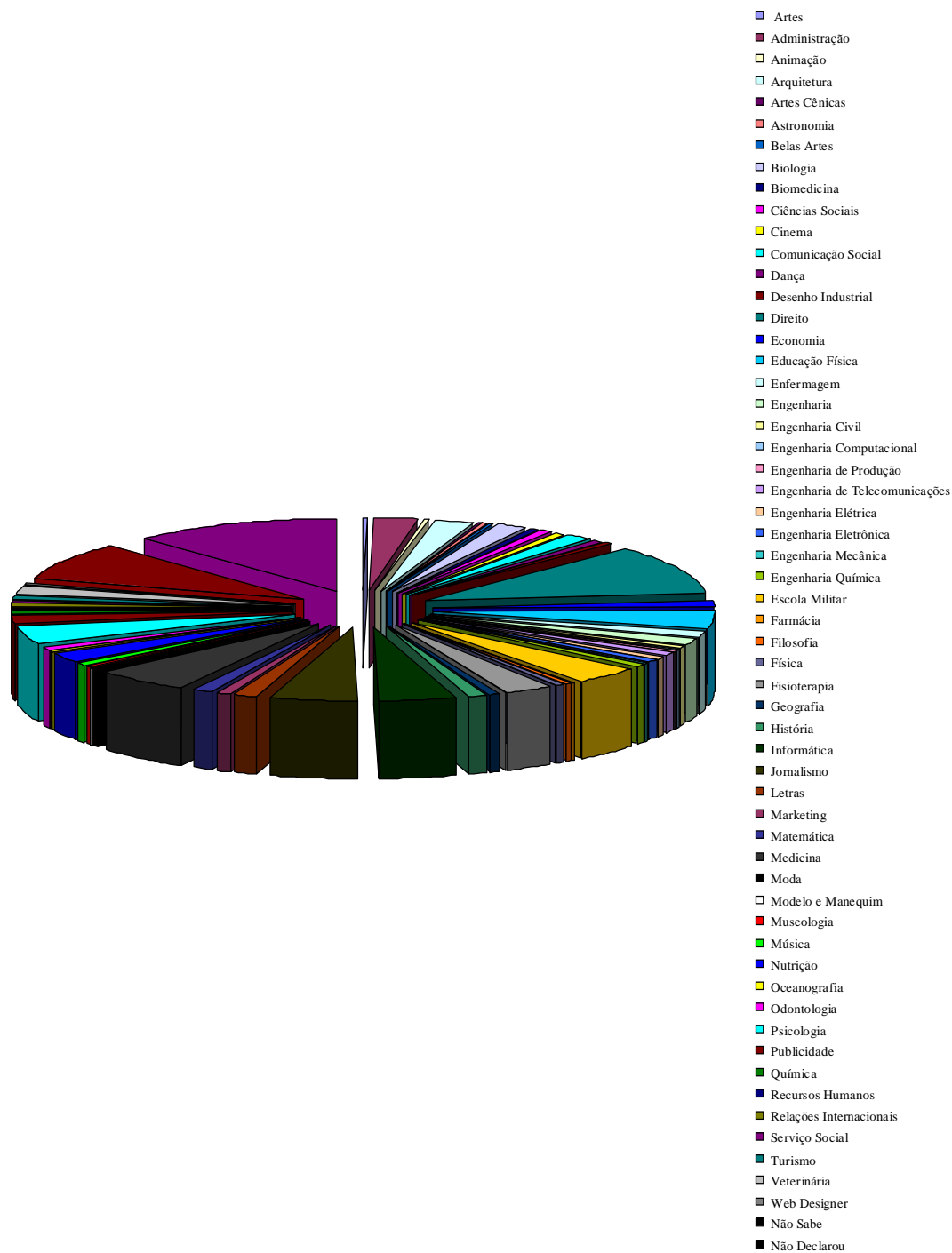


Gráfico 6. Intenções acerca das carreiras a serem seguidas em nível superior

A pressão econômica para o trabalho é minimizada pelo fato de a escola ser pública, portanto gratuita, ter uma boa infra-estrutura em termos de acesso à informação (bibliotecas e laboratórios de informática), e a renda familiar declarada (Gráfico 7) ser compatível com a de classe média média.

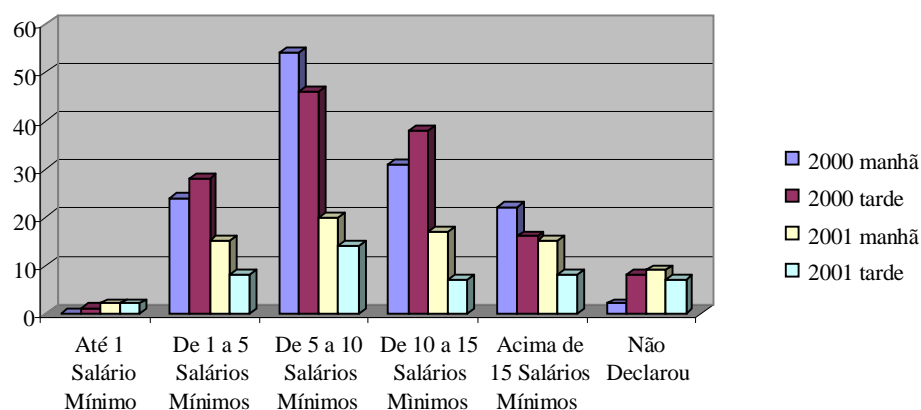


Gráfico 7. Faixas de renda familiar declaradas

Devido a este poder aquisitivo, além da possibilidade de acesso à informação na escola, a maioria dos alunos tem em casa um bom acesso à informação, concretizada na leitura de jornais, revistas e livros, além da TV aberta e, mais raramente, TV por assinatura (Gráfico 8).

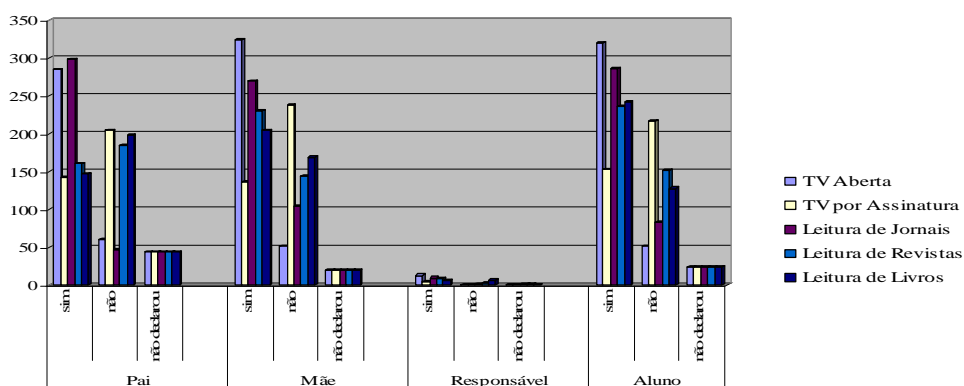


Gráfico 8. Acesso aos diferentes meios de informação de Pais, Responsáveis e Alunos

Quando comparados os dados de pais, mães, responsáveis e alunos quanto a hábitos de acesso à informação, podemos observar claramente como os hábitos dos pais são acompanhados pelos filhos, sobretudo os hábitos das mães.

O tempo de investimento em estudos em casa pode ainda ser enriquecido, em grande medida, pelo uso de recursos computacionais, já que a maioria dos alunos dispõe de computadores pessoais próprios (Gráficos 9 e 10), majoritariamente ligados à Internet, o que auxilia no processo de pesquisas escolares.

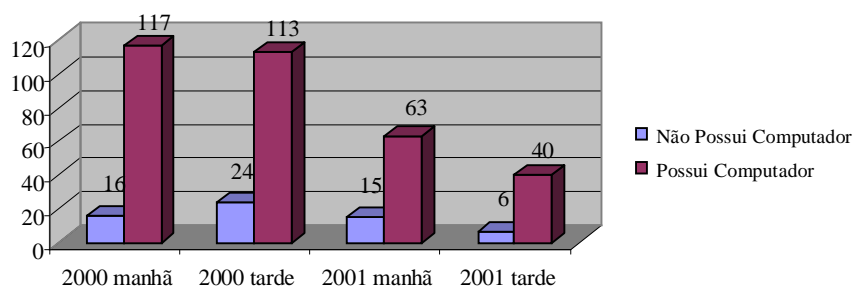


Gráfico 9. Uso de recursos informacionais: presença de computadores pessoais em casa

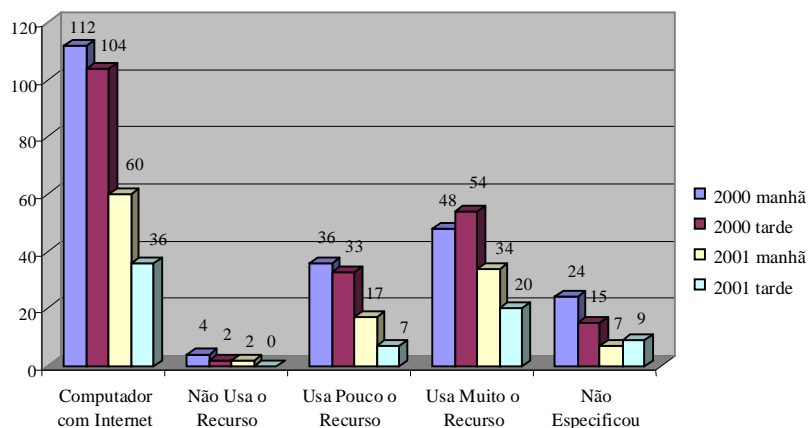


Gráfico 10. Uso de recursos informacionais: utilização de Internet no computador pessoal

O ingresso no Colégio, dando-se majoritariamente por concurso na 5ª série (Gráfico 11), atesta a confiança dos responsáveis no ensino ministrado, já que o processo seletivo é bastante disputado e a maioria dos alunos permanece de um nível de ensino para o outro.

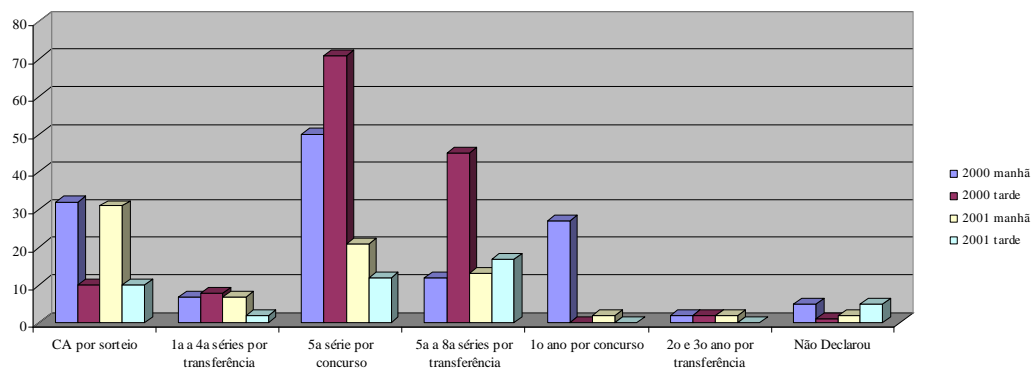


Gráfico 11. Forma de ingresso no Colégio Pedro II

A preocupação com a formação geral do indivíduo reflete-se nos cursos complementares seguidos pelos alunos (Gráficos 12 e 13), sendo que aqueles relacionados à educação musical, artes, informática e estágios (Fundação Oswaldo Cruz, Museu Nacional do Rio de Janeiro e Senai), são oferecidos no próprio Colégio ou por meio de convênios com instituições.

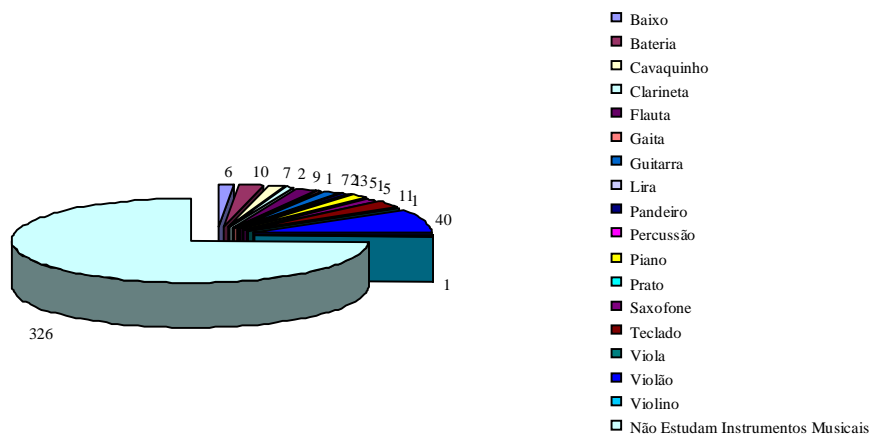


Gráfico 12. Complementação da Educação: educação musical

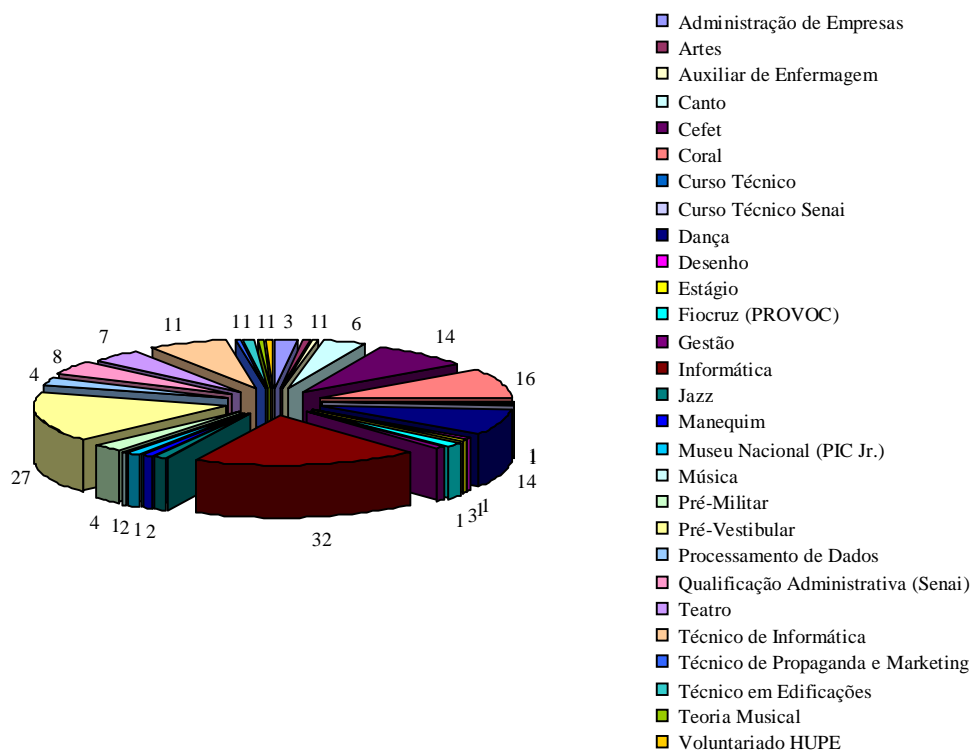


Gráfico 13. Complementação da Educação: cursos complementares diversos

Dentre os cursos complementares, destacamos os cursos de idiomas, já que cerca de 50% da amostra declara frequentar cursos desta natureza (Gráfico 14).

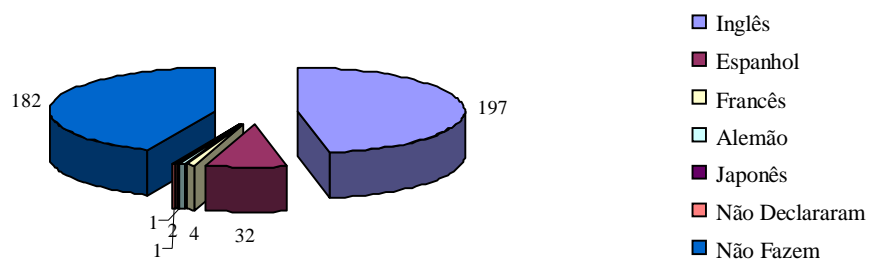


Gráfico 14. Complementação da Educação: cursos de idiomas

A prática de esportes revela uma presença consistente entre os participantes da amostra. As quadras poliesportivas, presentes no Complexo Escolar São Cristóvão, são em grande medida responsáveis pelas declarações desta prática (Gráfico 15).

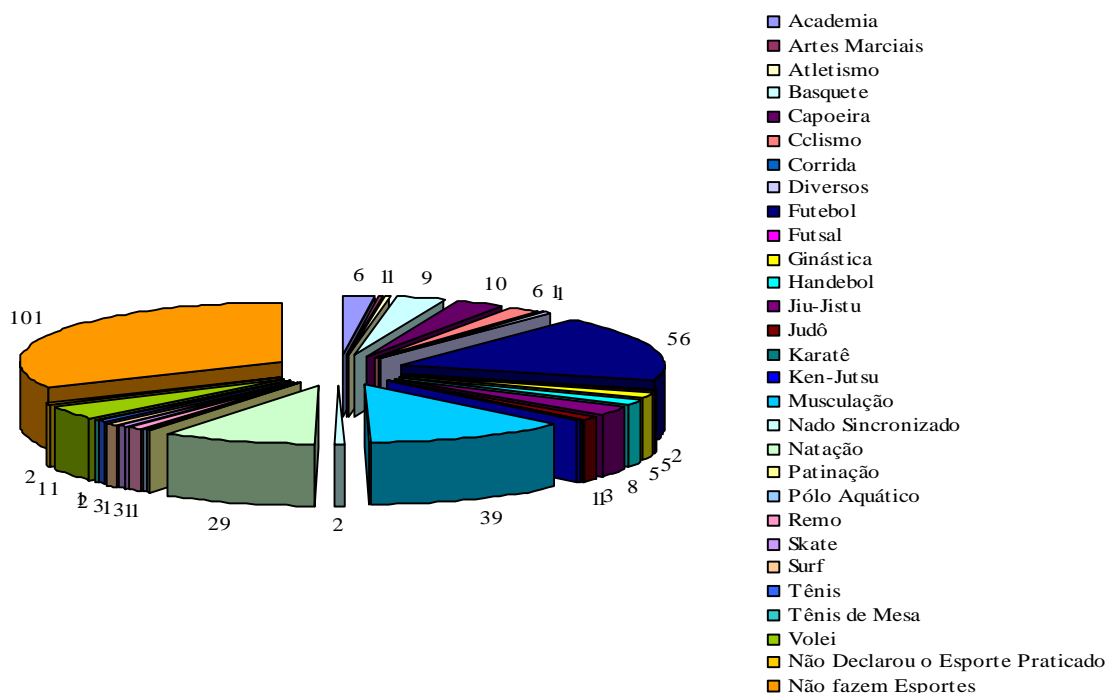


Gráfico 15. Complementação da Educação: prática de esportes

Curiosamente, quando se observam as planilhas de notas médias obtidas pelas turmas de 2000 e de 2001 (Anexo VI), sejam as turmas da manhã ou da tarde, constata-se que, apesar do aumento de disciplinas, com a inclusão de Sociologia, Filosofia, Artes Visuais e Educação Musical na grade curricular, as médias permaneceram comparativamente no mesmo patamar. Isto contraria, em certa medida, o questionamento de vários alunos de que há um aumento excessivo de trabalho, ou pode, por outro lado, corroborar a afirmativa de que os trabalhos em grupo, propostos como parte do novo método de avaliação, aumentaram as chances de se obter notas sem grande esforço e, desta forma, pode-se supor que este esforço menor, despendido na obtenção de médias nas disciplinas ordinárias, permitiu o desdobramento da atenção para as disciplinas acrescidas. No entanto, consultando-se os boletins de uma parte

da amostra (não incluídos nos anexos), alguns dos alunos que se queixaram do excesso de trabalho foram aqueles que obtiveram os melhores rendimentos. Tal fato denota a consciência destes alunos que, embora ainda bastante jovens, apresentam uma criticidade frente à situação vivenciada e que percebem a necessidade de envidar esforços para vencer as dificuldades que lhes são apresentadas. Visualizam os percalços trazidos com as situações de greve ao longo de sua vida escolar, demonstrando uma autonomia de pensamento em relação ao modelo de cultura vigente nesta faixa etária que, conforme afirma Alves (1995, *apud* OLIVEIRA, 2005) “...esconde um intenso processo de massificação e inculcamento de valores conservadores, que no passado recebeu o nome de alienação e hoje ganhou nova roupagem, o da globalização.”

Ter acesso a atividades extracurriculares pode representar uma diferença significativa no desempenho escolar. A média na prova objetiva no Enem dos estudantes que freqüentaram cursos de língua estrangeira, informática e pré-vestibular, por exemplo, foi de até 17 pontos acima da alcançada por aqueles que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de fazer esses cursos. Numa escala de zero a cem, a pontuação média no primeiro caso foi de 62 e, no segundo, 45 (INFORMATIVO INEP, 13/07/2004).³¹ Os dados fazem parte de um conjunto de indicadores, relacionados às condições socioeconômicas dos alunos, elaborado pelo Inep a partir do cruzamento dos resultados do Enem 2003 e das respostas ao questionário aplicado aos participantes do Exame. Em 2003, a média geral de 1,3 milhão de participantes na prova objetiva foi de 49,5. O indicador foi construído a partir dos seguintes parâmetros:

³¹ Lamentavelmente, não podemos fazer comparações entre estas informações e as notas obtidas pelos alunos de nossa amostra. Pela não obrigatoriedade de participação no Enem, o número de alunos do Colégio Pedro II, que à época prestaram o exame, não foi suficiente para que o Inep, responsável pelos dados estatísticos, disponibilizasse estas informações à escola.

Quadro 6 – Indicador de interferência das atividades extra-curriculares no desempenho dos alunos do Enem 2003

Indicador - Atividades Extracurriculares			
Indicador baseado nas respostas sobre a frequência ou não em cursos fora da atividade escolar, durante o ensino médio.			
A - Curso de língua estrangeira.			
B - Curso de computação ou informática.			
C - Curso preparatório para o vestibular (cursinho).			
D - Artes plásticas ou atividades artísticas em geral.			
E - Esportes, atividades físicas.			
Respostas:			
1 - Frequentou.			
0 - Não frequentou.			
IAExt = 2xA + B + 3xC + D + E			
Distribuição das médias na parte objetiva e na redação segundo o Indicador Atividades Extracurriculares			
Indicador de Atividades Extracurriculares		Média	
		Parte Objetiva	Redação
0 - 1		45	53
2 - 4		54	59
5 - 7		62	63

Fonte: MEC/Inep

A participação em atividades complementares reflete uma tendência geral. Segundo dados do Inep, dos 1.035.642 participantes do Enem em 2004, 875.504 eram concluintes e 160.138 se declararam egressos do ensino médio. A maior parte dos jovens desse último grupo (72,6%) estava matriculada em algum outro curso na época do Enem: 79,5% faziam curso pré-vestibular; 14,2%, aulas de língua estrangeira e 12,3%, curso profissionalizante (INFORMATIVO INEP, 26/01/2005).

Este item é contemplado, em relação à nossa amostra, pelo investimento dos alunos neste tipo de atividade, ilustrados pelos gráficos 12 a 15. O que pode ser observado é uma maciça procura de cursos de língua estrangeira, acompanhado de uma certa distância por cursos de informática e pré-vestibulares ou preparatórios para escolas militares. A prática de esportes, frequente, dá-se em cerca de metade da amostra.

Em relação a hábitos de leitura, o estudo do Inep mostra uma diferença de sete pontos na média entre os alunos que lêem, com frequência, jornais, revistas e livros e aqueles que não têm esse costume. Na análise desse aspecto, a média dos participantes nos níveis mais baixos de leitura foi de 46 e de quem se posicionou nos patamares mais elevados, 53. A estrutura da prova do Enem, baseada em situações-problema e temas da atualidade, reforça a importância da leitura na resolução das questões. Segundo estudos do Inep, à medida que as crianças ingressam na adolescência e chegam às séries superiores, reduz-se a influência dos pais no desempenho escolar. Entre os estudantes da 8ª série do ensino fundamental, na pergunta do questionário, respondido quando da realização das provas do Saeb, que indagava se eles vêm a mãe lendo, 79% responderam que sim. A média de desempenho em Língua Portuguesa desse grupo foi de 19 pontos acima (236 a 217) do conjunto dos 21% dos estudantes que disseram não. Entre os alunos da 3ª série do ensino médio, a diferença entre um e outro nesse quesito foi de 13 pontos (270 a 257). Pelo levantamento, 76% declararam que vêm a mãe lendo (INFORMATIVO INEP, 27/07/2004).

Outro fator identificado pelo Inep, que se reflete no desempenho na prova, é o interesse do participante por assuntos da atualidade. Estar atualizado com os acontecimentos da política nacional e internacional, da economia e com os que envolvem as questões sociais e ambientais pode significar uma pontuação maior no Enem, em função de a avaliação estar bastante associada a temas atuais. Neste ponto, cabe novamente a observação dos gráficos de resultados referentes ao acesso à informação (Gráfico 8), em que a maioria dos alunos adquire os hábitos de leitura dos pais, onde a leitura de jornais por parte dos alunos segue o padrão apresentado pelos pais, enquanto que a leitura de revistas e livros é espelhada nos hábitos maternos.

Em relação à dedicação aos estudos, além das horas passadas na escola, os alunos de nossa amostra dependem com estudos em casa, em média, de uma a duas horas diárias (Gráfico 16).

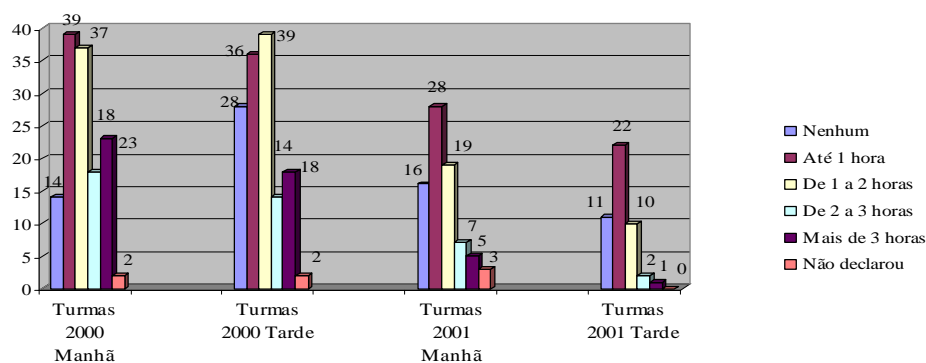


Gráfico 16. Tempo diário dedicado ao estudo

Tal investimento deve-se ao fato de terem declarado haver um conjunto de disciplinas que exigem maior dedicação. As disciplinas eleitas como mais difíceis (Gráfico 17) são Matemática, Física e Química, em ordem decrescente, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde em ambos os períodos letivos considerados.

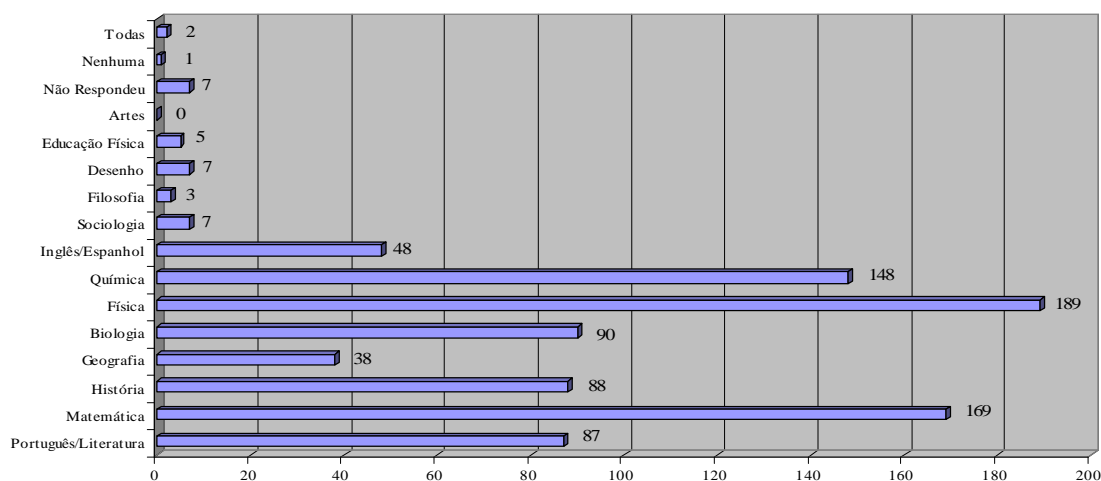


Gráfico 17. Elenco de disciplinas consideradas difíceis pelos alunos

Já aquelas que requerem um menor investimento por parte dos alunos, consideradas por eles como fáceis (Gráfico 18), são Geografia, História, Português e Literatura, e Línguas Estrangeiras, variando a ordem em meio aos turnos e períodos letivos.

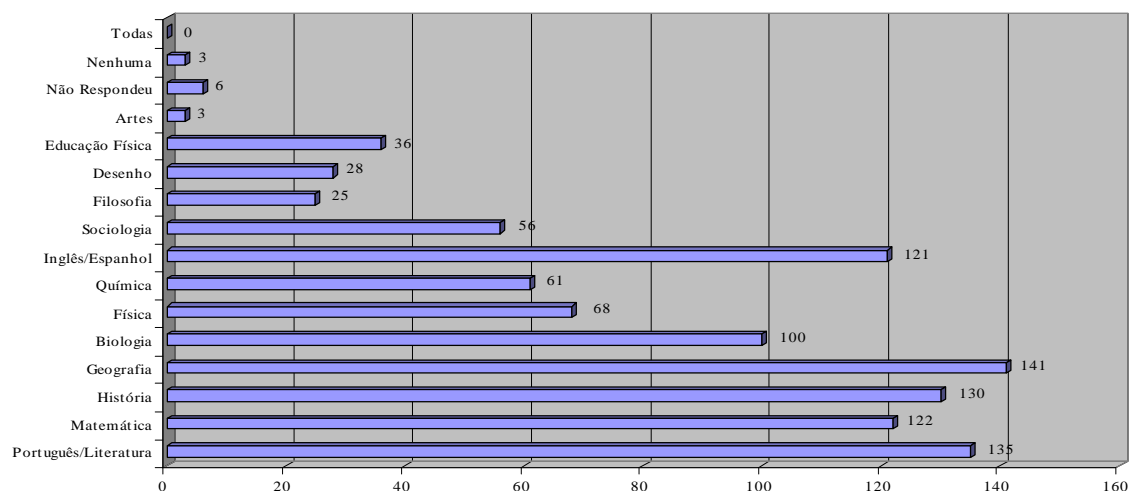


Gráfico 18. Elenco de disciplinas consideradas fáceis pelos alunos

Estas declarações demonstram que o caráter de humanidades do Colégio Pedro II, uma constante ao longo de toda sua história institucional, é fortemente percebido e vivenciado pelos alunos em sua permanência no Colégio, embora as disciplinas da área de Ciências Matemáticas e da Natureza sejam tipicamente percebidas como mais complexas no meio escolar em geral.

Ao traçar um paralelo entre as expectativas de formação dos alunos e a formação de seus pais e responsáveis, observamos que uma parcela significativa dos pais e responsáveis tem ocupações profissionais de nível médio (Tabelas 4 a 6).

Tabela 4 – Ocupação das Mães

Turmas 2000 Manhã		Turmas 2000 Tarde		Turmas 2001 Manhã		Turmas 2001 Tarde	
Administradora	1	Advogada	1	Administradora	1	Advogada	1
Advogada	1	An. Organ. & Mét	1	Advogada	1	Aposentada	1
An. Rec. Humanos	1	Aposentada	5	Aposentada	1	Astrofísica	1
Analista de Sistemas	1	Artista Plástica	1	Assistente Administrativa	1	Autônoma	1
Aposentada	4	Assistente Social	1	Assistente Social	2	Cabeleireira	1
Arquiteta	1	Autônoma	5	Autônoma	1	Comerciante	2
Assistente Social	5	Auxiliar Administrativa	2	Auxiliar de Enfermagem	3	Do Lar	15
Autônoma	2	Bancária	3	Auxiliar de Escritório	1	Economista	1
Auxiliar de Vendas	1	Bibliotecária	2	Bancária	2	Empresária	1
Bibliotecária	2	Cabeleireira	2	Cabeleireira	1	Enfermeira	2
Bióloga	1	Comerciante	1	Comerciante	4	Farmacêutica	1
Cabeleireira	1	Consultora de Estética	1	Contadora	1	Funcionária Pública	5
Chefe Depto.de Pessoal	1	Contadora	3	Coord. Educação Infantil	1	Merendeira	1
Colaboradora Editorial	1	Coordenadora Escolar	1	Costureira	1	Paisagista	1
Costureira	1	Corretora de Seguros	1	Decoradora	1	Professora	5
Dentista	2	Costureira	2	Do lar	14	Psicóloga	1
Desempregada	2	Defensora Pública	1	Empresária	1	Secretária	3
Digitadora	1	Designer Gráfica	1	Estoquista	1	Supervisora de Vendas	1
Do Lar	34	Diretora Escolar	2	Estudante	1	Não Declarou	1
Doméstica	2	Do Lar	34	Func. Pública	3		
Economista	1	Doméstica	4	Massoterapeuta	1		
Enfermeira	4	Empresária	3	Nutricionista	1		
Especialista Contábil	1	Engenheira	1	Operadora de Telemarketing	1		
Esteticista	1	Executiva	1	Pedagoga	1		
Func. Pública	6	Física	1	Professora	12		
Jornalista	1	Fonoaudióloga	1	Secr. Administrativa/Exec.	7		
Médica	2	Func. Pública	3	Supervisora	1		
Militar	1	Gerente	1	Técnica de Rec. Humanos	1		
Pedagoga	1	Manicure	1	Técnica de Turismo	1		
Pesquisadora	1	Motorista	1	Técnica Judiciária	1		
Processadora de Dados	1	Oftalmologista	1	Telefonista	1		
Professora	23	Oper. Telemarketing	1	Não Declarou	7		
Psicóloga	5	Professora	22				
Química	2	Psicóloga	4				
Relações Públicas	1	Repr. Comercial	1				
Secretária	3	Secretária	5				
Técnica Contábil	2	Servente					
Técnica Judiciária	1	Sup. Educacional	2				
Vendedora	5	Técnica de Radiologia	1				
Não Declarou	6	Téc. Telecomunicações	1				
		Técnica Judiciária	1				
		Telefonista	1				
		Vendedora	2				
		Não Declarou	7				

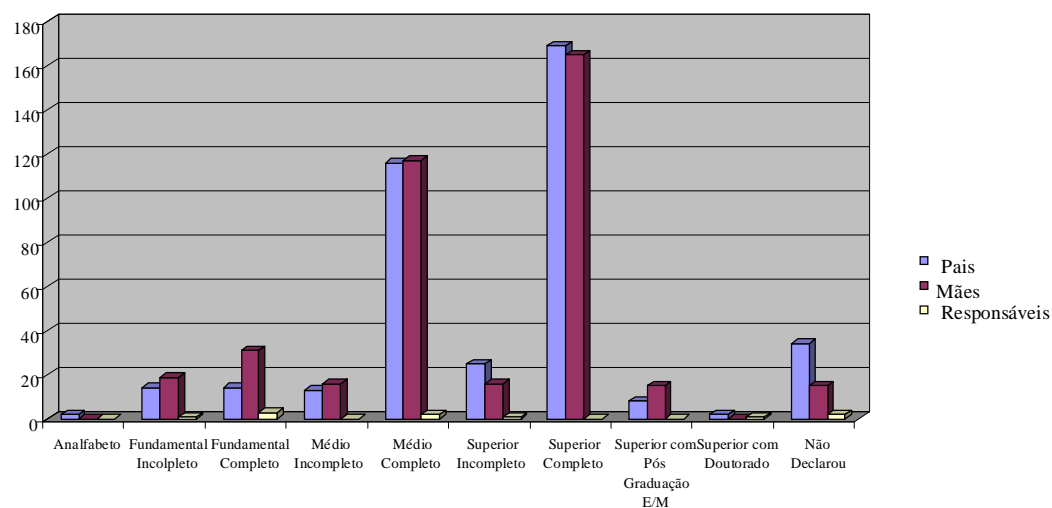
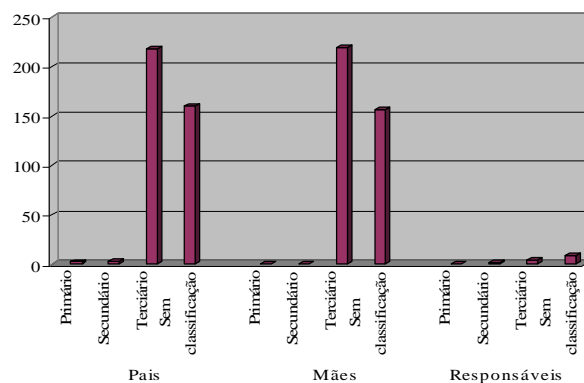
Tabela 5 - Ocupação dos Pais

Turmas 2000 Manhã		Turmas 2000 Tarde		Turmas 2001 Manhã		Turmas 2001 Tarde	
Administrador	1	Administrador	1	Administrador	1	Administrador	1
Adm.Hoteleiro	1	Advogado	3	Advogado	2	Advogado	1
Advogado	2	Ag. Administrativo	1	Aeroviário	2	Aposentado	3
Aeroviário	2	Agente de Viagens	1	An.Sistemas	1	Arquiteto	1
Analista de Sistemas	2	Na. de Sistemas	2	Aposentado	2	Astrofísico	1
Aposentado	6	Aposentado	11	Autônomo	7	Autônomo	1
Arquiteto Projetista	2	Arquiteto	1	Aux. Enfermagem	1	Bancário	2
Assis.Administrativo	2	Assistente Social	1	Bombeiro	1	Bombeiro	1
Autônomo	7	Autônomo	7	Chefe Segurança	2	Comerciante	4
Bancário	5	Aux..Enfermagem	1	Comerciante	3	Contador	1
Bioquímico	1	Aux.Manutenção	1	Contador	4	Economista	1
Carteiro	1	Aux. Serv. Gerais	1	Corretor	1	Empresário	1
Comerciante	14	Auxiliar de Tráfego	1	Empresário	2	Engenheiro	3
Comprador	1	Bancário	1	Eng. Cartográfico	1	Eng. Eletrônico	1
Contador	7	Comerciante	9	Eng. Civil	2	Fiscal Rec.Fed.	1
Coord de Sistemas	1	Construtor	1	Eng. Telecom.	1	Func. Público	5
Corretor de Imóveis	1	Corretor	1	Engenheiro	5	Geólogo	1
Desenhista	1	Desempregado	2	Gerente	2	Ger. de Compras	1
Dir Administrativo	1	Desen. Projetista	3	Gráfico	1	Jornalista	1
Economista	1	Diretor Financeiro	1	Industrial	1	Médico	1
Empresário	3	Do Lar	1	Médico	1	Militar	1
EngTelecomunicações	1	Economista	2	Militar	4	Motorista	1
Eng. Eletrônico	4	Eletricista	1	Motorista	4	Pedreiro	1
Eng. Naval	1	Empresário	1	Oficial de Justiça	1	Portuário	1
Engenheiro	7	Enfermeiro	1	Of. Mar. Mercante	1	Professor	5
Farmacêutico	1	Engenheiro	6	Oper. Transbordo	1	Serralheiro	1
Fiscal da Rec Federal	1	Farmacêutico	1	Professor	3	Téc. Eletrônica	3
Func. Público	9	Fiscal Seg.Trabalho	1	Programador	1	Não Declarou	5
Ger. Administrativo	1	Fiscal do Inmetro	1	Repr. Comercial	2		
Gerente de Compras	1	Físico	1	Secr.Administrativo	1		
Industriário	1	Func. Público	5	Supervisor	1		
Inspetor de Navios	1	Geólogo	1	Téc. ArtesCênicas	1		
Instrumentista	1	Gerente	1	Téc. Proc. Dados	1		
Jornalista	1	Gráfico	2	Téc. Setor Transp.	1		
Médico	4	Industriário	1	Téc. Eletr/Inform.	4		
Militar	5	Jornalista	2	Vendedor	2		
Ministro Religioso	1	Lavrador	1	Não Declarou	7		
Motorista	7	Militar	9				
Operador de Bolsa	1	Motorista	1				
Operador de Refinaria	1	Of. Mar. Mercante	1				
Policia Militar	1	Op. Telemarketing	1				
Professor	7	Pedreiro	1				
Programador	1	Porteiro	1				
Promotor de Vendas	2	Professor	3				
Protético	1	Publicitário	1				
Químico	1	Químico	1				
Técnico Contábil	1	Repr. Comercial	2				
Técnico de Multimídia	1	Superint.Cont.Financeiro	1				
Téc. Telecomunicações	1	Supervisor	2				
Técnico Mecânico	1	Taxista	8				
Não Declarou	5	Técnico de Eletrônica	1				
		Téc. Telecomunicações	2				
		Técnico em Informática	1				
		Técnico Mecânico	2				
		Tesoureiro	2				
		Torneiro Mecânico	2				
		Vendedor	2				
		Vigia	2				
		Zootecnista	1				
		Não declarou	9				

Tabela 6 - Ocupação dos Responsáveis

Turmas 2000 manhã		Turmas 2000 tarde		Turmas 2001 manhã	
Diretor	1	Aposentado	1	Aposentado	3
Do Lar	1	Digitadora	1	Do Lar	3
Não Declarou	0	Motorista	1	Não Declarou	1
		Técnico de Recursos Humanos	1		
		Não Declarou			

No entanto, a proporção de tais ocupações não corresponde ao seu nível de escolaridade (Gráfico 19), o que evidencia a questão social de sub-aproveitamento do potencial de mão-de-obra que podemos constatar atualmente, em vista do momento econômico que o país atravessa (Gráficos 20 e 21).

**Gráfico 19. Grau de escolaridade dos pais e responsáveis****Gráfico 20. Setor de atuação dos pais e responsáveis**

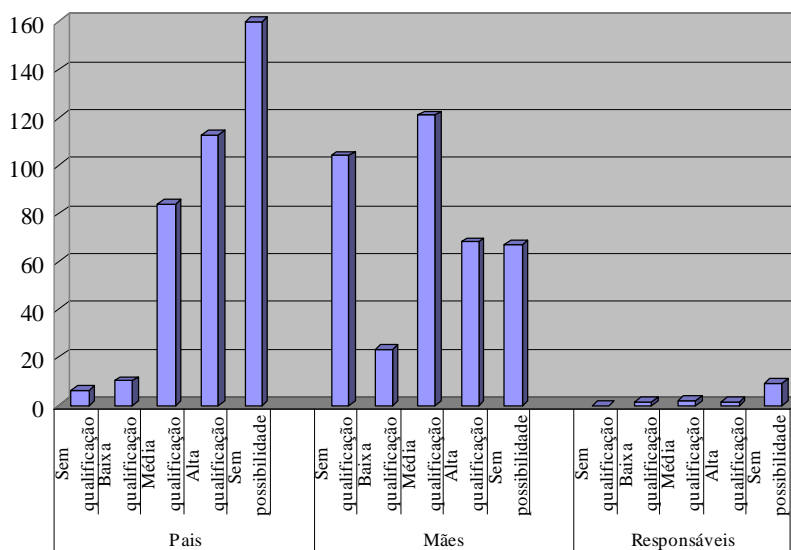


Gráfico 21. Nível de qualificação requerido na atividade dos pais e responsáveis

Têm-se, nos gráficos acima, tanto uma alta incidência de impossibilidade de classificação em relação ao nível de qualificação requerido na ocupação dos pais, quanto de baixa classificação em relação ao nível de qualificação requerido na ocupação das mães, dado que profissões declaradas pelos estudantes como autônomos, aposentados, funcionários públicos, comerciantes e técnicos podem abarcar uma série de níveis de escolaridade, bem como a ocupação de “do lar”, para as mães, pressupõe uma ausência de qualificação, mas que, ao mesmo tempo, pode ser exercido por pessoas de qualquer nível de escolaridade.

Diante de tais dados, retorna-se à questão de expectativa de escolaridade superior dos filhos, o que suporta a crença de que uma maior escolaridade proporcionará maiores chances de, ao menos, inserção em um mercado de trabalho, que se apresenta em constante mutação.

4.1.2. Análise dos Dados Quantitativos por Regressão

4.1.2.1. Distribuição de frequências e transformação das variáveis

Antes do início da aplicação do modelo de regressão linear múltipla, é necessário realizar uma estatística descritiva dos dados, com o intuito de verificar as distribuições das variáveis e, dessa forma, realizar as mudanças necessárias em sua estrutura.

As Tabelas 7 e 8 referem-se à escolaridade dos pais. Nota-se que não há muita diferença entre as distribuições de frequências das categorias, tanto para a escolaridade do pai quanto da mãe, tendo ensino médio e superior completo como os atributos mais frequentes. Além disso, é visível que os resultados dos dois anos são semelhantes.

Tabela 7 – Distribuição de frequências da escolaridade do pai dos alunos por período considerado

Escolaridade do Pai	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
Analfabeto	2	0,7	-	-	2	0,56
Ensino Fundamental incompleto	11	4,1	3	2,7	14	3,7
Ensino Fundamental completo	12	4,4	3	2,7	15	3,9
Ensino Médio incompleto	10	3,7	4	3,5	14	3,7
Ensino Médio completo	84	31,1	27	23,9	111	29,0
Ensino Superior incompleto	17	6,3	5	4,4	22	5,7
Ensino Superior completo	109	40,4	53	46,9	162	42,3
Pós-Graduação: especialização/mestrado	4	1,5	4	3,5	8	2,1
Pós-Graduação: doutorado	-	-	2	1,8	2	0,5
Não declarou	21	7,8	12	10,6	33	8,6
Total	270	100,0	113	100,0	383	100,0

Tabela 8 – Distribuição de frequências da escolaridade da mãe dos alunos por período considerado

Escolaridade da Mãe	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
Ensino Fundamental incompleto	13	4,8	3	2,7	16	4,2
Ensino Fundamental completo	22	8,1	11	9,7	33	8,6
Ensino Médio incompleto	9	3,3	5	4,4	14	3,7
Ensino Médio completo	82	30,4	30	26,5	112	29,2
Ensino Superior incompleto	11	4,1	6	5,3	17	4,4
Ensino Superior completo	115	42,6	46	40,7	161	42,0
Pós-Graduação: especialização/mestrado	8	3,0	6	5,3	14	3,7
Não declarou	10	3,7	6	5,3	16	4,2
Total	270	100,0	113	100,0	383	100,0

A época e a forma de ingresso dos alunos analisados nos dois anos podem ser conferidas através da Tabela 9. Observa-se que 44% dos alunos avaliados em 2000 ingressaram a partir da 5ª série do ensino fundamental por concurso. No entanto, no ano de 2001, este percentual foi de 29 % e a maioria (34%) foi oriunda por sorteio a partir da classe de alfabetização (CA). Ainda neste ano é possível verificar um percentual significativo dos alunos vindos a partir da 5ª à 8ª série por transferência.

Tabela 9 – Distribuição de frequências para a forma e época de ingresso dos alunos por período considerado

Época e Forma de Ingresso	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
A partir da Classe de Alfabetização por sorteio	44	16,3	39	34,5	83	21,7
A partir do 1º Segmento por transferência	17	6,3	9	8,0	26	6,8
A partir da 5ª série por concurso	120	44,4	33	29,2	153	39,9
A partir da 5ª série por transferência	57	21,1	28	24,8	85	22,2
A partir da 1ª série do Ensino Médio por concurso	28	10,4	2	1,8	30	7,8
A partir do Ensino Médio por transferência	4	1,5	2	1,8	6	1,6
Total	270	100,0	113	100,0	383	100,0

As variáveis “época/forma de ingresso”, “escolaridade do pai” e “escolaridade da mãe” são então transformadas em variáveis dicotômicas (variáveis *dummies*) no modelo de regressão linear a ser elaborado. Como o número de categorias dos níveis de escolaridades é grande,

algumas agregações são feitas para não comprometer o modelo. Além disso, as observações com respostas “não declarado” foram excluídas da análise, uma vez que não descrevem corretamente qual foi o nível de escolaridade. As agregações e desagregações das variáveis, já excluindo as observações citadas, podem ser conferidas abaixo:

Tabela 10 – Agregações da escolaridade do pai dos alunos por período considerado

Escolaridade do Pai Recategorizada	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
Analfabeto/ Ensino Fundamental incompleto	13	5,3	3	3,0	16	4,6
Ensino Fundamental completo	22	8,9	7	6,9	29	8,3
Ensino Médio completo	100	40,5	32	31,7	132	37,9
Ensino Superior completo	112	45,3	59	58,4	171	49,1
Total	247	100,0	101	100,0	348	100,0

Tabela 11 – Agregações da escolaridade da mãe dos alunos por período considerado

Escolaridade da Mãe Recategorizada	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
Analfabeto/ Ensino Fundamental incompleto	12	4,9	3	3,0	15	4,3
Ensino Fundamental completo	29	11,7	16	15,8	45	12,9
Ensino Médio completo	88	35,6	32	31,7	120	34,5
Ensino Superior completo	118	47,8	50	49,5	168	48,3
Total	247	100,0	101	100,0	348	100,0

Tabela 12 – Agregações para a época de ingresso no Colégio Pedro II por período considerado

Época de Ingresso	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
A partir da 1ª série do Ensino Médio	32	13,0	3	3,0	35	1,01
Antes da 1ª série do Ensino Médio	215	87,0	98	97,0	313	89,9
Total	247	100,0	101	100,0	348	100,0

Tabela 13 – Agregações para a forma de ingresso no Colégio Pedro II por período considerado

Época de Ingresso	ANO				TOTAL	
	2000		2001		N	%
	N	%	N	%		
Ingresso por sorteio	39	15,8	36	35,6	75	21,6
Ingresso por transferência	70	28,6	35	34,7	105	30,2
Ingresso por concurso	138	55,9	30	29,7	168	48,3
Total	247	100,0	101	100,0	348	100,0

Nota-se que o total de observações agora é de 348 alunos, visto que foram perdidos 35 casos, em que a escolaridade dos pais não estava declarada.

As Tabelas construídas mostram a significância dos coeficientes da regressão, assim como a explicação da variabilidade dependente pelas independentes. Não foi verificada a existência de multicolinearidade, pois todas as variáveis independentes são *dummies*. O teste de Durbin-Watson revelou que não há presença de autocorrelação nos resíduos em nenhum dos modelos.

4.1.3. Resultados das Regressões Simples

Ao se analisar os resultados de cada variável independente em relação à variável dependente, sendo esta a média geral dos alunos para as turmas de 2000 e 2001 juntas, observa-se que, no caso da escolaridade do pai, o fato de este apresentar curso superior completo não tem efeito sobre o rendimento do aluno, como mostram as tabelas abaixo³²:

³² o valor de $p > 0,10$, com flutuações aceitáveis ao redor de 0,05 para mais, indica que a categoria não é um elemento significativo para a variável dependente considerada, qual seja, o desempenho escolar. O R^2 é também indicativo do percentual de contribuição da variável independente à variável dependente, se positivo ou negativo.

Tabela 14 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	71,844	2,181	32,937	0,000
Escolaridade do pai: Fundamental completo	-0,651	2,717	-0,239	0,811
Escolaridade do pai: Ensino médio completo	-0,481	2,310	-0,208	0,835
Escolaridade do pai: Superior completo	2,094	2,281	0,918	0,359

R² ajustado = 0,013

Tabela 15 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2000

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	71,423	2,543	28,091	0,000
Escolaridade do pai: Fundamental completo	-1,446	3,207	-0,451	0,653
Escolaridade do pai: Ensino médio completo	-1,063	2,703	-0,393	0,694
Escolaridade do pai: Superior completo	1,512	2,686	0,563	0,574

R² ajustado = 0,008

Tabela 16 – Influência da escolaridade do pai no desempenho escolar: turmas 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	73,667	4,094	17,993	0,000
Escolaridade do pai: Fundamental completo	1,348	4,894	0,275	0,784
Escolaridade do pai: Ensino médio completo	0,830	4,282	0,194	0,847
Escolaridade do pai: Superior completo	2,174	4,197	0,518	0,606

R² ajustado = -0,021
R² = 0,009

Para as turmas como um todo, a contribuição da escolaridade paterna traz um acréscimo de 1,3% de melhoria no desempenho do aluno. Para as turmas de 2000, sem a reforma implantada, a contribuição paterna é ainda menor: 0,8%. Em relação às turmas de 2001, da mesma forma, a contribuição também é mínima: 0,9% de acréscimo.

O mesmo não ocorre em relação à escolaridade da mãe, ao menos nas turmas de 2000, que é significativa no rendimento do aluno: apesar do R^2 indicar apenas 3%, tanto os valores de p e do coeficiente mostram um acréscimo: o aluno cuja mãe possui qualquer nível de escolaridade, exceto fundamental incompleto, terá um aumento de 6 pontos em média no desempenho em relação àquele cuja mãe tenha escolaridade inferior ao fundamental completo:

Tabela 17 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	67,193	2,230	30,128	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	6,247	2,575	2,426	0,016
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	3,871	2,366	1,636	0,103
Escolaridade da mãe: Superior completo	6,836	2,328	2,937	0,004

R^2 ajustado = 0,032

Tabela 18 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2000

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	65,917	2,631	25,052	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	6,380	3,129	2,039	0,043
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	4,611	2,805	1,644	0,102
Escolaridade da mãe: Superior completo	6,784	2,762	2,457	0,015

R^2 ajustado = 0,019

Tabela 19 – Influência da escolaridade da mãe no desempenho escolar: turmas 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	72,300	3,923	18,428	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	3,212	4,275	0,751	0,454
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	0,241	4,103	0,059	0,953
Escolaridade da mãe: Superior completo	4,864	4,039	1,204	0,231

R^2 ajustado = 0,062

Este achado é particularmente interessante quando, ao nos remetermos à literatura, encontramos no estudo de Fernandes *et al.* (2004), que trabalharam com regressões em relação a financiamento da educação, a seguinte notação:

“ [...]Um deles é o fato de que famílias cujo chefe freqüenta a escola tendem a gastar significativamente menos com a educação de seus filhos, [...] Como esperado, cada ano de estudo a mais do chefe de família contribui positiva e significativamente para o gasto familiar per capita com educação. Finalmente, outro resultado importante diz respeito ao fato de famílias cujo chefe é do sexo feminino gastarem significativamente menos com educação, [...].”³³

Em nosso trabalho, verificamos que a época de ingresso se mostra significativa: para as turmas de 2000, aqueles que ingressaram antes da 1ª série, ou seja, que já estavam no Colégio Pedro II cursando desde a Classe de Alfabetização ou em algum momento a partir deste nível, tiveram um desempenho pior do que aqueles que ingressaram a partir da 1ª série, como registrado nas Tabelas 20 e 21, cujos coeficientes são negativos. Como o ingresso a partir da série inicial do ensino médio se dá por concurso, observamos, pela análise das Tabelas 23 e 24, que esta variável é significativa e, pelo coeficiente se mostrar positivo, que o aluno que ingressa por concurso tem um desempenho melhor do que aquele que está prosseguindo os estudos na instituição. Já nas turmas de 2001, o ingresso por concurso não é significativo, como expresso na Tabela 25.

Tabela 20 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	76,206	1,473	51,744	0,000
Época do ingresso: antes da 1ª série do ensino médio	-3,969	1,553	-2,556	0,011

R² ajustado = 0,016

³³ Buscamos, por meio do endereço eletrônico constante no artigo, entrar em contato com os autores para maiores considerações sobre estes dados, não tendo, no entanto, logrado sucesso.

Tabela 21 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	77,194	1,584	48,745	0,000
Época do ingresso: antes da 1ª série do ensino médio	-6,484	1,697	-3,820	0,000

R² ajustado = 0,052

Tabela 22 – Influência da época de ingresso no desempenho escolar: turmas 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	65,667	3,952	16,617	0,000
Época do ingresso: antes da 1ª série do ensino médio	9,921	4,012	2,473	0,015

R² ajustado = 0,049

Tabela 23 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000 e 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	72,601	0,980	74,095	0,000
Ingresso por transferência	-3,310	1,283	-2,580	0,010
Ingresso por concurso	2,140	1,178	1,816	0,070

R² ajustado = 0,066

Tabela 24 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2000

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	70,821	1,376	51,480	0,000
Ingresso por transferência	-4,285	1,717	-2,496	0,013
Ingresso por concurso	3,478	1,558	2,232	0,026

R² ajustado = 0,128

Tabela 25 – Influência da forma de ingresso no desempenho escolar: turmas 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	74,531	1,170	63,706	0,000
Ingresso por transferência	0,272	1,666	0,163	0,871
Ingresso por concurso	2,249	1,735	1,296	0,198

R² ajustado = -0,00058
R² = 0,019

A Tabela 22, por outro lado, traz dados profundamente relevantes para a nossa análise: é a partir dela que podemos verificar que as turmas de 2001, que ingressaram não por concurso, mas que estão prosseguindo os estudos, e que se encontram sob a nova proposta curricular, tiveram um desempenho marcadamente melhor, com um acréscimo de cerca de dez pontos no desempenho, em relação às turmas de 2000 de mesmo parâmetro. Temos aqui expresso o efeito da reforma proposta: houve efetivamente uma melhoria de condições de desempenho.

No entanto, ao se verificar a influência do aluno em função do desempenho da turma, esta foi completamente significativa, respondendo isoladamente por quase 20% do rendimento do aluno, como constatado nas Tabelas, 26, 27 e 28:

Tabela 26 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2000

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	2,397	8,670	0,276	0,782
Efeito turma	0,978	0,122	7,991	0,000

R² ajustado = 0,203

Tabela 27 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	29,297	8,434	3,474	0,001
Efeito turma	0,674	0,123	5,468	0,000

R² ajustado = 0,224

Tabela 28 – Influência do Desempenho da turma sobre o desempenho individual: turmas 2000 e 2001

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	21,514	6,596	3,262	0,001
Efeito turma	0,731	0,094	7,767	0,000

R² ajustado = 0,146

Partimos então para uma verificação das variáveis quando consideradas em conjunto, o que nos leva às regressões múltiplas.

4.1.4. Resultados das Regressões Múltiplas

Quando são levadas em consideração todas as variáveis, para se comparar o desempenho das turmas de 2001 em relação a 2000, buscou-se eliminar, nas turmas de 2001, as médias relativas às disciplinas diferenciadas para um e outro currículo, de modo a se verificar se a turma de 2001 teria apresentado uma diferença de rendimento, em função de um número maior de disciplinas a serem estudadas, tendo-se obtido a seguinte tabela:

Tabela 29 – Variável dependente: Média sem mudança curricular turmas de 2000 e 2001 juntas

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	72,396	2,867	25,250	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	5,599	2,420	2,314	0,021
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	3,409	2,221	1,535	0,126
Escolaridade da mãe: Superior completo	5,809	2,189	2,654	0,008
Época do ingresso: antes da 1ª série do ensino médio	-3,480	1,495	-2,328	0,021
Ingresso por transferência	-2,909	1,236	-2,352	0,019
Ingresso por concurso	2,948	1,199	2,458	0,014
Ano da turma	-3,288	0,998	-3,295	0,001

R² ajustado = 0,141

Para compreendermos a interpretação da tabela anterior e das tabelas a seguir, faz-se necessário um esclarecimento quanto à variável “ano da turma”. Na construção das variáveis *dummy*, uma das variáveis assume valor 0 e a outra assume valor 1: o ano de 2000 tem valor 1, enquanto 2001 tem valor zero. Como o valor obtido para o coeficiente é negativo, isto significa que a turma de 2000 tem um desempenho menor.

A introduzir-se a média com as disciplinas diferenciadas constantes, foi obtido o resultado a seguir:

Tabela 30 – Variável dependente: Média com mudança curricular para 2001: turmas de 2000 e 2001 juntas

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	73,938	2,864	25,813	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	5,573	2,417	2,306	0,022
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	3,471	2,219	1,564	0,119
Escolaridade da mãe: Superior completo	5,831	2,187	2,666	0,008
Época do ingresso: antes da 1ª série ensino médio	-3,381	1,494	-2,263	0,024
Ingresso por transferência	-2,972	1,235	-2,406	0,017
Ingresso por concurso	2,679	1,198	2,236	0,026
Ano da turma	-4,777	0,997	-4,793	0,000

R² ajustado = 0,155

Nesta tabela, esta diferença se faz notar ainda mais, demonstrando o decréscimo de uma turma em relação à outra. Quando acrescentamos o “efeito turma”, torna-se mais nítido o distanciamento:

Tabela 31 - Variável dependente: Média dos alunos para as turmas de 2000 e 2001 com o chamado “efeito turma”

Variáveis	Coefficiente	Erro padrão	t de Student	p - valor
Intercepto	16,533	7,955	2,078	0,038
Efeito turma	0,785	0,103	7,653	0,000
Escolaridade da mãe: Fundamental completo	4,964	2,237	2,219	0,027
Escolaridade da mãe: Ensino médio completo	2,528	2,056	1,230	0,220
Escolaridade da mãe: Superior completo	3,801	2,040	1,864	0,063
Época do ingresso: antes da 1ª série do ensino médio	1,315	1,511	0,870	0,385
Ingresso por transferência	-1,270	1,164	-1,091	0,276
Ingresso por concurso	2,985	1,109	2,692	0,007
Ano da turma	-6,229	0,941	-6,619	0,000

R² ajustado = 0,277

A partir dos resultados obtidos, podemos inferir que houve diferença significativa no desempenho dos alunos em relação ao fato de cumprirem os diversos conteúdos disciplinares introduzidos com a mudança curricular, muito embora, quando observadas as médias de uma forma geral, presentes na Tabela do Anexo VII, não haja diferença visível. Os resultados em relação às médias são semelhantes àqueles encontrados por outros pesquisadores (ABAD E RIBERA, 1992; LORENS, 1987; YAGER E TAMIR, 1993, *apud* BORGES E MOREIRA, 1997) onde, comparando as performances de estudantes sujeitos à orientação do antigo currículo de ciências com aqueles sujeitos ao novo, não foram encontradas diferenças significativas, e onde inferem que, se há diferenças, estas podem ser relativas à aprendizagem de hábitos, metodologias, auto-estima e habilidade para controle da própria aprendizagem. Em nosso estudo, constatamos que há parâmetros que efetivamente podem ser identificados por meio de análise estatística.

4.2. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Os alunos da escola, objeto de estudo desta tese, revelaram determinadas concepções de escola e educação que indicam a influência de concepções prévias acerca do papel da escola. Para verificar a pertinência dos depoimentos e seu grau de confiabilidade, recorreremos à análise do conteúdo de seus depoimentos, analisando a riqueza do léxico e a categorização dos 136 depoimentos válidos por esferas, tendo sido considerados os seguintes parâmetros:

- a) na análise do léxico: ocorrência e frequência absoluta de Verbos, Substantivos, Adjetivos e Palavras-Instrumento, onde a relação entre a frequência e a ocorrência indica a riqueza do léxico;
- b) na análise categorial: reconhecimento de categorias e suas subdivisões, que expressam as linhas de pensamento pela classificação dos elementos de um conjunto por reagrupamento

segundo analogia com os critérios previamente definidos, como apreciação ou eficácia do ensino e estrutura escolar, métodos de avaliação antigo e atual, projeto interdisciplinar e disciplinas eletivas.

4.2.1. Análise do Léxico

O estudo do vocabulário, revelador do léxico ou repertório de base, levou à construção da seguinte tabela:

Tabela 32 – Análise do Léxico

Palavras	V		O	O/V
	Frequência Absoluta	%		
Verbos	154	23,7	872	5,66
Substantivos	230	35,4	1034	4,49
Adjetivos	131	20,1	456	3,48
Palavras-Instrumento	135	20,8	2505	18,56
Totais	650	100,0	4867	7,49

Legenda:

V = vocábulos O = ocorrências O/V = relação ocorrências/vocábulos (riqueza/pobreza de repertório)

Comparando-se os resultados obtidos com os exemplos citados por Bardin (1977), encontramos-nos diante de um vocabulário de base com uma riqueza de repertório que, diante do caráter necessariamente repetitivo da questão aberta em estudo, denota uma boa articulação de pensamento dos depoentes. As palavras mais frequentes de cada classe das palavras plenas levaram à formulação da seguinte tabela:

Tabela 33 – Ocorrência das palavras plenas e palavras-instrumento do léxico

VERBOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	PALAVRAS INSTRUMENTO
copiar 5	aprendizado 5	complicado 3	à(s) 10
deixar 5	aprendizagem 5	enrolado(s) 3	isso 10
entender 5	objetivo 5	escolar 3	pelo(a)(s) 10
precisar 5	quantidade 5	horível 3	também 10
preferir 5	aula(s) 7	imposto(a)(s) 3	tudo 10
tirar 5	dia(s) 7	individual(is) 3	mesmo(s) 11
valer 5	dificuldade(s) 7	legal(ais) 3	quanto 11
voltar 5	parte(s) 7	diferente(s) 4	apesar 12
acabar 6	pessoa(s) 7	elaborado(s) 4	esse(a)(s) 12
participar 6	ponto(s) 7	interessados 4	minha(s) 12
servir 6	estudo(s) 8	menos 4	algum(a)(s) 13
haver 7	grupo 8	opcionais 4	como 13
ir 7	forma 9	perdido(s) 4	sobre 13
prejudicar 7	idéia(s) 9	ruim (ins) 4	bem 14
querer 7	prática 9	sobrecarregados 4	outro(a)(s) 14
trabalhar 7	relação 9	único(a) 4	pouco(s) 14
continuar 8	escola 10	mal 5	nos 15
ver 8	sistema 11	aprovado(s) 6	ele(a)(s) 17
aprender 9	coisa(s) 12	certo(a) 6	me 17
ajudar 10	falta 12	ótimo(a) 6	porque 17
poder 10	mudança(s) 12	implantado 7	todo(a)(s) 17
saber 11	modo 13	grande 8	este(a)(s) 18
dever 17	matéria(s) 18	interessante(s) 8	melhor(es) 22
dar 19	prova(s) 20	obrigatóri(o)(a)(s) 9	nada 22
por 19	disciplina(s) 22	fácil 10	só 25
estar 20	nota(s) 23	interdisciplinar(es) 11	ao(s) 26
avaliar 21	tempo(s) 24	antigo 12	se 28
estudar 22	ano(s) 25	melhor(es) 22	uma 31
passar 26	ensino 26	novo(a)(s) 40	na(s) 32
ficar 27	colégio(s) 27	bom(a)(s) 50	mas 37
achar 45	projeto 28	eletiva 75	eu 38
fazer 45	professor(es) 30		no 38
gostar 68	avaliação(ões) 67		um(s) 41
ter 70	trabalho(s) 67		com 43
ser 119	método 69		mais 44
	aluno(a)(s) 89		em 50
			pois 58
			para 59
			muito(a)(s) 83
			e 150
			do(a)(s) 154
			a(s) 157
			não 162
			que 169
			de 213
			o(s) 236

A partir da observação das palavras mais frequentes, é possível constatar-se a presença maciça da palavra instrumento **não**. Os substantivos mais frequentes são **colégio, professor, avaliação, método, trabalho, aluno**, que situam o agente, a ação e o ambiente em que se dá a

elaboração do texto. Já quanto aos verbos, as citações mais frequentes são de verbos de ligação, o que já é esperado, dada a estrutura da língua. É significativa a presença dos verbos **gostar, estudar, passar, avaliar**, mas também dos verbos **aprender, copiar, entender, saber e trabalhar**. Estas palavras refletem a descrição do cotidiano escolar, mas, associado ao verbo **prejudicar**, com 7 citações, aliado aos adjetivos, demonstram uma insatisfação expressa acerca do assunto tratado. Dentre os adjetivos, tem-se uma quantidade considerável de ocorrências negativas (**complicado, enrolado, imposto, ruim, sobrecarregado, perdido, obrigatório**).

4.2.2. Análise Categorical

A análise categorizada completa os dados gerados pela análise do léxico. A partir dos depoimentos, dividimos em unidades de registro temático de acordo com as categorias a serem avaliadas:

Tabela 34 – Categorização do conteúdo dos depoimentos

CATEGORIAS	Sub-Categorias	Componentes*	Exemplos	O	%
Ensino e Estrutura Escolar	Professor/ Equipe Técnica	+	- Gosto dos professores e da equipe do SOE - os professores são responsáveis e dedicados	7	54
		Ø	XXX	0	0
		-	- os pontos ruins são a falta de professores - sou contra o grande número de professores contratados	6	46
	Técnicas	+	XXX	0	0
		Ø	XXX	0	0
		-	- os professores estão enchendo os alunos com muitos trabalhos em vez de passar um, que tenha um maior envolvimento do aluno	1	100
	Qualidade	+	- contudo ainda é o melhor - é uma escola amiga com um ótimo ensino - continua sendo um exemplo de escola pública	10	81
		Ø	XXX	0	0
		-	- com o tempo o nível da qualidade caiu muito	3	19
	Eficácia	+	- acho que temos uma boa base para concursos - eu acho que melhorou em relação ao ano passado	2	40
		Ø	XXX	0	0

Método de Avaliação Antigo	Satisfação	1. -	- o aluno fica cheio de trabalhos e com pouco tempo para fazer	3	60
		+	- gosto do ensino do colégio - adoro tudo neste colégio	14	61
		∅	- não tenho nada contra as regras do colégio e nunca tive problemas aqui	2	9
		-	- acho que a escola exige muito e não tem recursos para isso	7	30
	Verificação da Aprendizagem	+	- os trabalhos eram mais elaborados - é o único método de se avaliar bem os alunos (provas)	4	66
		∅	XXX	0	0
		-	- P.U. e P.D. avaliam o aluno somente em um determinado dia, não tendo assim os professores a certeza do aprendizado do aluno	2	33
	Condições de Aprendizagem	+	- eu preferia o antigo, que só fazia um trabalho e a P.U., era melhor e menos estressante	5	100
		∅	XXX	0	0
		-	XXX	0	0
	Incentivo	+	- os alunos se dedicavam mais porque a quantidade de avaliações era extremamente menor, isso centralizava e objetivava os estudos	2	100
		∅	XXX	0	0
-		XXX	0	0	
Apreciação do Método	+	- eu prefiro o sistema antigo	8	100	
	∅	XXX	0	0	
	-	XXX	0	0	
Método de Avaliação Novo	Verificação da Aprendizagem	+	- exige mais dos alunos - as avaliações novas chegaram numa hora ótima - achei que ajudou muito os alunos	7	33
		∅	XXX	0	0
		-	- são muitos trabalhos	14	66
	Condições de Aprendizagem	+	- nesse método não é julgado apenas por uma prova e sim por um conjunto de avaliações, e isso é bom	7	17
		∅	- as mudanças não foram favoráveis nem desfavoráveis	2	5
		-	- acabamos não dando muita atenção a eles (trabalhos) - acho que o colégio está exigindo demais dos alunos passando muitos trabalhos - há ainda muita confusão, divergências e falta de informação - o único lado ruim é que a maioria dos alunos não estuda e um acaba copiando do outro	32	78
		+	- o fato de terem vários trabalhos, ajuda aos alunos a estudarem um pouco, além da prova - o aluno prestará mais atenção nos estudos	9	19
	Incentivo	∅	- os interessados serão bem preparados de qualquer jeito	2	4
		-	- só reprova de ano (sic) quem não faz os trabalhos - não tenho tempo para estudar porque são inúmeros os trabalhos em grupo	36	77
	Apreciação do Método	+	- o método de avaliação é muito bom	35	44
		∅	- não achei nenhuma diferença	12	15
		-	- acho que foi mal implantado no nosso colégio	33	41
Projeto Interdisciplinar	Verificação da Aprendizagem	+	XXX	0	0
		∅	XXX	0	0
		-	- pode ter prejudicado algumas pessoas	1	100

Condições de Aprendizagem	+	- eu gostei muito da interdisciplinaridade aplicada no ensino	1	33
	Ø	XXX	0	0
	-	- infelizmente a escola não teve capacidade para atender as necessidades dele	2	66
Incentivo	+	- é muito interessante	1	33
	Ø	XXX	0	0
	-	- o projeto foi uma total falta de organização	2	66
Apreciação do Método	+	- o projeto achei ótimo - o projeto foi bom - gostei muito do trabalho interdisciplinar	10	48
	Ø	- o trabalho interdisciplinar é bom para quem sabe fazer	6	28
	-	- tudo não passou de um esboço que não deu certo	5	24
Verificação da Aprendizagem	+	XXX	0	0
	Ø	XXX	0	0
	-	- ocupou muito tempo dos alunos, pois as cobranças eram iguais às outras matérias - disciplina eletiva não deveria reprovar	4	100
Condições de Aprendizagem	+	- proporcionou melhores notas e melhor fixação através dos trabalhos	1	8
	Ø	XXX	0	0
	-	- achava [com ela] a carga de matérias que se tinha para fazer em três anos muito grande - deveria ser dentro da grade escolar	11	92
Incentivo	+	- eu escolhi o que queria fazer - a eletiva foi bem interessante	6	14
	Ø	- acho que deveriam ser opcionais e não obrigatórias	1	2
	-	- desgasta muito os alunos - pois também houve muitos alunos (sic) desinteressados, onde atrapalhou (sic) o aprendizado dos interessados - não acrescentou nada na minha vida escolar	35	84
Apreciação do Método	+	- eu gostei de fazer a eletiva - o sistema de eletivas foi bom - as eletivas foram uma ótima idéia do colégio	21	42
	Ø	- se não fosse obrigatório seria levado mais a sério	5	10
	-	- odeio as eletivas pois deixo de trabalhar para ficar na escola - as eletivas achei que foi muito "desorganizadas" (sic) - as matérias não são interessantes	24	48

Legenda: O = ocorrências

* Componentes:

+ = apreciação positiva/ nível satisfatório/suficiente

Ø = indiferença

- = apreciação negativa/ nível insatisfatório/deficiente

Por meio da observação das ocorrências em termos absolutos, notamos que a categoria privilegiada para resposta foi relacionada ao novo método de avaliação, seguida daquela relacionada às disciplinas eletivas. O projeto de interdisciplinaridade foi pouco citado, embora tal resultado já fosse esperado, dado que apenas algumas turmas participaram do

projeto-piloto no período em questão. As citações acerca do método antigo se deram basicamente em comparação com o novo método, em situação vantajosa na maioria dos casos. Analisando-se cada categoria isoladamente, junto com as sub-categorias e seus componentes, tem-se:

a) Ensino e estrutura escolar:

i) os professores, de modo geral, são bem avaliados pelos alunos, as apreciações negativas referem-se, sobretudo, à falta de professores e ao descompromisso dos professores contratados;

ii) apresentam queixas acerca do que consideram um excessivo número de trabalhos no processo de aquisição de conhecimentos, promovendo dispersão do que consideram prioritário, a avaliação formal (provas);

iii) reconhecem que, apesar dos problemas pelos quais a instituição está passando, ainda é um local de excelência de ensino;

iv) a escola ainda é capaz de atender suas aspirações em termos de qualificação;

v) estão satisfeitos com o ambiente escolar;

b) Método antigo de avaliação: de um modo geral, preferiam o método anterior, por estarem mais acostumados a ele e por conhecerem os mecanismos pelos quais estavam sendo avaliados;

c) Método novo de avaliação:

i) a quantidade excessiva de trabalho leva a uma má divisão de tarefas entre os alunos e entre as disciplinas, embora alguns reconheçam que cria uma obrigatoriedade de constante estudo;

ii) o número excessivo de trabalhos prejudica a aprendizagem, pela impossibilidade de maior dedicação a cada um deles;

iii) em consequência desta menor dedicação, há uma queda do interesse pelo estudo, pois restringem-se a cumprir tarefas e não a dedicarem-se ao estudo efetivamente;

iv) contraditoriamente, as opiniões se dividem entre aceitação e rejeição da metodologia, sendo que a defesa refere-se à possibilidade de dos trabalhos concorrerem para um incremento do rendimento em termos gerais, e a crítica em função dos alunos desinteressados que são sustentados pelos alunos mais aplicados;

d) Projeto interdisciplinar: nas poucas citações, reconhecem o valor do projeto, e criticam a falta de infra-estrutura de sustentação do mesmo, além da dificuldade dos professores de levarem a cabo a proposta;

e) Disciplinas eletivas: aqui também as opiniões se dividem pela existência de uma multiplicidade de fatores, como o aumento de tarefas, falta de infra-estrutura, sentimento de baixo retorno a partir do investimento, confrontando-se com a idéia de ser um projeto interessante e que, com uma outra formatação, ser uma atividade gratificante.

Observamos, assim, um confronto de posições, tendendo à rejeição das mudanças introduzidas, que respaldam os dados obtidos anteriormente, apresentados na discussão da implantação da reforma curricular, tratada no capítulo 2.

4.2.3. Investigação do Imaginário

A questão da insatisfação dos alunos deve, no entanto, ser observado por um outro prisma. Não podemos ignorar que o aluno adolescente tem uma visão de escola que é construída a partir de elementos históricos e sociais.

A percepção, por parte do aluno, da escola e das relações que ele estabelece com o ambiente escolar, nos foi dada pela tabulação dos dados do quadro sugerido pelo Inep, que nos levou aos seguintes resultados:

Tabela 35 – Avaliação da escola na percepção do aluno

Avaliação da Escola	Distribuição Percentual		
	Insuficiente/Regular	Regular/Bom	Bom/Excelente
1. Liberdade para expressar suas idéias	42,2	48,9	8,9
2. Respeito aos alunos	20,0	66,7	13,3
3. Amizade e respeito entre alunos e funcionários	15,5	46,7	37,8
4. Considera suas opiniões	57,8	33,3	8,9
5. Discute-se problemas da atualidade nas aulas	6,7	48,9	44,4
6. Convivência entre alunos	2,2	40,0	57,8
7. Apoio à resolução de problemas de relacionamento entre alunos	28,9	57,8	13,3
8. Iniciativa para apoiar a resolução de problemas entre alunos e professores	33,3	57,8	8,9
9. Leva em conta seus problemas pessoais e familiares	42,2	35,6	22,2
10. Realiza programas e palestras contra drogas	66,7	33,3	
11. Relaciona os conteúdos das matérias com o cotidiano	20,0	55,6	24,4
12. Tem capacidade para avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu	11,1	71,1	17,8

Como se constata, o alunado, dentro desta amostra, está satisfeito em termos de ambiente escolar, já que praticamente todos os quesitos têm predominância dos conceitos regular/bom para bom/excelente, com exceção dos quesitos 4 e 10.

Quanto aos conceitos pessoais acerca da rotina e ideário escolar, coletados no instrumento de questões estruturadas e semi-estruturadas (Anexo V), as respostas nos mostram que:

- o aluno vê a escola como um local de formação, de convivência social e de preparação para etapas escolares posteriores de forma positiva, mas se apresenta relativamente indiferente quanto ao controle social exercido pela escola de um modo geral, sendo que o mesmo se dá para a sua escola em particular;
- vê as mudanças nos processos avaliativos como um reflexo das mudanças pelos quais a sociedade passa, e que o fazem questionar-se quanto ao seu percurso escolar, mas, contraditoriamente, vê-se como um objeto de experimentação;
- ao mesmo tempo em que elege como escola ideal aquela que seja liberal, deseja que esta o prepare para o vestibular, que cobre seu desempenho escolar e que seja bem conceituada na sociedade para que sua trajetória escolar seja valorizada, demonstrando valores tradicionais e necessidade de supervisão, o que reafirma sua indiferença ao controle, pelo hábito ou expectativa de ser controlado;
- enquanto espera passivamente do professor justificativa de uma falta ou que será prejudicado porque o professor vai “correr” com a matéria, vê sua própria falta como um ônus a mais por perder matéria: o egocentrismo que reaparece nesta fase, segundo já discutido, se contrapõe à responsabilidade;
- o controle disciplinar é percebido como correção de seu rumo por parte professor, que continua sendo detentor de saberes sociais além dos saberes específicos, já que pretende ajudar o aluno a estudar e fazê-lo entender a importância do que está sendo explicado: a figura do mestre-escola continua vívida;
- atribui seu sucesso/fracasso a si mesmo, mas em grande medida também à obstaculização imposta pelo professor e às suas preferências pessoais: fatores externos ou internos sobre os quais não tem controle, e portanto não pode ser totalmente responsabilizado por eles;
- apesar das queixas reveladas quanto ao método de avaliação ser desgastante, quando questionado sobre como gostaria de ser avaliado, elege múltiplos mecanismos, entre os quais

presença e esforço demonstrado na aprendizagem: novamente temos a questão do controle, já que o professor deve ter centrado atenção no aluno para poder fazê-lo.

Temos, portanto, contradições dentro do grupo, mas também contradições pessoais: alunos que reconhecem que devem prestar atenção às aulas, mas vêem a “cola” como algo aceitável dentro da cultura escolar; que acham que a escola deve ser liberal, mas que cobre responsabilidade do aluno; que o fato de ter tido um bom rendimento na prova pode ser creditado tanto à sua aptidão quanto ao professor ter elaborado uma avaliação “mole” e vice-versa... Tais contradições podem ser creditadas às rápidas mudanças dos valores sociais em contraponto com a expectativa de a escola ser reguladora e da figura do “professor bom é o que reprova”.

O aluno deve ser considerado como um sujeito no tempo, no espaço e em suas dimensões sociológica e filosófica. Da mesma forma, o professor, como agente de transformação, também é um indivíduo inserido nesta sociedade. A partir daí, devemos fazer algumas considerações acerca de valores em educação.

4.2.4. Valores em Educação

As estruturas escolares brasileiras, consolidadas ao longo de séculos de ingerência da tradição religiosa na educação, levam a uma filosofia de controle e fiscalização que engessa a criatividade e a iniciativa dos alunos. Cria ainda a expectativa de que a instituição deva atuar como reguladora direta (e não como colaboradora, como parceira) da socialização e inserção do aluno no mercado de trabalho por meio de padrões impostos por esta mesma sociedade que representa, e, portanto estes padrões não são passíveis de questionamento, já que gerados por

“consenso” pela sociedade. Assim, mudanças nesta estrutura são recebidas com forte resistência, quando o são. Esta resistência pode ser sentida em diversos níveis, tanto do corpo discente, nosso foco, como no corpo docente e na comunidade em geral, segundo relatos pessoais.

Mudanças pressupõem reavaliação de valores, mudanças de referenciais, acomodação a novas situações. Esses movimentos, via de regra, são dificultados pelo tamanho dos atuais grupos sociais, cada vez maiores nas regiões urbanas, já inchadas, onde a circulação de idéias se faz de forma rápida, mas cuja inércia aumenta na proporção direta de seu crescimento, o que dificulta, quando não inviabilizam, as mudanças propostas por estas novas idéias.

Silva (1986), abordando a questão dos valores em educação, aponta para a análise de Nietzsche acerca da “rigidez e prefixação dos sistemas e hierarquias de valores, decorrentes sempre das crenças que paralisam: as convicções tornam-se prisões.” (p. 53). Discorre ainda sobre o pensamento de Marx e Engels, afirmando que as formações ideológicas, como os sistemas educacionais, de requintadas implicações, apresentam uma autonomia relativa, em que os fios que interligam a subestrutura e a superestrutura não costumam ser óbvios, especialmente nas sociedades atuais, de complexidade máxima, “...e sobretudo em domínio tão rico de nuances e jogos dialéticos como este no qual operamos, o das vinculações entre práticas educativas e atribuições valorativas.” (p. 62). Desta forma, “os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais.” (MARX, 1982, *apud* SILVA, 1986). A esta visão pode ser somada a da chamada Teoria do Capital Humano, onde Frigotto (1989, *apud* GRECO, 1994) afirma que a visão economicista estabelece a relação vertical entre educação e mercado de trabalho, acreditando-se que as

melhores notas e instituições escolares tornam possível a ascensão social, a redistribuição de renda e a superação do subdesenvolvimento.

Em um estudo de caso, realizado em uma das disciplinas para obtenção dos créditos do Doutorado, pudemos observar tal fato, ao analisarmos uma amostra de alunas do Curso de Pedagogia de uma Universidade privada da Baixada Fluminense, toda ela formada por mulheres jovens, de renda familiar compatível com aqueles apresentados pela classe média baixa, com uma formação básica em escolas particulares no estado do Rio de Janeiro, predominantemente na área de magistério, o chamado Curso Normal. A baixa escolaridade dos pais em relação à das filhas (100% dos pais encontram-se abaixo da escolaridade das filhas) e o apoio financeiro dos mesmos para custear seus estudos denota, aparentemente, o investimento na crença de que uma maior escolaridade leva a um melhor padrão de vida do indivíduo. Em nossa amostra, isso é bem evidente quando se observam os dados relativos à escolaridade dos responsáveis e a intenção dos alunos quanto à escolaridade desejada: cerca de metade dos responsáveis possuem como grau de escolaridade até o ensino médio completo, enquanto que a intenção da quase totalidade dos alunos é de atingir os estudos superiores. Para Oliveira (2005), a ascensão social vinculada a uma “boa profissão” faz parte do imaginário social³⁴, produzindo nos adolescentes as aspirações de conforto, de progresso numa estrutura hierarquizada, permitindo uma mobilidade social que reforça essa dimensão simbólica da escola. Glória (2003) reafirma este preceito em um estudo com famílias de camadas populares, que atribuem importância à escolarização dos filhos, por acreditarem que a educação escolar seja um fator considerável para a ascensão ocupacional e melhores condições de vida. O trabalho configura-se como um significante que institui muitas atitudes perante a escola, cuja valorização ocorre especialmente pelo que ela pode contribuir para o futuro profissional dos filhos.

³⁴ Oliveira aborda a questão do imaginário e do simbólico (fundamentando-se conceitualmente em Castoriadis, Bachelard e Barbier preferencialmente), pelo prisma da instituição escolar, fazendo uma análise incisiva quanto ao paradoxo crise escolar x escola como símbolo do saber.

Tais elementos demonstram os valores que são atribuídos à escola, sendo que os alunos, pela análise feita da questão aberta, apresentam-se bastante críticos. Se há uma ameaça a este *status quo*, derivada do novo, no entanto, o conservadorismo do meio social recebe este novo com muitas ressalvas.

Oliveira (2005) levanta uma discussão interessante acerca da alardeada contestação do instituído como traço adolescente: afirma que os adolescentes procuram a segurança na roda de amigos pela identidade reconhecida de que, neste grupo, os indivíduos estão passando pelas mesmas mudanças físicas e psicológicas. Em sua pesquisa, constata que os adolescentes têm “...não só desacreditado em homens e ideologias como em grandes movimentos revolucionários. Não representam uma geração que adere a ideologias e a defesa de projetos de sociedade. [...] Um trabalho pedagógico, ao nível da escola, com os adolescentes, tendo como perspectiva a construção de identidades democráticas é desafiador, pelo fato de que sistemas totalitários, onde não há liberdade de escolha, fornecem identidades convincentes e adequadas num sentido mais imediato” (p. 49-50), daí o conservadorismo imediatista do adolescente, que refuta o novo.

Em nosso estudo, esta faceta está bastante nítida em relação aos alunos, e implícita em relação aos professores, pelo depoimento dos alunos quanto a professores aparentemente desinteressados ou desinformados, mormente entre os professores contratados. Entre os professores efetivos, tal posicionamento poderia ser derivado do modo como se consubstanciou a reforma curricular, por sobrepassar os professores e a comunidade escolar como um todo na implantação do novo currículo e das novas propostas de avaliação, pela

pressão governamental exercida acerca dos prazos para que tal implantação se desse e pela conseqüente não capacitação do corpo docente, o que criou resistência e levou a falhas de comunicação. Borges e Moreira (1997) levantam a questão de que alguns desafios parecem ser comuns à produção de inovações e mudanças no contexto escolar, como a tensão entre a valorização do processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de habilidades e conceitos, bem como a tensão entre autonomia e direção/controle, a necessidade e as dificuldades estruturais de uma concomitante e eficiente atualização em serviço, e à formação acadêmica do professor diante da necessidade de um ensino mais integrado e de uma atitude docente interdisciplinar, desafios estes que, no caso em particular, não foram estudados e trabalhados.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso da iniciativa das habilitações em nível médio, instituídas pela Lei nº 5.692/71 e revogadas pela Lei nº 7.044/82, como já discutido, se deveu ao elevado custo de investimentos que se tornou inviável pela crise econômica que se instaurou no país, acrescida da necessidade de investimentos na ampliação da rede de ensino para garantir a universalização da matrícula e permanência dos alunos na educação básica. Na atual reforma, em que as habilitações foram substituídas pelas disciplinas eletivas, foi acrescida a questão da gestão democrática do processo.

Não se pode negar que a questão da quase inexistente dotação de recursos foi um ponto crucial. Sander (1977) levantou, à época da LDB 5.692/71, a questão relativa à captação de recursos financeiros e a qualificação de pessoal docente e especialistas, bem como provisão de insumos técnicos e materiais para o sistema de ensino de modo a que a proposta tivesse consistência e viabilidade. De modo semelhante, a implantação das disciplinas eletivas e reformulação da metodologia de avaliação no Colégio Pedro II chocou-se com a problemática da falta de renovação, mediante concursos públicos, de professores, com conseqüente sobrecarga para os remanescentes e precariedade de cobertura ao se lançar mão do recurso de contratação de professores substitutos.

Diante deste quadro, a disponibilização de professores para atuar nas recém-criadas disciplinas eletivas e análise e adequação das mudanças do processo avaliativo contou

basicamente com a consciência pedagógica do corpo docente, de buscar oferecer novas visões do conteúdo do currículo escolar e contextualização do mesmo para atendimento às demandas sociais, apesar de se sentir pouco esclarecido quanto às mudanças propostas, ao mesmo tempo em que revia conceitos pedagógicos acerca do processo ensino-aprendizagem-avaliação. Apesar dos esforços, o projeto interdisciplinar não teve continuidade, as disciplinas eletivas foram suspensas no ano letivo de 2004, restando da proposta inicial a continuação de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Desenho, bem como Artes e Educação Musical, e do método de avaliação, fortemente rejeitado pelo alunado.

Muito embora o Colégio Pedro II conte com uma infra-estrutura invejável, se comparada às condições das demais escolas públicas de formação geral do país, a falta de condições para o desenvolvimento dos trabalhos (seja da ordem de espaço físico disponível, seja de um certo aporte de insumos para que o processo pudesse se dar de forma produtiva, e de modo diferenciado da aquisição de conhecimento das disciplinas regulares), levou a uma insatisfação por parte da grande maioria dos alunos envolvidos quanto aos resultados obtidos, como demonstrado na análise dos relatos coletados.

Tornou-se também evidente, pela constatação da disposição psicológica dos participantes do processo, da importância do respeito às características próprias da comunidade e às suas opiniões como agentes sociais de transformação, tanto dos docentes e técnicos da instituição quanto dos alunos e familiares, no sentido de serem os usuários do sistema e interessados diretamente nos resultados da reforma educacional. Os diversos parceiros que a instituição escolar pode amearhar, conforme demonstrado no exame da década da educação e nos desafios do plano nacional de educação demonstram que, quando são chamados à real

participação juntamente com a comunidade, podem mudar sensivelmente a face da educação quando há respeito por suas posições.

A chave de uma reforma bem sucedida e elementos para sua efetividade seriam, segundo nossa opinião: parcerias participativas, acompanhadas de respeito pelas diferenças das diferentes realidades sociais, de tempo hábil para a análise pormenorizada de todos os detalhes que envolvem mudanças desta magnitude e de consciência de suas possibilidades e limitações, frente às características do momento político e sócio-econômico em que esta sociedade se encontra.

Nosso modelo avaliativo, que foi, paulatinamente, sendo revisto e reconstruído ao longo do trabalho, nos mostrou a resistência que pode ser oferecida, ao longo da coleta de dados, pela desconfiança em relação à maneira como os dados seriam utilizados, por parte dos alunos, e expectativa quanto ao retorno que sua participação poderia trazer. Expectativa, por parte do corpo docente e técnico que tomou conhecimento da pesquisa, quanto aos resultados da tabulação dos dados, quanto a, em que medida, estes pudessem auxiliar na relação com o corpo discente e, ao mesmo tempo, quanto à exposição dos problemas vivenciados internamente na instituição. Quando da conclusão dos trabalhos, satisfação pela contribuição, de todas as partes envolvidas, na construção de uma investigação sobre sua realidade e as problemáticas vivenciadas no processo. A credibilidade e seriedade de nossos propósitos foram fundamentais para ultrapassar barreiras e obter parcerias.

A utilização de modelos estatísticos foi de grande importância para a visualização de dados quantificáveis, tanto para se traçar o perfil da amostra quanto para se dar credibilidade à análise destes dados. Pudemos demonstrar também que estudos no nível de uma única escola

podem gerar resultados significativos, que até então só eram apreendidos envolvendo dados de estatísticas oficiais que enfocam o conjunto das instituições escolares. Já a avaliação qualitativa nos permitiu visualizar elementos ocultos que exercem grande influência na dinâmica escolar. A construção dos instrumentos para coleta de tais dados nos levou a reflexões profundas acerca da estratégia de desocultação de tais elementos, que se mostraram fundamentais no encaminhamento do processo estudado. As questões pessoais, atuando no coletivo, atestam a poderosa influência que a motivação, os valores sociais e a postura crítica autônoma podem exercer na construção das relações sociais, da qual a escola é instituição básica.

Pelo que pudemos observar, para que se possa levar a cabo uma avaliação de um processo que inclua necessariamente questões sociais, tais elementos devem ser considerados como de importância crucial na busca e análise dos dados obtidos. A noção e o respeito ao conceito de individualidade dentro do coletivo nos mostram (numa visão, poder-se-ia dizer, gestalista) que o todo não é a mera soma das partes. Cada depoimento traz um viés único, cada aluno ou técnico ou professor imprime uma marca própria que contribui para delinear a estrutura e os rumos que a instituição toma. A difícil tarefa que nos coube foi, ao ouvir cada um, podermos fazê-lo sentir-se representado no todo de nossa discussão. Esperamos ter podido alcançar tal resultado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Estudos sobre as possibilidades de continuidade do Fundef e o financiamento da educação básica no país. Nota Técnica. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. 2003. Disponível em : <http://www.camaradosdeputados.gov.br>. Acesso em 15/fev/2006.

A E. E. "CARDOSO DE ALMEIDA": a antiga escola normal de Botucatu. Disponível em: <http://br.geocities.com/eecabotucatu/historial.html>. Acesso em 01/jul/2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez. 2000.

AQUINO, Lygia Vuyk de. Educação: construção social e política. *Revista Augustus* (no prelo).

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e direito à educação no Brasil: entre a autonomia e a igualdade de oportunidades. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/posteres/gildacardosoaraujo.rtf>. Acesso em 07/jul/2006.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci_arttext&tlng=pt 1990. Acesso em 07/jul/2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6ª Edição. Brasília/Rio de Janeiro: UnB/Ed UFRJ. 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARROS Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel Nathan. Focalização dos gastos públicos sociais em educação e erradicação da pobreza no Brasil. *Em Aberto* vol. 18, nº 74: 106- 121. 2001. Brasília: Inep.

BIELINSKI, Alba Carneiro. Educação profissional no século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. Disponível em: <http://www..senac.br/informativo>. Acesso em 30/mai/2004.

BOCLIN, Roberto Guimarães. Educação profissional – novos caminhos. *Revista ABEU* vol. 1 nº 3: 21-33. 2001. Rio de Janeiro.

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Sobre o trabalho docente no ensino médio. *Trabalho Necessário* vol.4 nº 4 . 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 09/jul/2006.

BORGES, Oto Neri; MOREIRA, Adelson Fernandes. Estudo comparativo de reformas curriculares. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS, I, 1997, Águas de Lindóia, SP. In Moreira, M.A. (Orgs). *Atas ...*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. p. 36-47. 1997.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus – Histórico da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal. Diretoria de Informação Legislativa. 1971.

BRASIL. Breviário de legislação federal de educação e cultura. Brasília: Câmara dos Deputados. 1978.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados. 1997.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998 – Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. 1998a.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de julho de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998b.

BRASIL. Textos produzidos para o Seminário Internacional “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”. SEMTEC/MEC. Brasília. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a.

BRASIL. Portaria nº 195, de 28 de dezembro de 2001 – Estabelece a sistemática para a realização do ENEM/2002. 2001b.

BRASIL. **Política e resultados 1995-2002:** A reforma da educação profissional. Brasília: Ministério da Educação. 2002.

CAMPELLO DE SOUZA, F. M.; CAMPELLO DE SOUZA, B. Parâmetros para Análise e Utilização de Resultados Estatísticos na Avaliação Institucional, *Avaliação (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior)*, Ano 2, vol.2 nº 1 (3): 49-52 . 1997. Rio de Janeiro.

CARVALHO, Gláucia Melasso; BOTELHO, Francisco Villa. Educação a distância: um estudo sobre expectativas dos alunos em relação ao uso do meio impresso ou eletrônico. *In Anais da III Jornada de Educação a Distância do Mercosul CREAD*. 2000. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/glaucia1.htm>. Acesso em 07/jan/2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? . *Série Documental: textos para discussão*. Brasília: Inep. 1997.

CAVALIERI, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa* nº 119: 147-174. 2003. São Paulo.

CAVALIERI, Ana Maria. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc> . Acesso em 22/jul/2006.

CENSO escolar registra 1,3 milhão de novas matrículas em 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_7.htm Acesso em 07/jul/2006.

COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-Pedagógico. Brasília: Inep/MEC . 2002.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. *In Textos para Discussão* 869. Brasília: Ipea. 2002.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário social e educação. *Em Aberto* vol. 14 nº 61: 24-44. 1994. Brasília: Inep.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. Financiamento e Gasto com o Ensino Médio no Brasil. *Em Aberto* vol. 18, nº 74: 3-6. 2001 . Brasília: Inep.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade* v. 21 nº70. 2000. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

[php?script=sci_arttext&pid=S0101-733002000000100005&lng =iso &tlng=pt](http://www.inep.gov.br). Acesso em 07/jul/2006.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP. 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br> . Acesso em 01/jul/2006.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick; ULYSSEA, Gabriel. Sistema brasileiro de financiamento à Educação Básica: Principais características, limitações e alternativas. 2004 Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/A04A132.pdf> . Acesso em 15/fev/2006.

FILMUS, Daniel; KAPLAN, Carina; MIRANDA, Ana; MORANGUES, Mariana. **Ensino Médio**: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC. 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa* vol34 nº 123:663-689. 2004. São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita . *in Ensino médio integrado: concepção e contradições* .In FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (Orgs.). São Paulo: Cortez. 2005.

GAY, Lorraine Rumbel; AIRAISIAN, Peter. **Educational Research: competencies for analysis and application** . 6th ed. . New Jersey: Prentice-Hall . 2000.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação* nº 22:61-76. 2003. Rio de Janeiro.

GRECO, Glades Tereza Félix. Prática pedagógica: construção coletiva da prática social. *Vydia*, vol. 13 nº 21: 41-46. 1994. Santa Maria: Pallotti.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaço de aprendizagem. 2005. Disponível em http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46. Acesso em 22/jul/2006.

IPES/GB. **A educação que nos convém**. Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais/PUC RJ. Rio de Janeiro: APEC. 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez. 2000.

LEHER, Roberto. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/1512200515388_Analise_Leher_out05.htm. 2005. Acesso em 10/jul/2006

LOCATELLI, Iza. Saeb 2001: o desafio de avaliar a Educação Básica no Brasil. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/iza01.htm>. 2001. Acesso em 10/dez/2003.

MANIFESTO DOS SENADORES SOBRE A EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=50882&codAplicativo=2>. 2005. Acesso em 22/jul/2006.

MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. *Avaliação (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior)*, Ano 2, vol.2 nº1(3): 19-23. 1997. Rio de Janeiro.

MAURICIO, Lucia Velloso. Em tempo: a escola de horário integral. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/a_escola_de_horario_integral.asp?f_id_artigo=216. s/d. Acesso em 22/jul/2006.

MAURICIO, Lucia Velloso. Literatura e representações da escola pública de tempo integral. *Revista Brasileira de Educação* nº 27: 40-56. 2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 01/jul/2006.

MEC/SESu. Cursos Seqüenciais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=3&id=103&Itemid=295>. 2006. Acesso em 01/jul/2006.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa* nº 116: 217-244. 2002. São Paulo.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade* vol.26 nº 93. 2005. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> . Acesso em 02/jul/2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil? Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi.pdf/batista.pdf> Acesso em 01/jul/2006.

OLIVEIRA, Ronaldo Portela; CATANI, Afrânio Mendes. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez. 1993.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. Ijuí: Unijuí. 2005.

OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Inep. 2004. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 01/mar/2006.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais* vol 1(2): 5-12. 1994. Rio de Janeiro.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PINTO, José Marcelino de Resende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade* vol. 23 nº 80: 109-136. 2002. Campinas. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0144.txt>. Acesso em 17/jul/2006.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 1993-2003. Brasília: SEF/MEC. 1994. Disponível em <http://www.mec.gov.br> . Acesso em 09/jul/2006.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA. *in* Anais do II CONED. Belo Horizonte. 1997. Disponível em www.cenpec.org.br. Acesso em 09/jul/2006.

POLON, Thelma Lucia Pinto. Políticas públicas para o ensino médio nos anos 90: trajetória do Colégio Pedro II/RJ. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2w/INPUT/CdLinPrg=pt. Acesso em 03/jul/2006.

PREAL. **Ficando para trás**: um boletim da educação na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2002.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da tecnologia. 2003. Disponível em: http://www.cefetrn.br/ensino/projeto-pedagogico/documentos/ensino_medio.htm . Acesso em 01/jul/2006.

RAPHAEL, H. S. Avaliação; questão técnica ou política? *Estudos em Avaliação Educacional* nº 12: 33-43. 1995. São Paulo.

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Brasília: Inep. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 26ª Edição. Petrópolis: Vozes. 2001

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto* vol.17 nº 71: 57-73. 2000. Brasília: Inep.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira**: valores formais e valores reais. São Paulo: Pioneira. 1977.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. "O Novo Ensino Médio agora é para a vida": neoliberalismo, racionalidade instrumental, e a relação trabalho-educação na Reforma do Ensino Secundário. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0992091230819.doc>. Acesso em 01/jul/2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 5ª Ed. São Paulo: Saraiva. 1983.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 8ª ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SEB/MEC. Fundeb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=5356&FlagNoticias=1&Itemid=5500>. 2006. Acesso em 18/jul/2006.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes. 1986.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. 2006. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109h.htm>. Acesso em 02/jul/2006.

SOUZA, Charles Toniolo de. O acesso à escola pública gratuita e universal no capitalismo . Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc> . s/d a . Acesso em 22/jul/2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social: seu panorama em 28 municípios do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28textosgt05GT05-1302-Int.doc> s/d b. Acesso em 01/jul/2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais* vol. 12 nº 45. 2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 02/jul/2006.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* vol26, nº 64:3-27. 1956. Distrito Federal. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> . Acesso em 01/jul/2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1997.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2ª Edição - São Paulo: Juriscredi. s/d.

UNGER, Roberto Mangabeira. Consenso para educar. Disponível em: <http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=103441> . 2004. Acesso em 22/jul/2006.

www.inep.gov.br . Saeb expande avaliação e foca escolas brasileiras. Acesso em 23/jun/2006.

ZIBAS, Dagmar L. M. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* nº 28:24-36. 2005. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> . Acesso em 02/jul/2006.

ANEXOS

ANEXO I

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO PEDRO II

Disciplinas Eletivas:

As disciplinas eletivas se caracterizam por serem um conjunto de disciplinas, atividades acadêmicas que tenham fundamentos teóricos e proposta pedagógica.

Propiciarão ao aluno a oportunidade de aprofundar-se em campos de conhecimento já explorados nas disciplinas da Base Comum, de iniciar-se em áreas e disciplinas que não pertencem aos programas da Base Comum, ou engajar-se em programas de construção de novos conhecimentos ou de desenvolvimento ou aplicação de competências variadas.

Deverá ser priorizado o oferecimento de disciplinas/programas que tenham caráter interdisciplinar e metodologia de projetos. As eletivas a serem oferecidas serão escolhidas pelas Unidades, a partir do elenco definido institucionalmente, de acordo com o perfil de seu corpo docente no ano letivo de referência.

Obedecerão as normativas apresentadas a seguir:

- As eletivas não serão extracurriculares. Farão parte integrante da composição curricular de cada aluno e, portanto, seu cumprimento é obrigatório, havendo controle de assiduidade, dentro das normas gerais do CPII.
- Os Departamentos definirão as disciplinas eletivas que poderão oferecer (de forma integrada ou não com outros Departamentos). O conjunto de oferecimentos deverá ser aprovado pela Secretaria de Ensino. Tal elenco de disciplinas será acompanhado de descrição das disciplinas (ementa), proposta de trabalho, carga horária, público-alvo, pré-requisitos e Departamento(s) responsável (is), além do número máximo de vagas.

As disciplinas eletivas poderão versar sobre um tema ou uma problemática e compreender uma abordagem interdisciplinar. Nesses casos, a eletiva poderá ser realizada em 4 tempos semanais (valendo por duas eletivas de 2 tempos).

- No final do ano letivo anterior, a Unidade Escolar definirá seu planejamento de disciplinas eletivas, ouvindo os professores interessados, os Departamentos Pedagógicos e a Secretaria de Ensino. A Unidade, então, apresentará aos alunos o elenco de disciplinas eletivas que serão oferecidas na Unidade no ano subsequente (com as ementas, horários, número de vagas e nome do professor(es) responsável(is) de modo que os alunos possam definir suas opções. Caberá à Unidade estabelecer os critérios de vagas e a distribuição dos alunos em consonância com os horários das turmas para o ano subsequente.

- Deverá haver uma distribuição equilibrada de eletivas dos diferentes Departamentos, evitando-se oferecimentos numerosos de uma área e escassos de outra.
- Esses oferecimentos serão abertos a alunos de séries variadas (e/ou Unidades Escolares diferentes, em um segundo momento, se for o caso).
- As eletivas serão ministradas dentro da estratégia pedagógica mais adequada a seu desenvolvimento, devendo incluir, necessariamente, procedimentos de avaliação, condizentes com as diretrizes de avaliação do CPEI. Terão, necessariamente, uma avaliação sistemática com registro de conceitos ou notas, resultante não só de prova ou trabalho acadêmico *stricto sensu*, como também de relatórios, 'portfólios', produtos multimídia ou outros.

Para cada oferecimento haverá necessidade de exigir do aluno, ao final, um registro das atividades envolvidas (monografia, relatório, descrição das etapas percorridas, resumo de atividades etc).

- O aluno que não atingir às competências mínimas estabelecidas para o encerramento do programa da eletiva, não receberá o crédito correspondente, devendo compensá-lo no ano letivo subsequente, cursando a mesma eletiva ou outra de sua opção.

Como o cumprimento dos tempos de eletiva é obrigatório, o aluno que não tiver cumprido todos os tempos exigidos para o total do Ensino Médio não será considerado concluinte desta etapa da sua formação escolar.

- Deve ser oferecido um número de disciplinas eletivas obedecendo à proporção de 1 disciplina para cada 20 alunos da série de referência.
- Em casos específicos, as turmas poderão ser planejadas com maior número de vagas (até 35 alunos) ou até com menor número de vagas, quando se tratar de projetos/convênios com instituições externas ou em casos especiais (a serem aprovados pela Secretaria de Ensino).
- As disciplinas que não tiverem o número mínimo de 15 inscritos serão canceladas e os alunos nela matriculados deverão fazer nova escolha. No caso de haver número de interessados em uma disciplina eletiva maior do que o número de vagas, não sendo possível ampliar o número de vagas ou oferecer outra turma da mesma disciplina eletiva, serão obedecidos os critérios estabelecidos para atendimento.
- Os alunos poderão cursar um número maior do que o número de eletivas previsto para cumprir a composição curricular de cada série do Ensino Médio, caso haja vagas disponíveis.

A matrícula na(s) disciplina(s) eletiva(s), além da quantidade prevista para a série, deverá ser efetuada somente no início do ano letivo, após a consolidação da distribuição dos alunos nas eletivas de cumprimento obrigatório.

- Os alunos poderão solicitar/sugerir eletivas que queiram ver oferecidas no ano letivo seguinte. As sugestões serão analisadas quanto à adequação e viabilidade da proposta.
- A carga horária das eletivas será atribuída aos professores, dentro de sua carga horária de aulas, e, como tal, devem ser incluídas dentro do máximo permitido por lei.

- Os convênios (FIOCRUZ, IMPA, Museu Nacional, CENPES etc) que visam à monitoria de pesquisa serão considerados integrantes desse leque de oferecimentos.
- As unidades poderão montar um programa de aprofundamento de estudos a ser oferecido na 3ª série, com vistas à complementação de conhecimentos para os exames vestibulares. Dependendo da carga horária oferecida, poderá valer como disciplina eletiva de 2 ou mais tempos semanais.

O aprofundamento da 3ª série será um conjunto de disciplinas, com carga horária pré-estipulada, a ser oferecido por todas as unidades escolares com a mesma organização. Quando forem definidas as combinações de disciplinas/carga horária para este fim, poderá haver composições diferenciadas de acordo com diferentes grupos de carreiras, de modo que haja distribuições de tempos e disciplinas variadas, conforme a ênfase dos vestibulares.

- No leque das disciplinas eletivas, deverá ser oferecida ao aluno a oportunidade de cumprir a eletiva na forma de *Estágio de Socialização Comunitária em áreas ou órgãos especializados*, perfazendo um total de, *no mínimo, 60 horas anuais*, por estágio (valendo por uma eletiva de dois tempos).

O aluno poderá substituir uma, ou no máximo duas eletivas pelo Estágio de Socialização Comunitária. As horas deste estágio serão cumpridas em órgão, instituição, empresa ou entidade específica que possibilite ao aluno relacionar os conhecimentos e as competências adquiridas na escola com a realidade do mundo.

O aluno será encaminhado ao local do estágio pelo profissional do Colégio Pedro II designado para organizar, orientar e acompanhar esses estágios. Os estágios deverão ter relação com as atividades que o aluno estiver desenvolvendo dentro da programação da base comum ou da parte diversificada, de modo que haja contextualização e interligação dos conteúdos ou habilidades integrantes do currículo com a vivência do aluno no local (nos locais) no qual for estagiar.

O aluno deverá, ao final do estágio, apresentar relatório registrando as diferentes fases percorridas, bem como uma avaliação de sua experiência.

Caberá ao professor ou ao técnico orientador do estágio, no Colégio Pedro II, definir outras atividades de acompanhamento que se façam necessárias.

Os estágios serão desenvolvidos fora do horário do aluno do Colégio Pedro II.

Alguns dos locais em que podem ser realizados os estágios são:

- hospitais, postos de saúde, clínicas especializadas;
- fábricas, supermercados;
- delegacias, varas de família, juizado de menores;
- museus, agências de turismo, aeroportos;
- Jardim Botânico, Horto Florestal;
- Cedae;
- Observatório do Valongo, Observatório Astronômico;
- redação de jornais, televisão e rádio;
- quartéis militares;

- órgãos de serviço social (sistema S);
- instituto de pesquisa social (IBGE, instituto de pesquisa de opinião).

É intenção do Colégio Pedro II evoluir para definir o Estágio de Socialização Comunitária como componente curricular obrigatório para todos os alunos do ensino médio, a ser cumprido de forma independente dos requisitos de eletivas.

Serão incluídos nos *oferecimentos de eletivas nas unidades escolares, obrigatoriamente:*

- disciplinas de Informática;
- disciplinas de Língua Estrangeira 2 (se possível, em níveis);
- Desenho 2.

Podem ser incluídos nos oferecimentos de eletivas:

- disciplinas ou temáticas de áreas não contempladas no currículo da Base Comum;
- programas de ação comunitária;
- atividades na área de Arte.

ANEXO II

ELENCO DE DISCIPLINAS ELETIVAS

1	<p>Artes integradas Ementa: produzir obras por meio de trabalhos interdisciplinares com música, Literatura, Artes Visuais, Dança, Teatro. Departamento responsável: Educação musical e demais departamentos envolvidos. Número de vagas:35</p>
2	<p>A língua francesa e a canção Ementa: Aprofundar os conhecimentos da língua francesa associando sua utilização ao prazer de ouvir e cantar músicas francesas, aprimorando a pronúncia, ampliando o vocabulário, valorizando a rima e experimentando a criação de versos e poesia. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
3	<p>A língua francesa e o cinema Ementa: Desenvolver a oralidade e a redação de textos a partir de uma seleção de filmes clássicos e modernos, gravados em fita-cassete, escolhidos de acordo com o tema e interesse dos alunos. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
4	<p>A língua francesa e o turismo Ementa: Desenvolver a fluência em língua francesa, aproveitando a vocação turística do Rio de Janeiro, com a utilização de material específico que envolva assuntos das funções de hotelaria, guia de turismo ou restauração (experimentar treinamentos em situações reais com visitas a estúdios em alguma instituição/empresa). Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
5	<p>A arte de traduzir Ementa: Compreender e empregar as técnicas de tradução para o aprimoramento do conhecimento da Língua Estrangeira, ampliar o vocabulário e perceber sutilezas estruturais da língua. Departamento responsável: Inglês Número de vagas: 20</p>
6	<p>A Física aplicada ao automóvel I e II. Ementa: Identificar e compreender o automóvel como um laboratório ambulante para os conceitos de física. Ênfase em mecânica, termologia e ondas: A Física no automóvel I. Ênfase em eletricidade, eletrônica e óptica: A Física no automóvel II. Departamento responsável: Física Número de vagas: 20</p>
7	<p>A Física na cozinha Ementa: Identificar e compreender a física existente nos objetos e materiais usados na cozinha. Departamento responsável: Física Número de vagas: 20</p>

8	<p>A oralidade em língua francesa Ementa: Desenvolver a compreensão e a expressão oral a partir de jornais televisivos do canal TV5, com realização de exercício Vif@x, enviados pela Universidade de Bordeaux em parceria com o Colégio Pedro II. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
9	<p>A questão ambiental e a qualidade de vida. Ementa: Enfocar a questão ambiental sob o ponto de vista da economia de mercado. Discutir o papel do homem e sua interferência a natureza. Buscar alternativas para as relações do homem com a natureza de modo a não colocá-la a serviço do ganho. Departamento responsável: Geografia, Biologia e Química. Número de vagas: 20</p>
10	<p>A voz dos alunos Ementa: Compreender a estrutura e função de jornais e outras publicações (seções, postura editorial, relacionamento com o público). Elaborar um projeto para um jornal ou revista e produzir, pelo menos, um número. Utilizar <i>softwares</i> de editoração eletrônica Departamento responsável: Português e Informática. Número de vagas: 20</p>
11	<p>Amazônica brasileira - a biodiversidade e os interesses internacionais Ementa: Estudar a Amazônia Brasileira à luz da contraposição dos discursos e a partir de um número questionamento quanto à internacionalização da região. Compreender os interesses do País em face da riqueza de sua flora, fauna e recursos minerais. Departamento responsável: Geografia e Biologia Número de vagas: 20</p>
12	<p>Aplicação da Matemática na área biomédica Ementa: Utilizar os conceitos e métodos da Matemática para descrição e resolução de problemas resolvidos com a área biomédica, enfatizando os tópicos relacionados com funções (métodos gráficos), probabilidade e grafos. Departamento responsável: Matemática e Biologia Número de vagas: 20</p>
13	<p>Aprendendo a gostar de química Ementa: Relacionar, por meios de aulas práticas, o cotidiano dos alunos com conceitos e aplicações da área de Química. Departamento responsável: Química Número de vagas: 20</p>
14	<p>Aprendendo Matemática com o uso do computador Ementa: Utilizar softwares matemáticos para compreender e aplicar conceitos matemáticos diversos Departamento responsável: matemática Número de vagas: 15</p>
15	<p>Área verde-espço de desafios Ementa: Desenvolver a investigação científica dentro de um espaço vivo de forma a produzir em campo conhecimentos de Zoologia, Botânica, Ecologia, Educação, Educação Ambiental e outras disciplinas correlatas. Reconstruir a área verde do Horto da Unidade São Cristóvão, utilizando-o como laboratório para experimentar fatos que sustentem conceitos biológicos. Departamento responsável: Biologia Número de vagas: 20</p>

16	<p>Artes cênicas Ementa: Desenvolver a linguagem corporal, as habilidades de comunicação e a desautomatização dos movimentos pelas atividades e jogos de teatro. Departamento responsável: Desenho e Educação Artística. Número de vagas: 20</p>
17	<p>As diversa faces da leitura Ementas: Analisar as manifestações artísticas às Artes Visuais, à Música e à Literatura. Departamento responsável: Educação Artística, Educação Musical e Português. Número de vagas: 20</p>
18	<p>As maneiras de dizer Ementa: Analisar s vários textos. Reconhecer e utilizar os diferentes modos de organização do discurso. Empregar os conceitos fundamentais da semântica: uso conotativo e denotativo da linguagem. Departamento responsável: Português Número de vagas: 20</p>
19	<p>As múltiplas faces do emprego da língua portuguesa. Ementa: Diferentes empregos lingüísticos/jargões, registros, variações dialetais/noções de certo e errado em Língua Portuguesa/produção textual sob as diferentes óticas lingüísticas. Departamento responsável: Português Número de vagas: 9</p>
20	<p>Composição musical I e II Ementa: Conhecer e empregar técnicas de composição musical. Desenvolver a sensibilidade, a expressividade e a criatividade com o uso da improvisação e composição. Departamento responsável: Educação Musical Número de vagas: 20</p>
21	<p>Conhecendo os princípio de marketing Ementa: Conhecer os princípios básicos de marketing. Relacionar as estratégias de marketing com o cotidiano. Entender os conceitos subjacentes ao comportamento do consumidor, segmentação de mercado e técnicas de vendas. Analisar os procedimentos de marketing das empresas à luz de questões sociológicas e lingüísticas, ressaltando questões éticas mercadológicas e de responsabilidade social. Departamento responsável: Ciências da Computação, Sociologia e Português. Número de vagas: 20</p>
22	<p>Conversação em língua espanhola Ementa: Praticar a expressão oral em língua espanhola pelas atividades interativas. Departamento responsável: Espanhol. Número de vagas: 15</p>
23	<p>Conversação em língua francesa. Ementa: Desenvolver a oralidade associada à parte escrita, oferecendo a oportunidade aos alunos de se preparar para um ou mais dos 6 níveis do diploma elementar de Língua Francesa (Delf), diploma reconhecido mundialmente e outorgado pala Aliança Francesa de Paris. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
24	<p>Conversação em língua inglesa Ementa: Desenvolver a habilidade de conversação em língua inglesa, pela discussão de temas atuais. Departamento responsável: Inglês Número de vagas: 20</p>

25	<p>Criando arte com o computador</p> <p>Ementa: Utilizar os aplicativos de produção gráfica. Experimentar os recursos computacionais para expressão artística.</p> <p>Departamento responsável: Educação Artística e Informática.</p> <p>Número de vagas: 20</p>
26	<p>Delphi - Introdução à programação visual</p> <p>Ementa: Desenvolver técnicas e métodos de programação orientados para a programação visual.</p> <p>Departamento responsável: Ciências da Computação</p> <p>Número de vagas: 15</p>
27	<p>Desafios e jogos em Matemática</p> <p>Ementa: Resolver problemas e desafios de caráter matemáticos com base em atividades lúdicas.</p> <p>Departamento responsável: Matemática</p> <p>Número de vagas: 15</p>
28	<p>Desvendando a informática</p> <p>Ementa: Compreender os recursos fundamentais da informática. Conhecer os aplicativos básicos e seus principais comandos. Navegar na Internet usando mecanismos de busca. Utilizar os recursos de comunicação na rede (correio eletrônico, troca de arquivo, listas de discussão, <i>chats</i>, grupos de interesse, etc.).</p> <p>Departamento responsável: Informática</p> <p>Número de vagas: 18</p>
29	<p>Do Big-Bang ao surgimento da espécie humana</p> <p>Ementa: Discutir a gênese do universo e da vida. Analisar as diferentes explicações: acidentes, casualidade ou ordem já escrita na constituição da matéria infinitesimal.</p> <p>Departamento responsável: Biologia e Fisiologia (com Química, Física, Geografia, História e Sociologia).</p> <p>Número de vagas: 20</p>
30	<p>Drogas? Estou fora!</p> <p>Ementa: compreender os efeitos psicoquímicos e orgânicos das substâncias componentes das drogas. Investigar procedimentos sociais desenvolvidos por diferentes organismos e pelas comunidades para lidar com esta problemática.</p> <p>Departamento responsável: Química/Biologia (com Sociologia)</p> <p>Número de vagas: 20</p>
31	<p>Ecologia de restingas</p> <p>Ementa: Desenvolver práticas interdisciplinares pelas atividades de campo realizadas na Restinga de Barra de Maricá (RJ), usando como enfoque central o método científico. Analisar um ambiente típico do litoral brasileiro, abrangendo a flora, fauna, tipo de solo e sua formação, clima, interações ecológicas e problemas sociais.</p> <p>Departamento responsável: Biologia e Geografia</p> <p>Número de vagas: 20</p>
32	<p>Espanhol através do vídeo</p> <p>Ementa: Aprender a língua espanhola e conhecer a cultura hispânica tendo o vídeo como material de suporte.</p> <p>Departamento responsável: Espanhol</p> <p>Número de vagas: 15</p>

33	<p>Espanhol instrumental para a leitura Ementa: Aprender a língua espanhola pelo desenvolvimento de estratégias de leitura e da gramática textual. Departamento responsável: Espanhol Número de vagas: 15</p>
34	<p>Estudo computacional de curvas representativas de funções elementares Ementa: Utilizar softwares especiais para a compreensão e aplicação de conceitos matemáticos, em especial as funções elementares enquanto uma entidade abstrata a ser constituída. Compreender a interação entre expressão analítica, tabelas e gráficos. Departamento responsável: Matemática Número de vagas: 15</p>
35	<p>Estudo das cônicas Ementa: Verificar e analisar a presença de elipse, da hipérbole e da parábola no dia-a-dia. Compreender as seções cônicas, órbitas de um corpo celeste, leis de Kepler. Departamento responsável: Matemática Número de vagas: 15</p>
36	<p>Física recreativa Ementa: Aplicar os conceitos de Física em experimentos simples e divertidos da aplicação da Física em laboratórios. Departamento responsável: Física Número de vagas: 20</p>
37	<p>Francês com recurso da Internet Ementa: Utilizar os recursos da Internet para desenvolver projetos em língua francesa. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
38	<p>Fundamentos da cultura greco-romana Ementa: Compreender as origens dos gêneros literários (épico, lírico e dramático). Analisar a mitologia como arquétipo dos anseios humanos. Investigar o pensamento filosófico de Sócrates, Platão e Aristóteles. Relacionar o vocabulário científico com a evolução das línguas. Departamento responsável: Português Número de vagas: 30</p>
39	<p>Habilidades específicas em artes visuais Ementas: Desenvolver as habilidades técnicas e artísticas que servem de embasamento para um bom desempenho em cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial de produto ou Programação Visual, Belas Artes (Pintura, Escultura e Gravura), Artes Ambientais (Cenografia, Indumentária), Estilismo, Licenciatura em Artes e Desenho. Departamento responsável: Desenho e Educação Artística Número de vagas: 20</p>
40	<p>Habilidade específica I, II e III (percepção visual) Ementa: Aprofundar conhecimentos musicais para a expressão pessoal. Desenvolver habilidades técnicas e artísticas no campo da música, buscando melhor preparo para prosseguimento de estudos musicais em cursos superiores. Departamento responsável: Educação Musical Número de vagas: 20</p>
41	<p>História das origens Ementa: Estudar as origens do Homem, da Arte e da Cultura Ocidental - da Pré-História ao Neolítico. Departamento responsável: Educação Artística, História e Educação Musical Número de vagas: 20</p>

42	<p>História e imagem</p> <p>Ementa: Analisar o uso da imagem na História. Discutir a abordagem da fotografia, do cinema, <i>charges</i> e da propaganda no século 20, partindo do olhar da memória, e das linhas políticas.</p> <p>Departamento responsável: História e Educação Artística (com geografia, Desenho, Sociologia e Filosofia)</p> <p>Número de vagas: 25</p>
43	<p>Histórico da cidade do Rio de Janeiro e suas representações</p> <p>Ementa: Desenvolver a identidade com a cidade em que vivemos pelo estudo da sua história e suas representações gráficas, por meio do levantamento e análise de imagens produzidas em diferentes tempos.</p> <p>Departamento responsável: Desenho, Educação Artística e História.</p> <p>Número de vagas: 20</p>
44	<p>Identidades latino-americanas</p> <p>Ementa: Enfocar algumas das questões essenciais para a construção das identidades latino-americanas em seus aspectos políticos e culturais. Discutir o sincretismo no Brasil, as atrações políticas latino-americanas, a religião como formadora de identidades, a identidade musical na América Latina, entre outras questões.</p> <p>Departamento responsável: História, Sociologia e Filosofia (com Geografia e Educação Artística).</p> <p>Número de vagas: 25</p>
45	<p>Inglês com música</p> <p>Ementa: Ampliar o vocabulário ativo e passivo da língua estrangeira pela utilização de músicas atuais e também de alguns clássicos.</p> <p>Departamento responsável: Inglês</p> <p>Número de vagas: 25</p>
46	<p>Inglês técnico</p> <p>Ementa: Analisar textos técnicos em inglês da(s) área(s) oferecida(s), visando perceber suas estruturas e ampliar o vocabulário específico utilizado neste campo do saber.</p> <p>Departamento responsável: Inglês</p> <p>Número de vagas: 25</p>
47	<p>Internet <i>chat</i></p> <p>Ementa: Desenvolver a competência comunicativa por escrito em língua inglesa, por meio de diálogos em salas de bate-papo da Internet. Desenvolver o vocabulário utilizado para o acesso à Internet. Aplicar a língua inglesa em atividades na grande rede.</p> <p>Departamento responsável: Inglês</p> <p>Número de vagas: 20</p>
48	<p>Introdução à Astronomia</p> <p>Ementa: Desenvolver as noções básicas de calendário; sistemas de referência; movimentos dos corpos celestes.</p> <p>Departamento responsável: Matemática e Física.</p> <p>Número de vagas: 15</p>
49	<p>Introdução ao cálculo diferencial e integral</p> <p>Ementa: Desenvolver os conceitos de limite e derivada com uso nas diversas áreas do conhecimento; a derivação como taxa de variação; máximos e mínimos; continuidade e descontinuidade; crescimento e decrescimento de populações; situações de lucros e prejuízos.</p> <p>Departamento responsável: Matemática</p> <p>Número de vagas: 15</p>

50	<p>Laboratório de Matemática Ementa: Utilizar jogos, materiais concretos, questões de vestibulares e de olimpíadas para o aprofundamento de conteúdos matemáticos e desenvolvimento de autonomia ante situações-problema. Departamento responsável: Matemática Número de vagas: 20</p>
51	<p>Latim: ontem e sempre Ementa: Estudar fundamentos da língua latina, sua expansão e desdobramento. Compreender noções básicas da história da língua portuguesa. Departamento responsável: Português Número de vagas: 20</p>
52	<p>Leitura de textos (língua inglesa) Ementa: Desenvolver técnicas e estratégias de estudo de textos. Analisar a língua inglesa em seus principais registros. Departamento responsável: Inglês Número de vagas: 20</p>
53	<p>Leitura e compreensão de textos em francês Ementa: Desenvolver habilidades de leitura e de compreensão de textos visando à preparação para avaliações específicas e a utilização da língua francesa como fonte de informação científica ou técnica. Departamento responsável: Francês Número de vagas: 15</p>
54	<p>Linguagens artísticas contemporâneas Ementa: Analisar as novas linguagens visuais surgidas no século 20. Departamento responsável: Desenho e Educação Artística. Número de vagas: 20</p>
55	<p>Lixo: um problema de todos nós. Ementa: Discutir a produção, disposição e reciclagem do lixo urbano. Analisar os problemas socioeconômicos e ambientais causados pela disposição de lixo nos centros urbanos. Visitar usinas, aterros sanitários e cooperativas de catadores, com vistas à compreensão global da questão do lixo. Propor novas alternativas para diminuir o impacto causado pela disposição de lixo doméstico em grandes centros urbanos. Departamento responsável: Biologia, Química, Sociologia, Matemática e Física. Número de vagas: 20</p>
56	<p>Matemática aplicada - uma introdução à teoria dos grafos Ementa: O curso tem por objetivo apresentar conceitos básicos em Teoria dos Grafos, a fim de que tais conceitos contribuam para a resolução de problemas e situações cotidianas. Departamento responsável: Matemática Número de vagas: 21</p>
57	<p>Matemática Financeira: teoria e prática Ementa: Dominar conceitos fundamentais da Matemática Financeira para possibilitar formulações e interpretações do processo prático aplicado ao mercado e comércio por meio de pesquisa de campo, aula expositiva, utilização da calculadora e recursos da Internet. Departamento responsável: Matemática Número de vagas: 20</p>

58	<p>Memória social: visões, vozes e vidas</p> <p>Ementa: Atuar na recuperação da memória social do bairro onde a unidade escolar esteja inserida: composição social dos moradores, seus interesses e expectativas, memória da paisagem (rural e urbana). Fazer a releitura do bairro pela pesquisa documental, iconográfica, utilizando-se de técnicas de entrevista.</p> <p>Departamento responsável: História, com Educação Musical, Geografia, Sociologia, Artes, Matemática e Informática.</p> <p>Número de vagas: 25</p>
59	<p>Nas carteiras do colégio, me ensinaram, mas não me disseram...</p> <p>Ementa: Discutir os fenômenos sociais, os fatores bioquímicos relacionados com a nutrição e o desenvolvimento orgânico da espécie humana, com base em textos de Paulo Mendes Campos.</p> <p>Departamento responsável: Biologia, Química, Português, Sociologia, Filosofia e Matemática.</p> <p>Número de vagas: 20</p>
60	<p>Números e códigos</p> <p>Ementa: Entender o que é um código. Investigar as aplicações comerciais do uso de códigos; a criptografia; códigos na Internet: chave pública do <i>Netscape</i>.</p> <p>Departamento responsável: Matemática</p> <p>Número de vagas: 15</p>
61	<p>O olhar da paisagem através do trabalho de campo</p> <p>Ementa: Utilizar o enfoque metodológico da Geografia na observação e leitura do espaço/paisagem, buscando compreender a expressão material visual das relações sociais e econômicas.</p> <p>Departamento responsável: Geografia</p> <p>Número de vagas: 20</p>
62	<p>O raio-x da empresa</p> <p>Ementa: Reconhecer diferentes estruturas organizacionais e principais técnicas de planejamento administrativo, procedimentos de estruturação de entidades públicas/privadas. Analisar as relações humanas em ambiente de trabalho e os aspectos funcionais e administrativos que geram eficiência nas organizações.</p> <p>Departamento responsável: Ciências da Computação</p> <p>Número de vagas: 30</p>
63	<p>Oficina da palavra impressa</p> <p>Ementa: Aprofundar o hábito da leitura crítica, a partir de livros escolhidos pelos participantes. Desenvolver técnicas para comentários críticos por meio de atividades de oficina. Compartilhar informações sobre livros, trocar impressões sobre leituras e criar mecanismos de divulgação de suas experiências.</p> <p>Departamento responsável: Português</p> <p>Número de vagas: 20</p>
64	<p>Oficina de <i>autocad</i></p> <p>Ementa: Desenvolver as habilidades de construção geométrica e criação de projetos gráficos e arquitetônicos, por meio de recursos da computação gráfica.</p> <p>Departamento responsável: Desenho e Informática</p> <p>Número de vagas: 10</p>
65	<p>Oficina de Desenho</p> <p>Ementa: Praticar o Desenho de Observação (perspectiva, proporção, luz e sombra), Desenho de Interiores e noções de Desenho de Arquitetura, por meio do uso de técnicas específicas.</p> <p>Departamento responsável: Desenho e Educação Artística</p> <p>Número de vagas: 20</p>

66	<p>Oficina de produção de textos I, II e III. Ementa: Produzir diferentes modalidades de texto escrito. Praticar a construção de textos narrativos, descritivos e dissertativos. Desenvolver habilidades por exercícios de criatividade e percepção (Oficina I). Produzir textos dissertativos com diferentes finalidades. Analisar a estrutura do texto dissertativo. Desenvolver técnicas de argumentação e dissertação expositiva (Oficina II). Aprimorar a produção de textos dissertativos e argumentativos, percebendo as expectativas de diferentes instituições e adequando-se aos moldes avaliativos de situações variadas (Oficina III). Departamento responsável: Português Número de vagas: 20</p>
67	<p>Oficina do ritmo Ementa: Destinada a alunos que pretendem obter maior aprofundamento na prática musical/rítmica, ou para os alunos que queiram se preparar para Música em nível superior. Além da prática, serão tratadas questões específicas da escrita musical. Departamento responsável: Educação Musical. Número de vagas: 14</p>
68	<p>Oficina instrumental (teclado, flauta doce, flauta transversa, violão, percussão, conjuntos instrumentais). Ementa: Desenvolver a prática instrumental. Departamento responsável: Educação Musical Número de vagas: Depende do instrumento musical.</p>
69	<p>Oficina Vocal I e II Ementa: Desenvolver as habilidades de canto coral e técnica vocal com o objetivo de trabalhar a emissão vocal, estabelecer estudo crítico do repertório e desenvolver a sociabilidade na atividade em grupo. Departamento responsável: Educação Musical. Número de vagas: 30</p>
70	<p>Oficinas de atividades físicas Ementa: Participar de atividades físicas pelo prazer de participar. Desenvolver habilidades motoras, atitudes no convívio social e em desempenhos competitivos. Cultivar o prazer de atingir metas pessoais. Departamento responsável: Educação Física e Folclore. Número de vagas: 20</p>
71	<p>Olhares sobre o Rio de Janeiro Ementa: Analisar as mudanças do espaço urbano, comportamental e cultural do Rio de Janeiro pelos tempos. Estudar os períodos históricos, questões de saúde pública, hábitos e costumes da sociedade carioca, para criar o contexto das mudanças. Buscar subsídios em visitas a locais representativos na cidade, pesquisa em centros de documentação, arquivos de naturezas diversas (fonográficos, vídeo, periódicos, livros, etc.). Departamento responsável: História, Educação Artística e Educação Musical. Número de vagas: 25</p>
72	<p>Páginas virtuais na escola Ementa: Conhecer os fundamentos das linguagens usadas na construção de <i>home page</i>. Analisar páginas virtuais relacionadas com as necessidades escolares. Construir um projeto para uma página virtual. Departamento responsável: Português e Informática Número de vagas: 20</p>

73	<p>Petróleo - o ouro negro Ementa: Compreender a origem, produção e purificação do petróleo e sua importância no mundo atual. O petróleo no sistema socioeconômico mundial. Público-alvo: alunos a partir da 2ª série do ensino médio. Departamento responsável: Química, Biologia (com Geografia). Número de vagas: 20</p>
74	<p>Pólos de treinamento Ementa: Participar de treinamento em modalidade esportiva, com vistas a integrar as equipes representativas do colégio. Departamento responsável: Educação Física e Folclore Número de vagas: a critério do professor responsável</p>
75	<p>Princípios de contabilidade Ementa: Conhecer e aplicar os princípios básicos de Contabilidade, de modo a auxiliar a organização das finanças pessoais e entender os fundamentos contábeis de empresas e organizações. Departamento responsável: Ciências da Computação (Contabilidade) Número de vagas: 20</p>
76	<p>Produtos de limpeza e cosméticos Ementa: Estudar os aspectos básicos da produção de sabão, sabonete, detergente, desinfetantes, amaciantes, perfumes, xampus, entre outros. Aplicar seus conhecimentos na produção desses materiais. Departamento responsável: Química Número de vagas: 20</p>
77	<p>Produção textual em língua inglesa Ementa: Desenvolver técnicas de produção de diferentes tipos de textos em inglês. Departamento responsável: Inglês Número de vagas: 20</p>
78	<p>Quem tem medo da leitura? Ementa: Analisar a leitura e as diferentes linguagens. Trabalhar com práticas leitoras diversificadas, entendendo o verbal e o não-verbal como signos produtores de sentido. Entender as relações entre leitura e jornal/revista, leitura e cinema, leitura e televisão, leitura e propaganda, leitura e teatro, leitura e clássicos da literatura, leitura e Internet. Departamento responsável: Português Número de vagas: 20</p>
79	<p>Química ambiental Ementa: Enfocar a questão sob o ponto de vista da economia de mercado. Discutir o papel do homem e sua interferência na natureza. Buscar para as relações do homem com a natureza de modo a não colocá-la a serviço do ganho. Departamento responsável: Química Número de vagas: 16</p>
80	<p>Relações amorosas na atualidade Ementa: Entender os diferentes usos do corpo e suas implicações com as sexualidades. Perceber as relações de gênero, enfocando as questões relativas ao amor, emoção e cultura. Refletir sobre o feminino e o masculino nos domínios privado e público; narcisismo e as identificações imaginárias. Departamento responsável: Sociologia, Fisiologia e Biologia. Número de vagas: 25</p>

81	<p>Sexualidade: isso se aprende na escola.</p> <p>Ementa: O curso tem como objetivo proporcionar um espaço onde os alunos possam vivenciar situações em que a sexualidade seja tratada de forma articulada com o conhecimento escolar, com os conhecimentos trazidos do seu cotidiano e com as questões que a sociedade nos impõe na atualidade. A metodologia do curso inclui desde dinâmicas de grupo, vídeos com debates, elaboração de campanhas, materiais de divulgação a encontros com profissionais de diversas áreas. Como tema transversal proposto pelo PCN, a Orientação Sexual - eixo norteador desse curso traz em sua abordagem assuntos como: corpo como matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.</p> <p>Departamento responsável: Biologia (com SOE).</p> <p>Número de vagas: 20</p>
82	<p>Sistemas lógicos x eletrônica</p> <p>Ementa: Compreender os conectivos e/ou a lógica em circuitos na eletrônica; sistemas analógicos e digitais.</p> <p>Departamento responsável: Matemática</p> <p>Número de vagas: 15</p>
83	<p>Teatro na escola</p> <p>Ementa: Desenvolver a linguagem corporal, as habilidades de comunicação e a desautomatização dos movimentos por meio de atividades e jogos de teatro.</p> <p>Departamento responsável: Educação Artística.</p> <p>Número de vagas: 20</p>
84	<p>Textos literários comparados</p> <p>Ementa: Estudar expoentes da literatura mundial, comparando os textos literários nos seus procedimentos estilísticos e contextuais.</p> <p>Departamento responsável: Português</p> <p>Número de vagas: 20</p>
85	<p>Transformações no plano</p> <p>Ementa: Estudar os espaços vetoriais e transformações lineares; transformações no plano cartesiano (efeitos geométricos sobre uma figura).</p> <p>Departamento responsável: Matemática.</p> <p>Número de vagas: 20</p>
86	<p>Uma janela para o mundo</p> <p>Ementa: Utilizar os aplicativos de criação de páginas na Internet para construir <i>sites</i> de conteúdos diferentes. Aplicar os recursos de animação e de inserção de <i>links</i>, sons ou outros procedimentos de enriquecimento de páginas.</p> <p>Departamento responsável: Informática</p> <p>Número de vagas: 18</p>
87	<p>Uma paisagem</p> <p>Ementa: Identificar os componentes da natureza a partir de uma paisagem. Estudar fatores bióticos e abióticos, meio ambiente, poluição. Analisar as adaptações e evolução dos grupos vegetais e a ocupação do ambiente pelos seres vivos. Examinar os fenômenos físicos e químicos que ocorrem na natureza.</p> <p>Departamento responsável: Biologia e Química (com Geografia, Física e Educação Artística).</p> <p>Número de vagas: 20</p>

88	Uma pequena história da Filosofia I Ementa: Introduzir os alunos em alguns dos principais problemas filosóficos que configuram a história da Filosofia, tais como: conhecimento da verdade. Departamento responsável: Filosofia Número de vagas: 20
89	Usando inglês na Internet Ementa: Desenvolver estratégia de leitura e de ampliação do léxico por meio de visitas a páginas da Internet. Desenvolver a habilidade escrita pela compreensão e produção de mensagens eletrônicas. Discutir as temáticas surgidas nas páginas visitadas. Departamento responsável: Inglês (com Informática e outras disciplinas dependendo da temática abordada). Número de vagas: 20
90	Verde: vida e criação Ementa: Analisar os movimentos artísticos envolvidos na questão ambiental e suas transformações. Relacionar o verde com a esperança de vida, pelos olhares das ciências e das artes. Departamento responsável: Desenho e Educação Artística e Biologia. Número de vagas: 20
91	www.química.cp2.br Ementa: Utilizar a informática como aliada para o aprendizado de conceitos de química e suas aplicações, pelo uso de softwares específicos. Elaborar <i>home page</i> e <i>softwares</i> , com conteúdos de Química Departamento responsável: Química e Informática Número de vagas: 30

ANEXO III

TABELAS DO PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As tabelas seguintes foram extraídas, com modificações, do **Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (1997)**:

Tabela A1. Situação escolar brasileira – 1994

	Analfabetismo 10-14 anos	Taxa de Engajamento Ensino Secundário (Médio)	Taxa de Engajamento Ensino Superior
BRASIL	17,8	39	11,7

Fontes: Banco Mundial: *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1994*. e UNESCO: *Statistical Yearbook, 1994* (in PNE/PSB, 1997, modificado)

Tabela A2. Taxas Agregadas de Repetência e Evasão no Ensino Médio, em percentuais – 1982 – 1992

INDICADORES	1982	1992
<i>Repetência</i>	28	32
Evasão	8	6
Perda social	36	38

Fonte: IBGE: *Anuário Estatístico do Brasil, 1996*. (in PNE/PSB, 1997, modificado)

As tabelas a seguir foram extraídas, com modificações, do texto **Desafios do Plano Nacional de Educação**, publicação do Inep de 2004, tendo como fontes dados do MEC/Inep e IBGE/Censo Demográfico:

ENSINO MÉDIO REGULAR

Tabela A3. População de 15 a 17 anos - 2000

Unidade Geográfica	15 a 17 anos
Brasil	10.702.499
Norte	929.456
Nordeste	3.389.869
Centro-Oeste	729.289
Sul	1.461.258
Sudeste	4.192.607
Rio de Janeiro	761.463

Tabela A4. Taxas de Escolarização Bruta e Líquida e Taxa de Atendimento de 15 a 17 anos – 2000

Unidade Geográfica	Taxa de Escolarização		Taxa de Atendimento de 15 a 17 anos
	Bruta	Líquida	
Brasil	76,6	33,3	83,0
Norte	61,6	17,0	76,4
Nordeste	58,7	16,7	82,4
Centro-Oeste	79,6	33,0	84,1
Sul	82,6	47,1	81,1
Sudeste	93,4	45,3	85,5
Rio de Janeiro	88,7	98,1	84,4

Tabela A5. Matrícula por Série – 2002

Unidade Geográfica	Matrículas no Ensino Médio Regular					
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não Seriada
Brasil	8.710.584	3.481.556	2.585.801	2.239.544	43.601	360.082
Norte	683.943	280.021	202.624	176.596	1.379	2.369
Nordeste	2.312.566	960.577	660.450	595.292	4.813	91.434
Centro-Oeste	623.772	271.185	193.077	150.794	6.629	2.087
Sul	1.220.301	407.276	300.057	249.050	9.938	258.980
Sudeste	3.890.002	1.562.497	1.229.593	1.067.812	20.482	9.618
Rio de Janeiro	746.234	316.943	236.701	183.477	2.309	6.004

Tabela A6. Matrícula por Dependência Administrativa – 1996/2002

Unidade Geográfica	Matrícula no Ensino Médio Regular – Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1996					
Brasil	5.379.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
Norte	371.454	10.212	318.904	5.390	36.948
Nordeste	1.202.573	36.685	703.958	163.903	298.077
Centro-Oeste	412.087	8.539	325.491	7.687	70.360
Sul	937.987	27.110	730.963	8.452	171.412
Sudeste	2.815.026	30.595	2.058.008	126.701	599.722
Rio de Janeiro	437.841	14.366	258.923	22.995	141.557
2002					
Brasil	8.710.581	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
Norte	663.948	8.712	605.087	2.818	47.326
Nordeste	2.812.566	22.718	1.842.127	140.808	306.913
Centro-Oeste	623.772	6.286	534.070	2.086	81.346
Sul	1.220.301	14.079	1.046.759	7.683	151.780
Sudeste	3.890.002	28.099	3.269.136	57.234	535.533
Rio de Janeiro	746.234	12.981	583.347	11.441	138.585

Tabela A7. Taxa de Distorção Idade/Série – 2002

Unidade Geográfica	Série				
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Brasil	51,1	53,0	49,1	50,4	56,5
Norte	70,5	72,0	68,8	70,1	73,8
Nordeste	67,8	69,3	65,1	67,9	71,2
Centro-Oeste	52,5	55,1	50,9	48,9	74,8
Sul	35,2	38,6	33,3	31,3	47,7
Sudeste	42,6	43,0	40,7	42,0	49,3
Rio de Janeiro	58,6	61,0	57,9	55,3	57,9

Tabela A8. Taxa de Repetência por Série – 2001

Unidade Geográfica	Total	Série		
		1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	20,2	25,8	19,0	12,6
Norte	22,3	28,8	18,5	16,1
Nordeste	19,3	25,1	17,7	11,2
Centro-Oeste	21,4	26,2	18,9	12,8
Sul	23,8	31,5	21,6	13,4
Sudeste	17,2	23,1	15,3	10,6
Rio de Janeiro	22,0	30,4	19,3	10,7

Tabela A9. Taxa de Evasão por Série – 2001

Unidade Geográfica	Total	Série		
		1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	7,6	11,4	7,0	2,6
Norte	8,5	10,2	10,2	3,7
Nordeste	8,0	11,0	7,6	3,4
Centro-Oeste	9,4	11,7	10,0	4,4
Sul	8,9	12,3	9,1	1,6
Sudeste	7,4	9,5	8,2	4,0
Rio de Janeiro	7,3	8,4	8,6	3,3

Tabela A10. Indicadores de Desempenho – 2001

Unidade Geográfica	Tempo Médio Esperado de Permanência	Número Médio Esperado de Séries Concluídas	Taxa Média Esperada de Conclusão
Brasil	3,3	2,5	74,9
Norte	3,4	2,5	71,7
Nordeste	3,2	2,5	74,4
Centro-Oeste	3,0	2,4	69,7
Sul	3,3	2,4	71,4
Sudeste	3,2	2,5	75,7
Rio de Janeiro	3,4	2,6	75,8

Tabela A11. Distribuição Percentual da Matrícula no Turno Noturno por Série - 2002

Unidade Geográfica	Série					
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	Não Seriado
Brasil	48,9	43,8	47,9	55,3	42,9	65,0
Norte	55,6	52,0	55,1	63,0	59,1	23,9
Nordeste	51,1	46,2	48,0	56,6	66,8	88,4
Centro-Oeste	47,2	44,0	47,2	51,5	71,0	81,2
Sul	44,9	38,6	41,9	46,7	32,4	57,4
Sudeste	47,8	42,1	48,3	55,9	32,0	54,1
Rio de Janeiro	44,3	48,0	43,8	46,6	85,5	46,3

Tabela A12. Número Médio Diário de Horas-aula e Número Médio de Alunos por Turma – 2002

Unidade Geográfica	Número Médio Diário de Horas-aula	Número Médio de Alunos por Turma
Brasil	4,3	37,2
Norte	4,2	38,6
Nordeste	4,1	39,7
Centro-Oeste	4,5	35,9
Sul	4,1	33,2
Sudeste	4,6	37,2
Rio de Janeiro	4,7	37,9

Tabela A13. Percentual de Funções Docentes com Formação Superior -2002

Unidade Geográfica	Total	Pública	Privada
Brasil	89,3	89,0	90,1
Norte	84,5	84,2	86,2
Nordeste	80,0	70,6	81,2
Centro-Oeste	79,6	77,2	85,9
Sul	91,7	91,1	94,1
Sudeste	95,3	96,8	97,3
Rio de Janeiro	96,0	97,0	93,4

Tabela A14. Percentual de Docentes por Grau de Formação - 2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação				
	Até Fundamental	Médio		Superior	
		Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	0,1	5,2	5,4	10,3	79,0
Norte	0,0	9,9	5,6	14,9	69,6
Nordeste	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7
Centro-Oeste	0,1	11,5	9,1	9,2	70,1
Sul	0,1	2,2	5,9	10,7	81,0
Sudeste	0,0	1,2	3,5	8,3	87,0
Rio de Janeiro	0,1	1,0	2,9	14,3	81,7

Tabela A15. Percentual de alunos atendidos por infra-estrutura disponível nas Escolas - 2002

Unidade Geográfica	Infra-Estrutura Disponível						
	Abastecimento de Água	Energia Elétrica	Biblioteca	Lab. de Ciências	Lab. de Informática	Quadra de esportes	Acesso à Internet
Brasil	100,0	100,0	84,9	49,2	59,0	80,8	52,0
Norte	100,0	100,0	79,6	24,5	37,0	74,3	19,9
Nordeste	99,9	100,0	75,4	26,9	41,9	68,6	38,1
Centro-Oeste	99,9	100,0	79,5	39,8	35,6	83,1	31,3
Sul	100,0	100,0	97,7	77,9	68,9	90,0	43,1
Sudeste	100,0	100,0	88,2	59,1	72,7	88,6	71,8
Rio de Janeiro	99,9	99,9	82,2	49,6	57,6	86,7	58,3

Tabela A16. Percentual de alunos atendidos por infra-estrutura disponível nas Escolas Públicas - 2002

Unidade Geográfica	Infra-Estrutura Disponível						
	Abastecimento de Água	Energia Elétrica	Biblioteca	Lab. de Ciências	Lab. de Informática	Quadra de esportes	Acesso à Internet
Brasil	100,0	100,0	83,6	45,9	55,5	80,5	46,9
Norte	100,0	100,0	79,2	22,3	34,3	73,7	15,1
Nordeste	99,9	100,0	72,9	23,1	37,4	61,4	33,1
Centro-Oeste	99,9	100,0	77,8	35,9	29,3	83,0	23,1
Sul	100,0	100,0	97,5	76,0	65,9	91,3	35,6
Sudeste	100,0	100,0	87,3	55,9	71,2	89,2	68,4
Rio de Janeiro	99,9	99,9	80,3	46,2	51,2	84,6	51,9

Tabela A17. Percentual de alunos atendidos por infra-estrutura disponível nas Escolas Privadas- 2002

Unidade Geográfica	Infra-Estrutura Disponível						
	Abastecimento de Água	Energia Elétrica	Biblioteca	Lab. de Ciências	Lab. de Informática	Quadra de esportes	Acesso à Internet
Brasil	100,0	100,0	93,6	71,3	82,9	83,0	86,5
Norte	100,0	100,0	84,9	53,0	72,7	81,6	82,4
Nordeste	100,0	100,0	91,8	52,2	71,7	77,3	71,3
Centro-Oeste	100,0	100,0	91,0	65,8	75,6	83,8	85,6
Sul	99,9	100,0	99,3	98,6	98,5	87,5	94,1
Sudeste	100,0	100,0	94,2	79,3	89,1	85,0	93,5
Rio de Janeiro	100,0	100,0	90,6	84,5	85,5	85,0	87,2

Tabela A18. Salário Médio dos Docentes de 3ª Série - 2001

Unidade Geográfica	Salário Médio em R\$
Brasil	1041,37
Norte	993,46
Nordeste	726,77
Centro-Oeste	861,27
Sul	900,88
Sudeste	1.122,66
Rio de Janeiro	1.074,98

Tabela A19. Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Língua Portuguesa – 3ª Série - 2001

Unidade Geográfica	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Brasil	4,9	37,2	52,5	5,35
Norte	7,1	46,6	43,9	2,45
Nordeste	7,5	44,9	44,3	3,2
Centro-Oeste	3,1	33,0	57,9	6,0
Sul	3,0	31,3	59,4	6,3
Sudeste	4,2	34,4	55,0	6,4
Rio de Janeiro	3,7	27,8	61,7	6,7

Tabela A20. Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Matemática – 3ª Série - 2001

Unidade Geográfica	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Brasil	48,8	62,6	26,6	5,99
Norte	6,8	76,3	14,5	2,40
Nordeste	6,6	69,8	19,0	4,6
Centro-Oeste	3,0	58,7	31,2	6,6
Sul	2,4	51,7	38,9	7,1
Sudeste	4,7	50,7	27,8	6,8
Rio de Janeiro	3,8	61,6	27,5	7,0

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tabela A21. População de 15 anos e mais de Idade por Faixa Etária - 2000

Unidade Geográfica	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 anos ou mais
Brasil	119.533.048	17.939.815	16.141.615	13.849.665	25.290.473	46.311.580
Norte	8.098.614	1.524.484	1.2099.652	1.059.121	1.688.842	2.526.515
Nordeste	31.998.986	5.571.708	4.627.960	3.683.604	6.376.840	11.739.884
Centro-Oeste	8.164.663	1.236.637	1.183.084	1.049.251	1.846.776	2.838.915
Sul	18.196.276	2.451.895	2.205.892	2.004.534	3.992.964	7.540.991
Sudeste	53.084.509	7.155.091	6.824.937	6.053.155	11.385.051	21.666.275
Rio de Janeiro	10.771.643	1.316.292	1.300.107	1.166.031	2.258.316	4.730.897

Tabela A22. Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 ou mais por Grupo de Idade - 2000

Unidade Geográfica	Taxa de Analfabetismo (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	13,6	5,0	6,7	8,0	10,2	13,9	29,4
Norte	16,3	6,8	8,6	10,5	13,9	20,2	38,3
Nordeste	26,2	10,7	16,0	18,2	22,9	29,9	50,1
Centro-Oeste	10,8	2,2	3,5	4,9	7,5	12,2	29,8
Sul	7,7	1,5	2,2	3,8	4,3	7,2	19,4
Sudeste	8,1	1,9	2,8	3,6	5,1	7,7	19,9
Rio de Janeiro	6,6	2,1	2,8	3,4	4,5	6,0	14,1

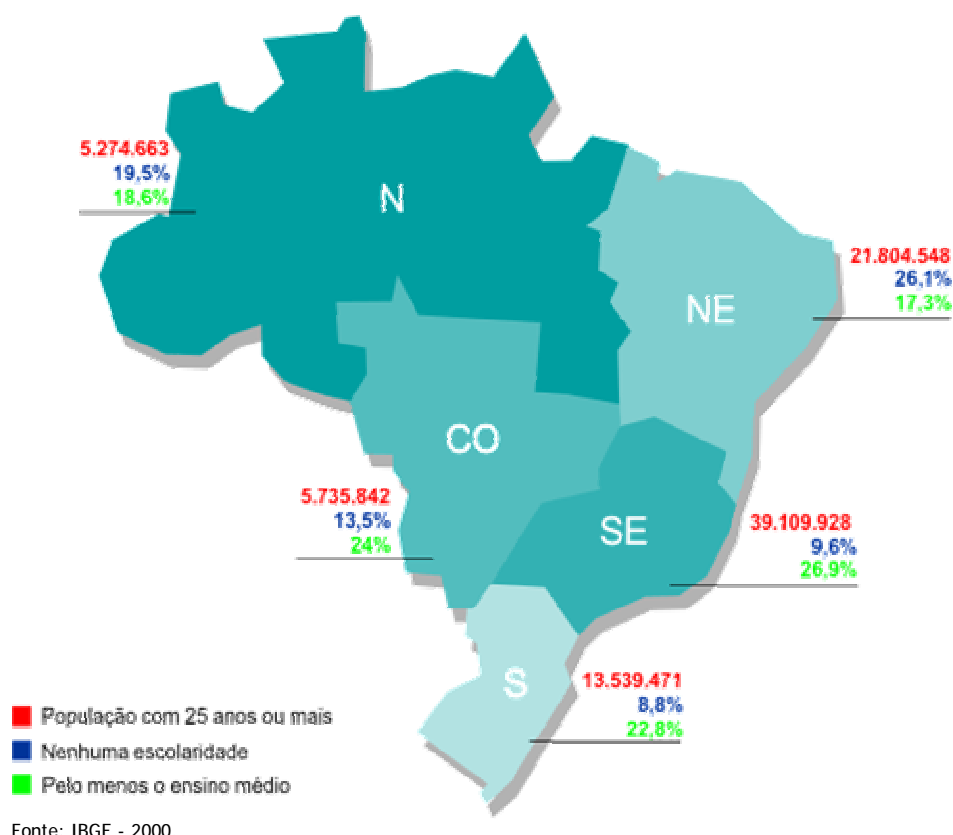


Figura A1 - Taxas de escolaridade da população brasileira acima de 25 anos
Fonte: MEC/Inep – Informativo Inep 27/04/2004

Tabela A23. Percentual de Municípios segundo o Número Médio de Séries Concluídas - 2000

Unidade Geográfica	Séries Concluídas (%)								
	Até uma série	Duas séries	Três séries	Quatro séries	Cinco séries	Seis séries	Sete séries	Oito séries	Mais de oito séries
Brasil	0,8	9,3	22,5	26,1	27,1	11,6	2,2	0,3	0,1
Norte	1,8	9,6	34,3	39,6	11,8	1,6	1,3	-	-
Nordeste	2,1	25,5	50,5	16,3	4,4	0,7	0,6	-	-
Centro-Oeste	-	0,2	7,4	47,1	36,3	8,1	0,5	0,5	-
Sul	-	-	1,2	26,1	48,1	21,1	3,0	0,4	0,1
Sudeste	-	0,9	8,1	27,3	38,5	20,4	4,1	0,6	0,1
Rio de Janeiro	-	-	2,2	13,2	31,9	46,2	4,4	1,1	1,1

Tabela A24. População de 15 anos ou mais Fora da Escola por Grupo de Anos de Estudos - 2000

Unidade Geográfica	Grupos de Anos de Estudo		
	Menos de 4 anos	Entre 4 e 7 anos	8 anos ou mais
Brasil	30.637.956	31.764.024	36.093.939
Norte	2.547.236	1.935.931	1.900.335
Nordeste	12.211.570	6.532.793	6.556.835
Centro-Oeste	1.937.762	2.250.952	2.454.690
Sul	3.581.300	5.935.749	5.909.385
Sudeste	10.386.088	15.096.660	19.272.694
Rio de Janeiro	1.815.455	2.836.840	4.442.180

Tabela A25. Matrícula em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa – 1995/2002

Unidade Geográfica	Matrícula em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995					
Brasil	2.752.214	594	1.657.384	563.296	530.940
Norte	261.029	51	211.385	40.331	9.252
Nordeste	544.667	176	403.434	107.030	33.930
Centro-Oeste	262.897	85	195.938	21.268	45.606
Sul	289.994	-	181.034	31.846	77.114
Sudeste	1.393.727	285	665.583	362.821	365.038
Rio de Janeiro	319.242	-	177.372	35.344	106.526
2002					
Brasil	3.799.593	3.327	1.759.487	1.700.862	315.917
Norte	586.215	508	302.214	269.324	14.169
Nordeste	1.364.357	350	450.200	850.160	54.667
Centro-Oeste	235.846	70	144.812	57.300	33.664
Sul	442.874	442	279.980	86.523	75.729
Sudeste	1.150.601	1.987	578.191	437.565	137.798
Rio de Janeiro	263.629	1.806	134.309	68.601	58.813

Tabela A26. Matrícula em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo, no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – 1995/2002

Unidade Geográfica	Matrícula em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995					
Brasil	340.046	-	187.131	13.504	139.411
Norte	20.030	-	17.884	-	2.166
Nordeste	30.263	-	23.722	1.143	5.398
Centro-Oeste	40.103	-	29.298	404	10.401
Sul	72.020	-	33.534	866	37.620
Sudeste	177.650	-	82.713	11.091	83.826
Rio de Janeiro	40.537	-	19.098	182	21.257
2002					
Brasil	874.001	548	634.776	25.864	212.813
Norte	65.809	277	55.327	2.421	7.784
Nordeste	76.442	186	142.893	4.760	28.594
Centro-Oeste	96.344	-	67.125	1.517	27.702
Sul	159.109	85	101.313	2.477	55.234
Sudeste	378.297	-	288.118	14.680	93.499
Rio de Janeiro	43.576	-	1.662	-	41.914

Tabela A27. Número de Estabelecimentos por Dependência Administrativa - 2002

Unidade Geográfica	Estabelecimentos em Educação de Jovens e Adultos					
	Curso Pres. Com Aval. no Processo			Curso Preparatório para Exames		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	35.765	33.904	1.881	360	307	53
Norte	5.486	5.383	103	25	18	7
Nordeste	20.728	20.316	412	43	34	9
Centro-Oeste	1.237	1.088	149	6	3	3
Sul	2.234	1.977	257	102	96	6
Sudeste	6.108	3.140	960	784	166	28
Rio de Janeiro	1.278	946	330	4	-	4

Tabela A28. Percentual de Funções Docentes com Formação Superior - 2002

Unidade Geográfica	Total	Pública	Privada
Brasil	62,5	59,2	85,1
Norte	32,1	30,7	67,4
Nordeste	36,9	34,5	71,0
Centro-Oeste	67,2	67,3	66,7
Sul	85,5	84,3	95,9
Sudeste	85,8	84,4	91,4
Rio de Janeiro	79,9	73,6	91,8

Tabela A29. Percentual de Docentes por Grau de Formação - 2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação				
	Até Fundamental	Médio		Superior	
		Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1,6	30,4	5,4	7,7	54,8
Norte	2,8	59,5	5,7	6,4	26,6
Nordeste	3,4	53,7	6,1	5,0	31,9
Centro-Oeste	0,4	24,4	7,9	10,7	56,5
Sul	0,6	9,1	4,8	1,3	72,2
Sudeste	0,2	9,5	4,5	8,2	77,5
Rio de Janeiro	0,8	14,2	5,7	14,9	65,0

ANEXO IV

Matriz de Levantamento de Dados - PPP

1. Objetivos da unidade escolar	4	3	2	1	0
1. Estão expressos de forma escrita				1,96	
2. São formulados de modo cooperativo pelos alunos, professores, administradores e pais				1,72	
3. Estão sujeitos a contínuos estudos e revisões					
4. Favorecem o crescimento físico, social e emocional			2,61		
5. Favorecem a construção da cidadania do aluno da mesma forma que seu crescimento cognitivo			2,61		
6. Contemplam as diferenças individuais, os interesses, as habilidades e as necessidades dos alunos			2,24		
7. Acentuam a vida e os valores democráticos			2,54		
8. Atendem às expectativas da unidade escolar					
9. Estão em consonância com os objetivos do CPEI			2,77		
2. Administração/Direção da UE	4	3	2	1	0
1. Atua em tempo integral		3,63			
2. Encoraja todos os professores e técnicos a participarem da formulação das diretrizes na unidade escolar		3,09			
3. Ajuda os professores à obtenção de materiais didáticos			2,99		
4. Ajuda os servidores recém-chegados a se orientarem na unidade escolar e na comunidade			2,64		
5. Encoraja e facilita o crescimento dos profissionais em serviço			2,8		
6. Tem interesse pelos problemas pessoais e pelo bem-estar de todos os servidores					
7. Promove a cooperação entre a escola e a comunidade					
8. Utiliza-se dos serviços de orientação educacional e da supervisão escolar para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem		3,23			
3. Orientação educacional	4	3	2	1	0
1. Acompanha os alunos e turmas em situações que interferem no processo ensino-aprendizagem		3,31			
2. Planeja e operacionaliza, com o STEA e a direção, os conselhos de classe		3,43			
3. Propõe seminários, conferências, reuniões para análise e estudo dos problemas da aprendizagem			2,32		
4. Auxilia todos os servidores na procura de soluções para as dificuldades			2,73		
5. Contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem		3,00			
6. Dispõe de consultores para ajudar na solução de problemas			2,11		
4. Setor Técnico de Ensino e Avaliação (Stea)	4	3	2	1	0
1. Proporciona oportunidades para a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado			2,74		
2. Acompanha, junto aos coordenadores pedagógicos, o cumprimento dos respectivos programas			2,61		
3. Acompanha, articulando com o SOE, os coordenadores pedagógicos e os professores no desempenho dos alunos cujo rendimento escolar encontra-se em defasagem em relação ao grupo da série					
4. Acompanha o desenvolvimento das atividades de apoio/recuperação oferecidas aos alunos com baixo rendimento em interação com os coordenadores pedagógicos			2,79 (II, III)		
5. Elabora gráficos, tabelas, relatórios, fichas etc., sobre o rendimento escolar, de modo a proporcionar análises junto com os coordenadores pedagógicos, professores e turmas		3,26			
6. Acompanha os projetos pedagógicos em andamento na unidade escolar			2,79		
7. Fornece à direção da unidade escolar, dentro dos limites de sua área de atuação, os insumos necessários à tomada de decisão		3,20			
8. Subsídia a equipe e operacionaliza a dinâmica dos conselhos de classe		3,55			

5. Coordenação pedagógica	4	3	2	1	0
1. Promove a integração entre os componentes da equipe		3,15 (I) 3,28 (II,III)			
2. Supervisiona o trabalho didático-pedagógico da equipe		3,34 (I) 3,22 (II,III)			
3. Identifica dificuldades que impeçam o desenvolvimento do processo educacional, discutindo alternativas de solução		3,25			
4. Coordena reuniões de planejamento e encontros semanais, estimulando a participação do grupo		3,47 (I) 3,28 (II,III)			
5. Participa de reuniões e outros eventos relacionados com a disciplina, a unidade escolar e/ou com o CPII, mantendo a equipe atualizada quanto às informações obtidas		3,45			
6. Planeja atividades didático-pedagógicas com a equipe, de acordo com a proposta de trabalho do departamento		3,48 (I) 3,11 (II,III)			
7. Responsabiliza-se pelo trabalho da equipe na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem		3,32			
6. Organização do currículo/Planejamento	4	3	2	1	0
1. A comunidade escolar tem se empenhado no estudo, no planejamento e na avaliação do currículo			2,47 (II,III)		
2. A comunidade escolar estuda suas condições, as necessidades e recursos de que dispõe como uma parte do currículo					
3. O estudo das necessidades dos alunos é acentuado no planejamento do currículo					
4. Os pais participam de modo sistemático no estudo, planejamento e avaliação do currículo				1,17	
5. Os alunos participam sistematicamente do estudo, planejamento e avaliação do currículo				1,12	
6. O currículo dá continuidade e seqüência na aprendizagem das disciplinas			2,93		
7. A organização curricular prevê espaço para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades interdisciplinares					
8. Os horários são flexíveis permitindo que se utilizem fatos não previstos				1,73	
9. Reserva-se tempo escolar para que as equipes trabalhem em projetos de aperfeiçoamento curricular					
10. O planejamento das atividades docentes é feito pelos próprios professores		3,11			
11. Os professores têm oportunidades de trabalhar em projetos de acordo com seus interesses			2,54		
12. A carga horária é compatível com o trabalho que se pretende desenvolver					
13. A grade curricular atende às expectativas da comunidade escolar					
7. Avaliação e progresso do aluno	4	3	2	1	0
1. O processo de avaliação é contínuo		3,25			
2. O aluno é esclarecido sobre os objetivos, instrumentos e momentos de avaliação			2,97 (II,III)		
3. Os alunos participam, sob orientação do professor, na avaliação do seu próprio progresso			2,54 (I)		
4. A unidade escolar oferece aos alunos recuperação paralela				1,77 (II,II I)	
5. O professor se utiliza de uma variedade de instrumentos e processos de avaliação		3,14			
6. A informação acerca dos alunos é obtida regularmente dos pais, servidores e agentes da comunidade					
7. Os professores usam as informações que têm sobre os alunos para adaptar o ensino às diferenças individuais			2,53		
8. O planejamento é feito a partir dos resultados da avaliação					

9. As informações são dadas aos pais em reuniões, cartas pessoais ou entrevistas		3,17			
10. Envio de relatórios aos pais sempre que há necessidade					
11. Relatórios aos pais são exatos, de forma diagnóstica e construtiva					
12. Os pais e alunos compreendem os objetivos de cada área do currículo				1,98	
13. O professor domina as áreas de avanço do aluno avaliado					
14. Os professores têm domínio da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação somativa, em toda plenitude					
8. Qualidade de vida/Aprendizagem na sala de aula	4	3	2	1	0
1. As relações humanas, nas salas de aula, são agradáveis, livres de tensões e bem favoráveis ao ensino			2,75		
2. Os alunos têm liberdade para errar, fazer perguntas, contar suas experiências e revelar seus sentimentos reais		3,64			
3. O professor ajuda o aluno a estabelecer objetivos relevantes, pelos quais empreende esforços					
4. O aluno é estimulado a fazer escolhas, a exercitar sua iniciativa e assumir responsabilidades		3,24			
5. Estimula-se o aluno para trabalhar até o limite de sua capacidade					
6. O ambiente físico da sala de aula é bom, saudável, confortável, agradável e favorável à aprendizagem			2,13		
7. AS atividades de sala de aula são variadas, estimulantes e os alunos participam com interesse, demonstrando prazer			2,74 (II,III)		
8. Os alunos desenvolvem habilidades pelo seu uso em situações significativas					
9. São utilizadas diferentes dinâmicas de grupo para satisfazer os interesses, necessidades e habilidades dos alunos			2,75		
10. O professor seleciona variados recursos de aprendizagem para atender aos objetivos traçados		3,08			
9. Exercício da Regência	4	3	2	1	0
1. Manejo da sala de aula com a utilização de diversos procedimentos de ensino					
2. Preparo das aulas, oferecendo propostas de situações-problema de interesse dos alunos					
3. Utilização adequada do material didático para atender aos objetivos traçados					
4. Realização de aulas práticas relacionando conteúdo com cotidiano					
5. Relação entre aulas práticas e conteúdos teóricos					
6. Elaboração de material didático adequado e estimulante			2,97		
7. Uso de diferentes fontes bibliográficas					
8. Familiaridade com a bibliografia de sua área específica		3,34			
9. Habilidade de avaliar os alunos mantendo comportamento ético		3,39			
10. Habilidade de interpretar as informações oriundas dos alunos		3,27			
11. Capacidade de argumentação, respeitando a opinião de terceiros					
12. Esclarecimento de dúvidas dos alunos mantendo uma atitude crítica		3,39			
13. Capacidade de despertar interesse dos alunos pela disciplina					
14. Desenvolvimento de atitude de pesquisa nos alunos		3,03			
15. Participação ativa dos alunos em ações de socialização do conhecimento			2,99		

ANEXO V

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

1. LEVANTAMENTO DO PERFIL DO ALUNO – COLÉGIO PEDRO II

Aluno: _____
 Série: _____ Turno: _____ Idade: _____ Turma em 2001: _____

<p>Nível de Escolaridade dos Pais ou Responsáveis: Pai _____ Mãe _____ Responsável _____</p> <p>Profissão: Pai: _____ Mãe: _____ Responsável: _____ Aluno: _____</p> <p>Nível de Renda Familiar: <input type="checkbox"/> até 1 sal. mínimo <input type="checkbox"/> de 1 a 5 salários <input type="checkbox"/> de 5 a 10 salários <input type="checkbox"/> de 10 a 15 salários <input type="checkbox"/> acima de 15 salários</p> <p>Meio de acesso à informação: <input type="checkbox"/> televisão aberta <input type="checkbox"/> televisão por assinatura <input type="checkbox"/> leitura de jornais quantos? _____ <input type="checkbox"/> leitura de revistas quantas? _____ <input type="checkbox"/> presença de livros em casa que não os didáticos quantos (aproximadamente)? _____</p> <p>Utilização da informação por parte do Pai (P), Mãe (M), Responsável (R) e Aluno (A) : P M R A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> TV aberta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> TV por assinatura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leitura de jornais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leitura de revistas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> leitura de livros</p> <p>Possui computador: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> com Internet <input type="checkbox"/> não uso <input type="checkbox"/> uso pouco <input type="checkbox"/> uso bastante</p> <p>Ingresso no Colégio Pedro II – estuda no Colégio a partir: <input type="checkbox"/> da 1ª série do Pedrinho por sorteio <input type="checkbox"/> do Pedrinho por transferência <input type="checkbox"/> da 5ª série por concurso <input type="checkbox"/> da 5ª à 8ª por transferência <input type="checkbox"/> da 1ª série do ensino médio por concurso <input type="checkbox"/> do ensino médio por transferência</p>	<p>Tempo diário dedicado ao estudo (além das aulas): <input type="checkbox"/> nenhum <input type="checkbox"/> até 1 hora <input type="checkbox"/> de 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> de 2 a 3 horas <input type="checkbox"/> mais de 3 horas</p> <p>Complementação da Educação: <input type="checkbox"/> curso de idiomas Quais? _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> prática de esportes Quais? _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> estudo de instrumentos musicais Quais? _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> outros (especificar): _____ _____</p> <p>Disciplinas em que encontra mais facilidade: _____ _____</p> <p>Disciplinas em que encontra mais dificuldades: _____ _____</p> <p>Disciplinas eletivas cursadas: _____ _____</p> <p>Após a conclusão do ensino médio pretende: <input type="checkbox"/> parar os estudos <input type="checkbox"/> fazer curso técnico <input type="checkbox"/> fazer curso superior Especificar: _____</p> <p>Trabalha atualmente: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Horário de Trabalho: _____</p>
---	---

No verso da folha, dê, em poucas palavras, suas impressões sobre a escola (o que gosta e o que não gosta) e, se tiver sido aluno da 1ª série em 2001, o que acha das mudanças que ocorreram no modo de se avaliar o aluno, o que achou do projeto de trabalho interdisciplinar (caso tenha participado) e de cursar disciplinas eletivas.

2. QUADRO SUGERIDO PARA AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Avaliação da Escola	Distribuição Percentual		
	Insuficiente/Regular	Regular/Bom	Bom/Excelente
Liberdade para expressar suas idéias	()	()	()
Respeito aos alunos	()	()	()
Amizade e respeito entre alunos e funcionários	()	()	()
Considera suas opiniões	()	()	()
Discute-se problemas da atualidade nas aulas	()	()	()
Convivência entre alunos	()	()	()
Apoio à resolução de problemas de relacionamento entre alunos	()	()	()
Iniciativa para apoiar a resolução de problemas entre alunos e professores	()	()	()
Leva em conta seus problemas pessoais e familiares	()	()	()
Realiza programas e palestras contra drogas	()	()	()
Relaciona os conteúdos das matérias com o cotidiano	()	()	()
Tem capacidade para avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu	()	()	()

3. INVESTIGAÇÃO DO IMAGINÁRIO

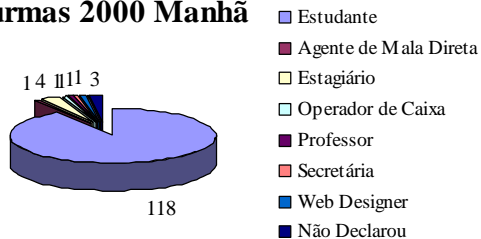
Idade: _____	Série: _____	De forma positiva	Indiferente	De forma negativa
O que é a escola para você? Um local de: (assinale todos os itens, cada um de acordo com a forma como você a vê)	- ensino	()	()	()
	- educação	()	()	()
	- formação	()	()	()
	- preparação para etapas escolares posteriores	()	()	()
	- convivência social	()	()	()
	- controle social	()	()	()
	- preparação para inserção na sociedade	()	()	()
O que representa a sua escola para você? Um local de: (assinale todos os itens, cada um de acordo com a forma como você a vê)	- ensino	()	()	()
	- educação	()	()	()
	- formação	()	()	()
	- preparação para etapas escolares posteriores	()	()	()
	- convivência social	()	()	()
	- controle social	()	()	()
	- preparação para inserção na sociedade	()	()	()
Como você vê mudanças na forma de ser avaliado? (pode haver mais de uma resposta)	() prefiro a forma tradicional, com provas			
	() acho que a avaliação deve dar oportunidades de passar de ano			
	() o mundo muda, a forma de avaliar também deve mudar			
	() mudanças sempre atrapalham e confundem			
	() levam o aluno a se questionar sobre seu trabalho escolar			
	() que o colégio está buscando melhorar a forma de saber se estou aprendendo ou não			
Como deve ser a escola ideal para você? (escolha até três itens)	() liberal, com participação efetiva do aluno, e com atividades culturais			
	() que cobrasse do aluno, para ajudá-lo a enfrentar responsabilidades mais tarde			
	() que tenha um bom conceito na sociedade para que sua formação seja valorizada			
	() onde se pudesse escolher as matérias a serem cursadas de acordo com seu próprio interesse			
	() que prepare os alunos para concursos e vestibulares			
	() que prepare os alunos para o mercado de trabalho			
O que você pensa quando o professor falta?	() deve ter um bom motivo			
	() está sendo displicente com a turma			
	() nada, espero ele explicar			
	() não gosto e não desculpo, ele deve ter mais responsabilidade			
	() ruim, pois ele vai correr com a matéria depois e me prejudicar			
	() que droga, cheguei cedo à toa ou vou ficar sem fazer nada			
	() oba, vou ter tempo livre			
	(outro)			
O que você pensa quando você falta?	() nada, pois precisei faltar			
	() tenho que me esforçar para pegar a matéria depois			
	() que vou perder matéria e ficar atrasado			
	() fico preocupado de perder uma matéria importante e não conseguir entender sozinho			
	() que me livrei da escola por um dia			
(outro)				
O que você pensa quando o professor chama a atenção da turma por estar dispersiva?	() será que ele não vai parar de pegar no pé da gente?			
	() ele está tentando nos ajudar a estudar			
	() está certo, os outros estão me atrapalhando			
	() esta turma não respeita o professor			
	() a matéria é importante, precisamos prestar atenção			
(outro)				
O que você pensa quando o professor chama sua atenção por estar desatento?	() ele se enganou, eu nunca fico desatento			
	() ele está preocupado com meu progresso			
	() ele só quer mostrar autoridade			
	() ele quer mostrar que está ali tomando conta de mim			
O que você pensa quando o professor chama a atenção de um aluno que está "colando"?	() ele é um chato, todo mundo cola!			
	() ele está prestando atenção no que a turma está fazendo			
	() preocupa-se com o aluno, que está enganando a si mesmo			
	() fico com pena do meu colega, já que não teve tempo de estudar e pode se "ferrar"			
	() acho bom, porque se ele não pegar e o meu colega se der bem, vou ficar irritado de ter estudado em vez de colar também			
	() que meu colega deu mole, deveria saber colar melhor			
(outro)				
O que você pensa quando tira nota baixa, apesar de ter se esforçado?	() não estudo mais, não adianta mesmo!			
	() devo ter estudado errado ou não entendi a matéria, vou prestar mais atenção na aula			
	() que aquela matéria é muito difícil mesmo e o professor "caprichou" na prova			
	() que não tenho aptidão para aquela matéria			
O que você pensa quando tira nota alta sem ter estudado?	() oba, me dei bem!			
	() essa matéria é fácil mesmo, nem preciso estudar			
	() acho que levo jeito para esta matéria			
	() o professor fez uma prova mole			
	() ainda bem que prestei atenção nas aulas, foi mais fácil para entender			
(outro)				
Como você acha que deve ser avaliado? (pode haver mais de uma resposta)	() com provas e testes individuais			
	() com trabalhos em grupo e seminários			
	() pela presença e participação nas aulas			
	() pelo esforço demonstrado em aprender			
	() por ser capaz de resolver problemas do cotidiano usando o que aprendi na escola			
(outro)				

ANEXO VI

Gráficos de Resultados discriminados por Turno e por Período considerado

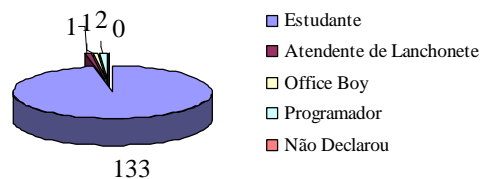
Ocupação dos Estudantes:

Turmas 2000 Manhã



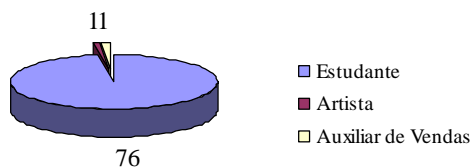
Ocupação dos Estudantes:

Turmas 2000 Tarde



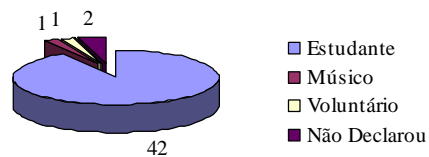
Ocupação dos Estudantes:

Turmas 2001 Manhã

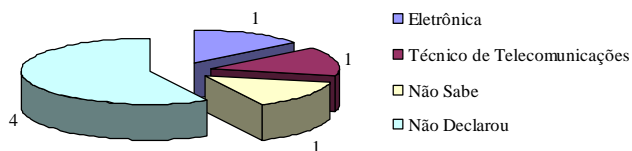


Ocupação dos Estudantes:

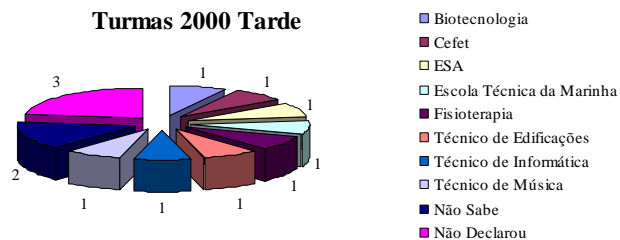
Turmas 2001 Tarde



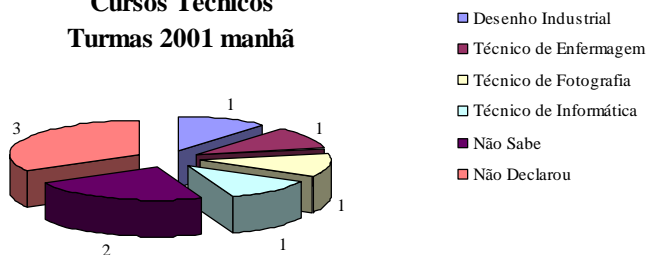
**Intenções de Carreira:
Cursos Técnicos
Turmas 2000 manhã**



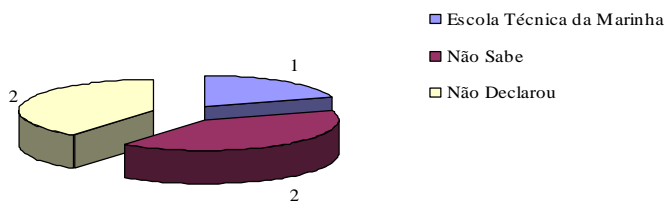
**Intenções de Carreira:
Cursos Técnicos
Turmas 2000 Tarde**



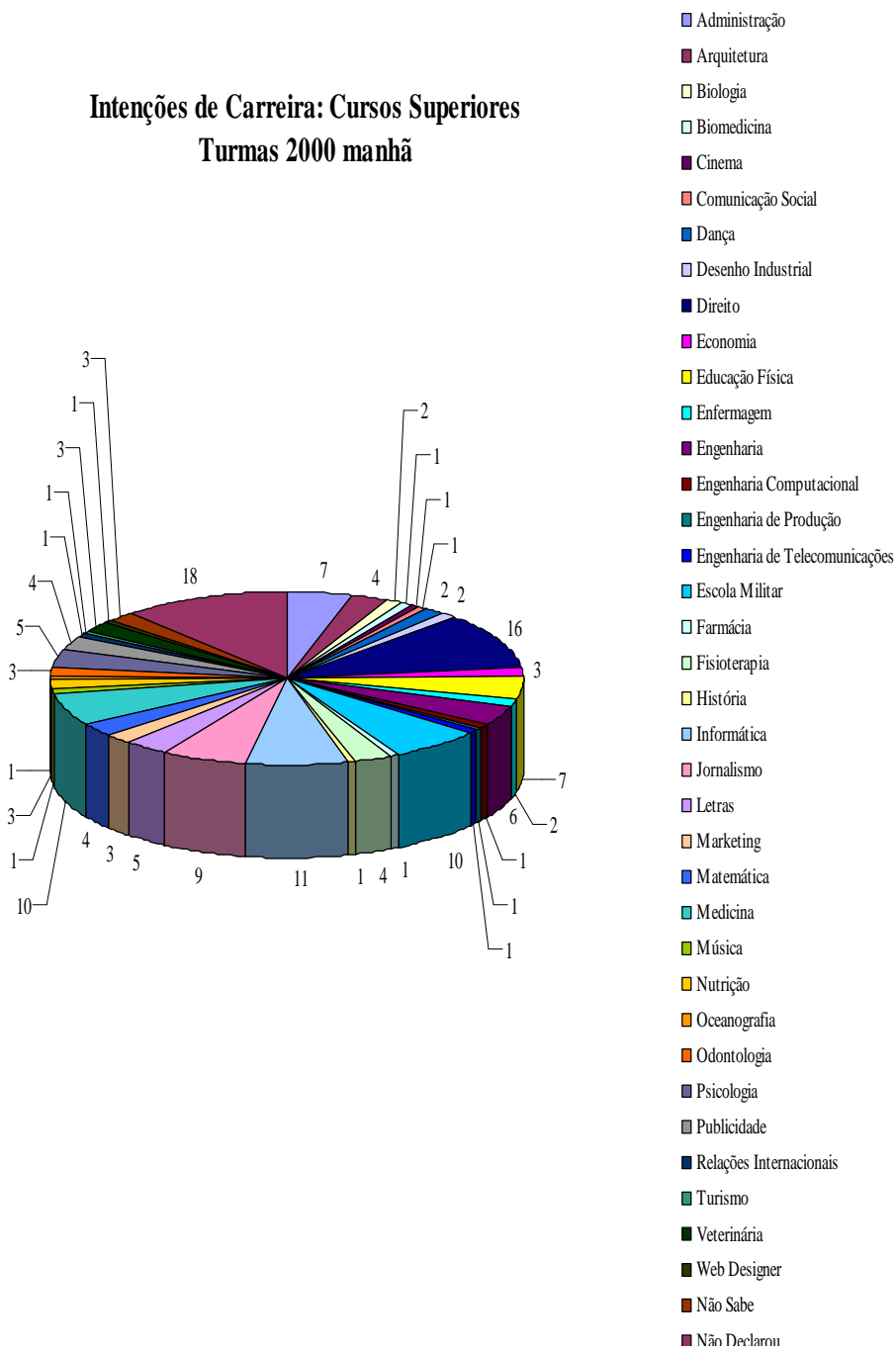
**Intenções de Carreira:
Cursos Técnicos
Turmas 2001 manhã**



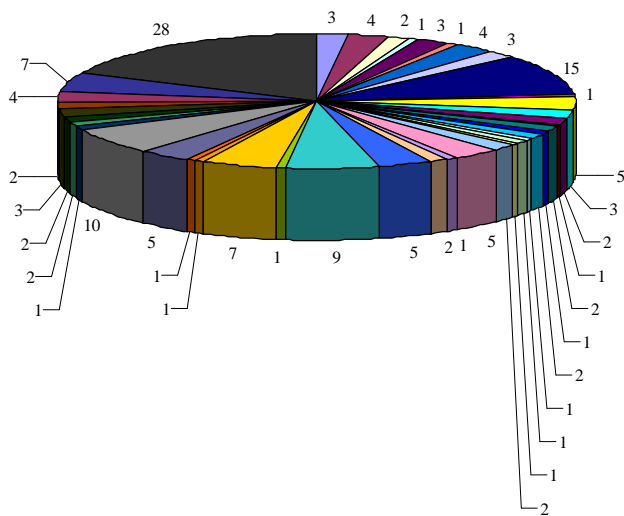
**Intenções de Carreira:
Cursos Técnicos
Turmas 2001 Tarde**



Intenções de Carreira: Cursos Superiores Turmas 2000 manhã

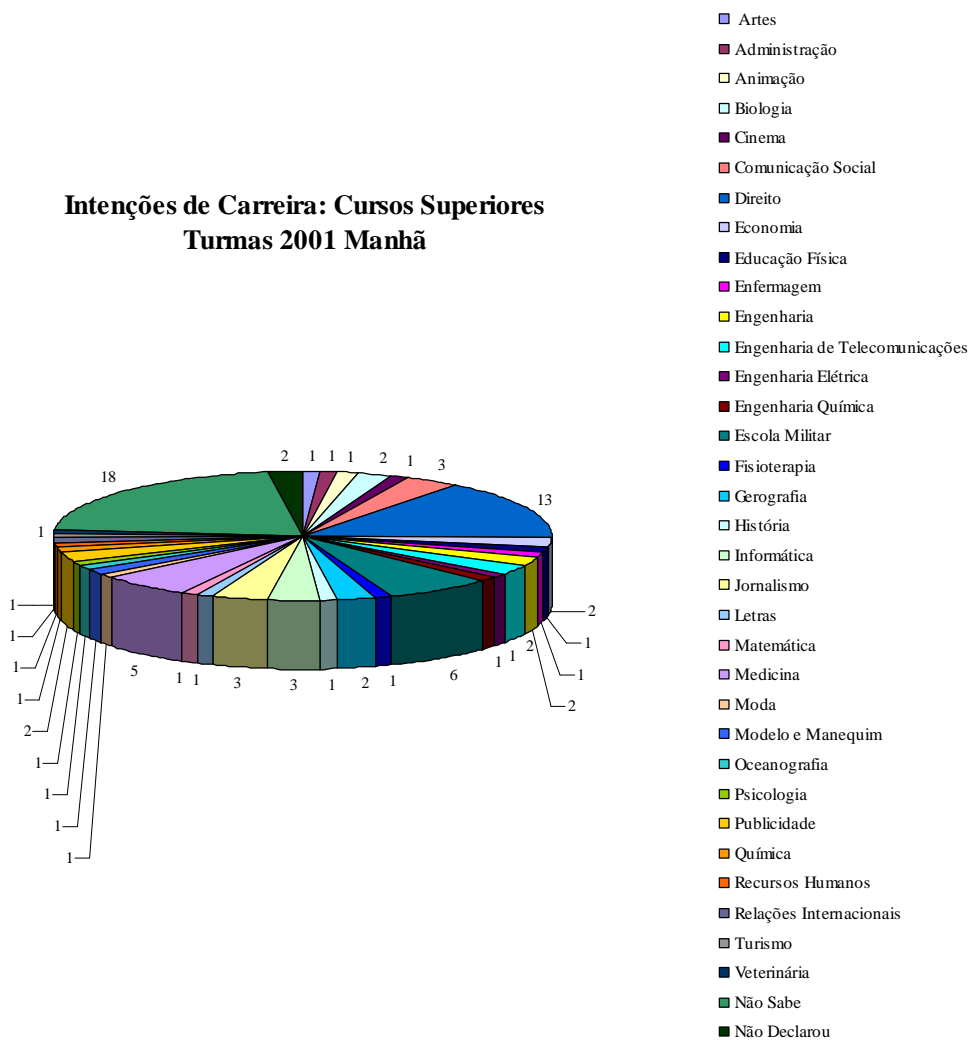


Intenções de Carreira: Cursos Superiores Turmas 2000 Tarde

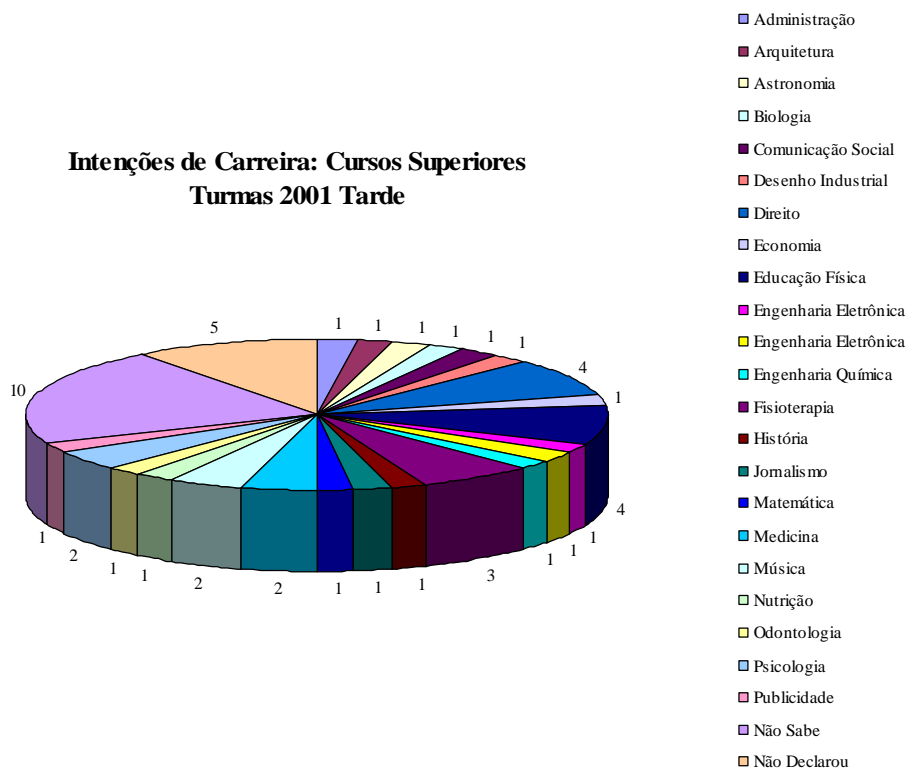


- Administração
- Arquitetura
- Artes Cênicas
- Belas Artes
- Biologia
- Biomedicina
- Ciências Sociais
- Comunicação Social
- Direito
- Economia
- Educação Física
- Enfermagem
- Engenharia Civil
- Engenharia de Telecomunicações
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Eletrônica
- Engenharia Mecânica
- Escola Militar
- Farmácia
- Filosofia
- Física
- Fisioterapia
- Geografia
- História
- Informática
- Jornalismo
- Letras
- Medicina
- Moda
- Museologia
- Nutrição
- Psicologia
- Publicidade
- Química
- Relações Internacionais
- Serviço Social
- Turismo
- Veterinária
- Não Sabe
- Não Declarou

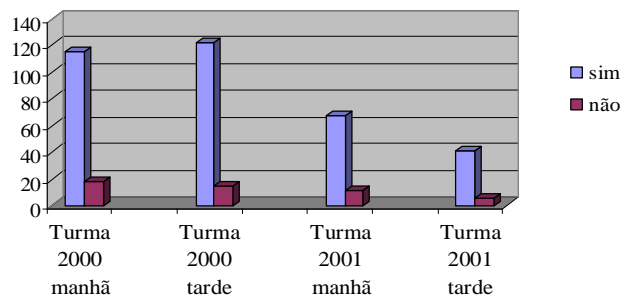
Intenções de Carreira: Cursos Superiores Turmas 2001 Manhã



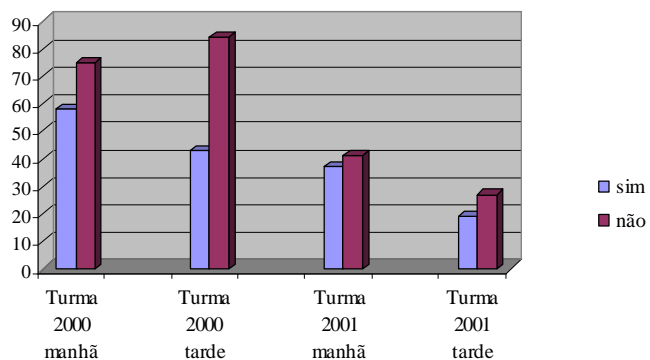
**Intenções de Carreira: Cursos Superiores
Turmas 2001 Tarde**



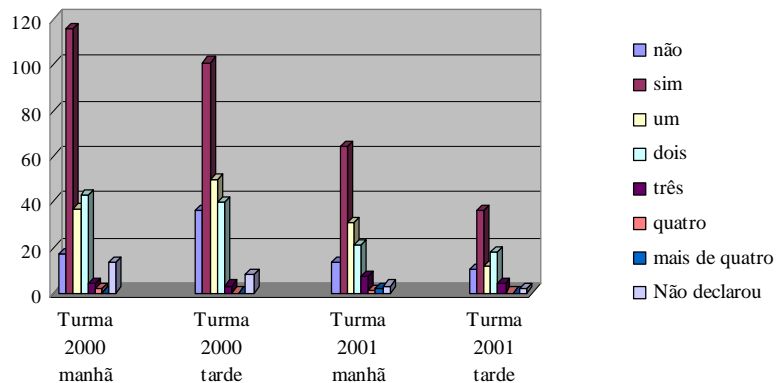
Acesso à Informação: TV Aberta



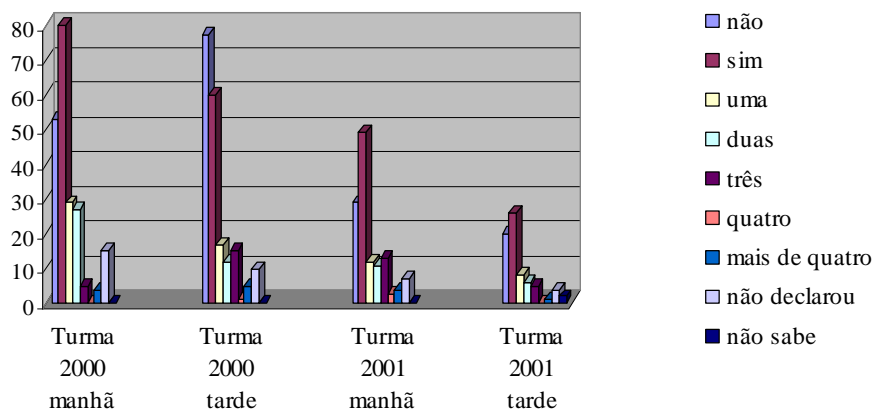
Acesso à Informação: TV por Assinatura



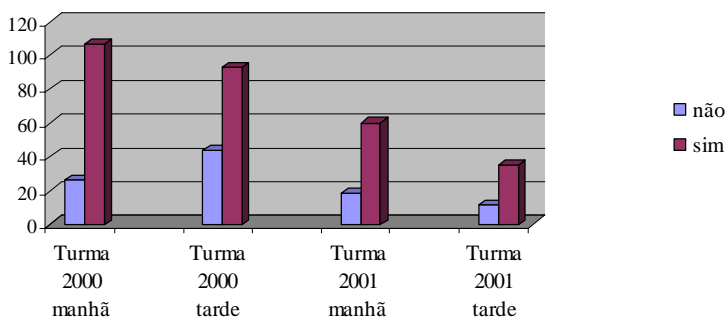
Acesso à Informação: Leitura de Jornais



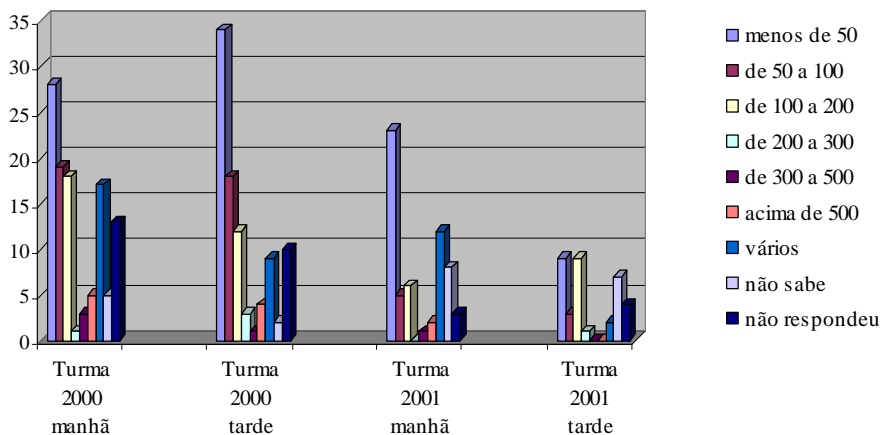
Acesso à Informação: Leitura de Revistas



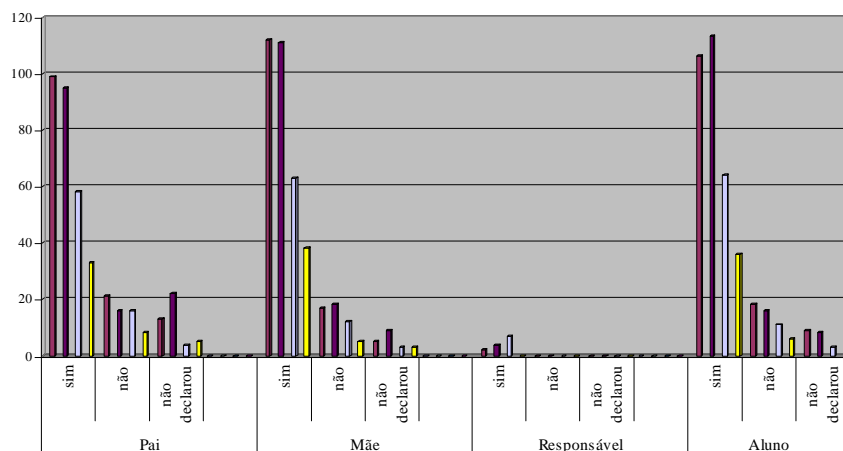
Acesso à Informação: Presença de Livros Não-Didáticos



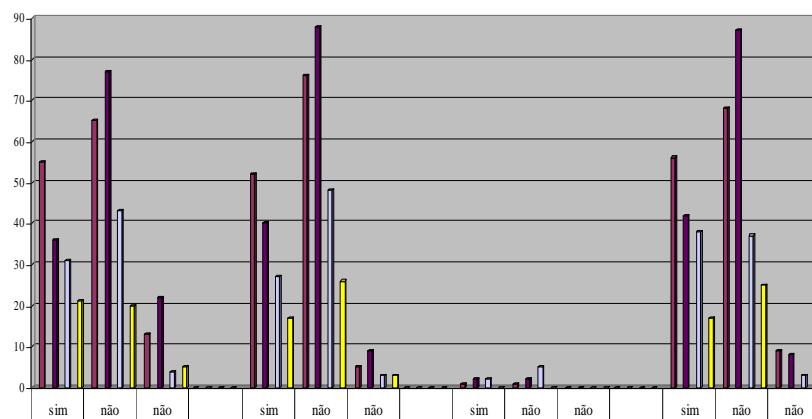
Acesso à Informação: Totais de Livros Não-Didáticos



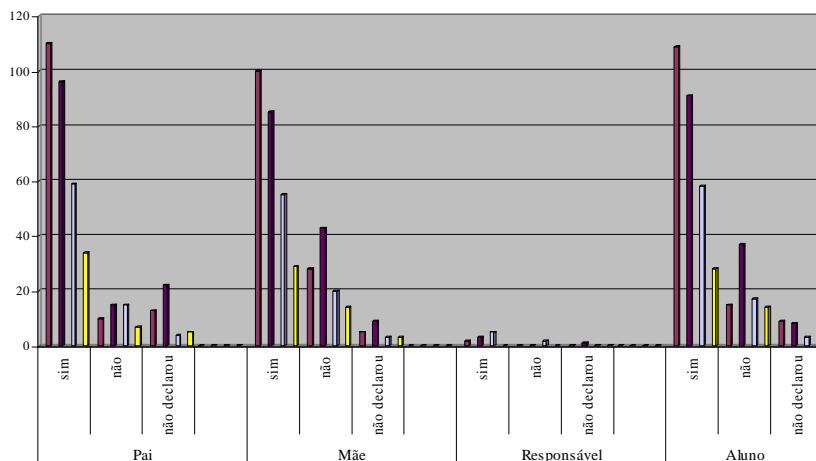
Acesso à Informação: TV Aberta



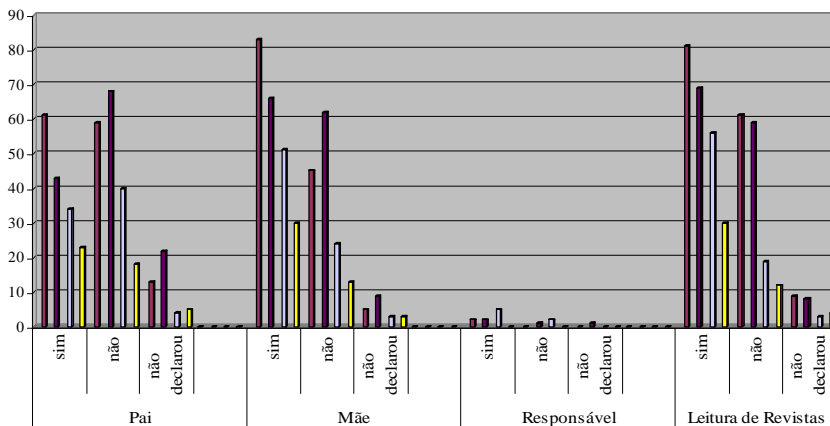
Acesso à Informação: TV por Assinatura



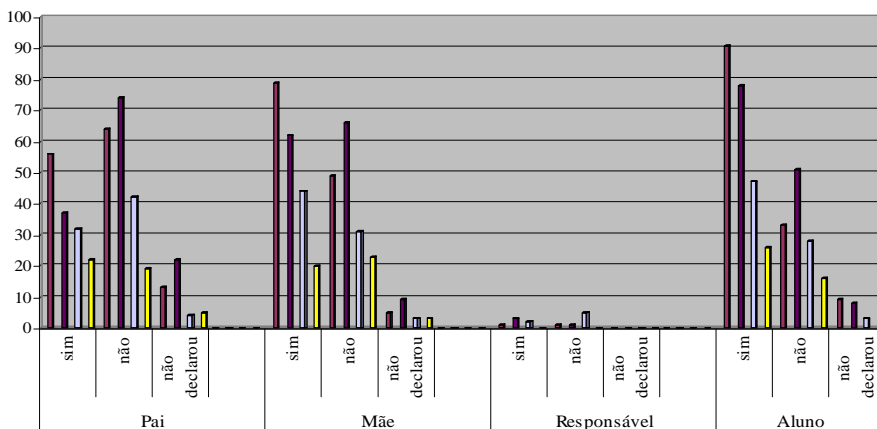
Acesso à Informação: Leitura de Jornais



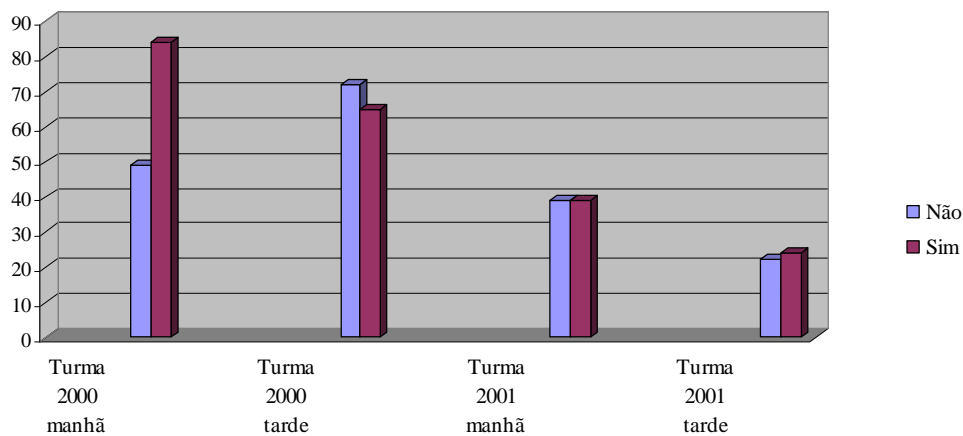
Acesso à Informação: Leitura de Revistas



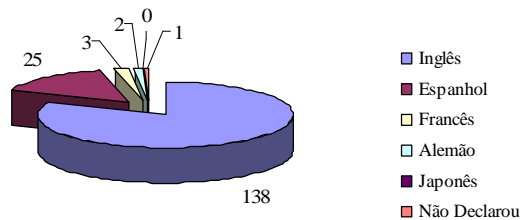
Acesso à Informação: Leitura de Livros



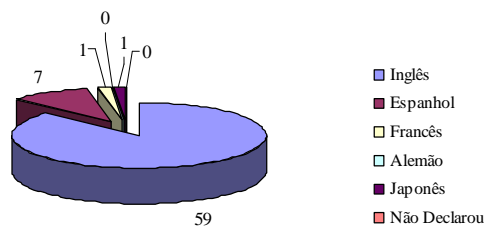
Cursos de Idiomas



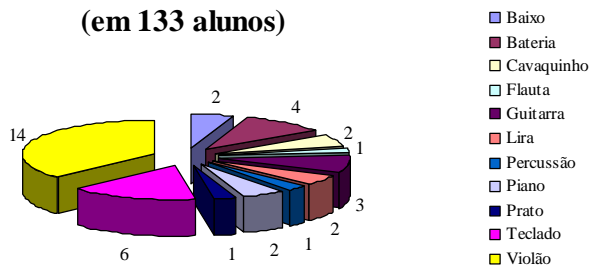
Cursos de Idiomas - Turmas 2000 (em 270 alunos)



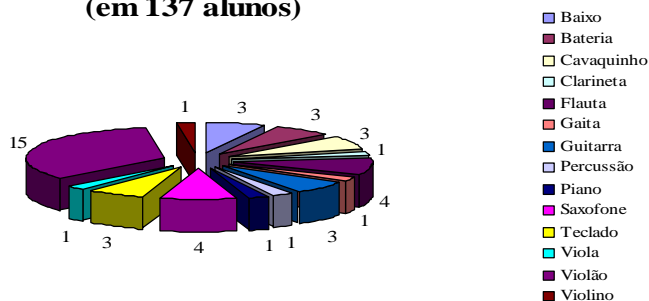
Cursos de Idiomas - Turmas 2001 (em 124 alunos)



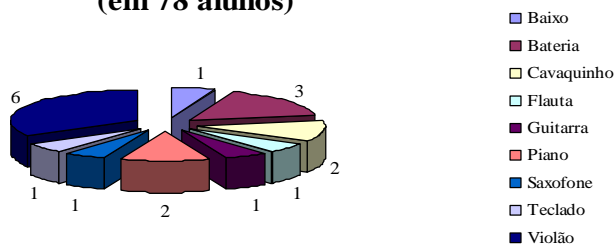
Educação Musical: Turmas 2000 Manhã
(em 133 alunos)



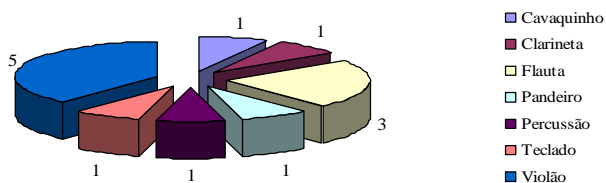
Educação Musical: Turmas 2000 Tarde
(em 137 alunos)



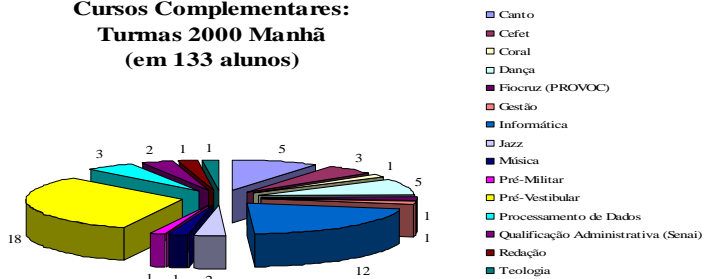
Educação Musical: Turmas 2001 Manhã
(em 78 alunos)



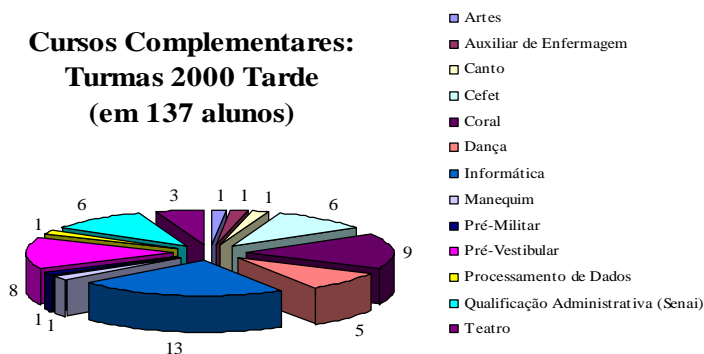
Educação Musical: Turmas 2001 Tarde
(em 46 alunos)



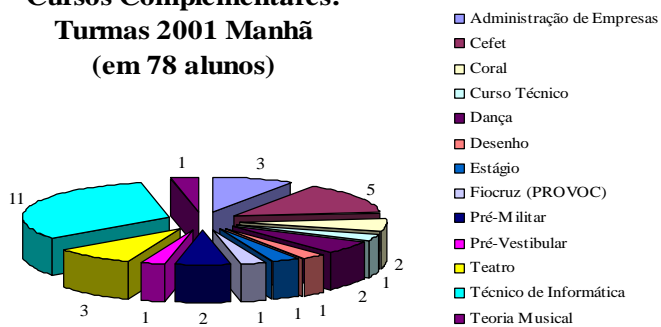
**Cursos Complementares:
Turmas 2000 Manhã
(em 133 alunos)**



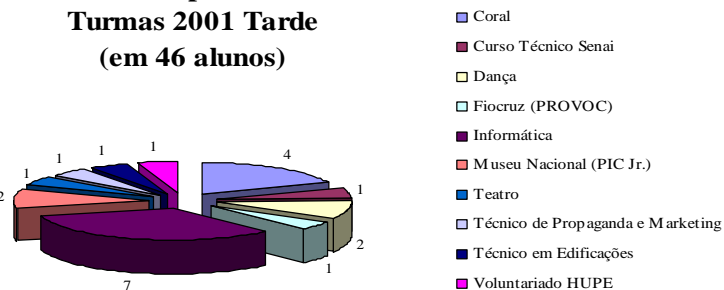
**Cursos Complementares:
Turmas 2000 Tarde
(em 137 alunos)**



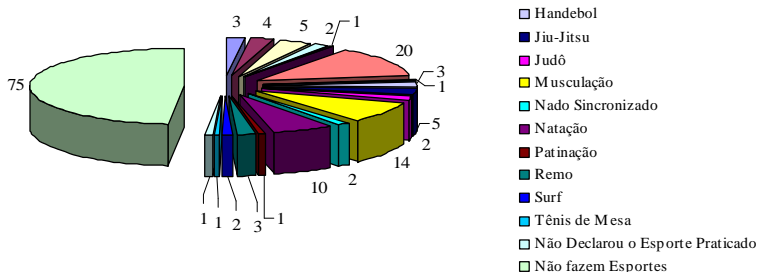
**Cursos Complementares:
Turmas 2001 Manhã
(em 78 alunos)**



**Cursos Complementares:
Turmas 2001 Tarde
(em 46 alunos)**

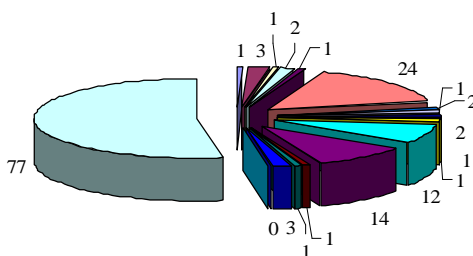


Prática de Esportes Turmas 2000 Manhã



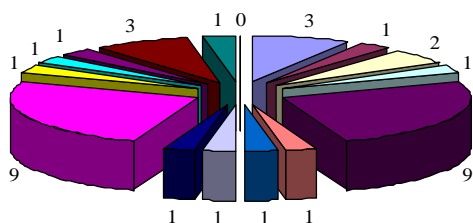
- Academia
- Basquete
- Capoeira
- Ciclismo
- Diversos
- Futebol
- Ginástica
- Handebol
- Jiu-Jitsu
- Judô
- Musculação
- Nado Sincronizado
- Natação
- Patinção
- Remo
- Surf
- Tênis de Mesa
- Não Declarou o Esporte Praticado
- Não fazem Esportes

Prática de Esportes Turmas 2000 Tarde



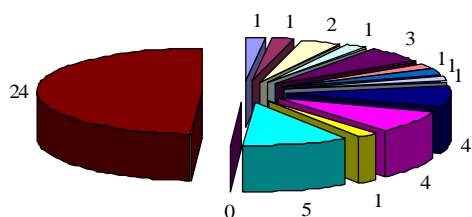
- Atletismo
- Basquete
- Capoeira
- Ciclismo
- Corrida
- Futebol
- Ginástica
- Handebol
- Jiu-Jitsu
- Judô
- Karatê
- Musculação
- Natação
- Skate
- Tênis
- Volei
- Não Declarou o Esporte Praticado
- Não fazem Esportes

Prática de Esportes Turmas 2001 Manhã



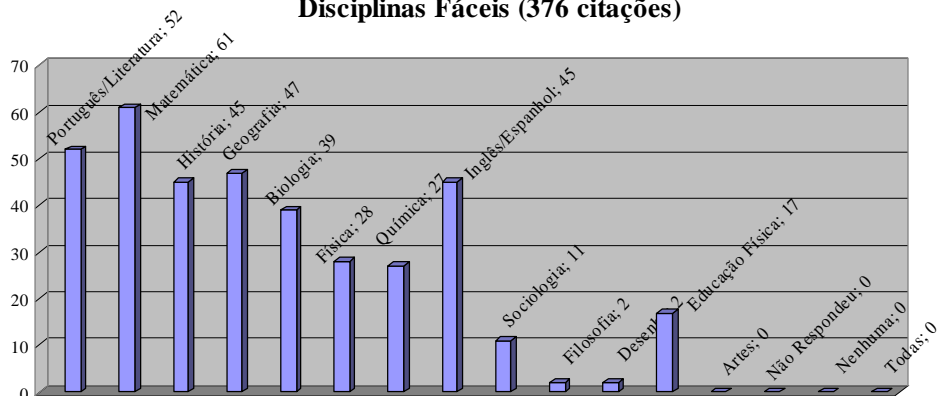
- Academia
- Basquete
- Capoeira
- Ciclismo
- Futebol
- Futsal
- Ginástica
- Handebol
- Jiu-Jitsu
- Musculação
- Natação
- Surf
- Tênis
- Volei
- Não Declarou o Esporte Praticado
- Não fazem Esportes

Prática de Esportes Turmas 2001 Tarde

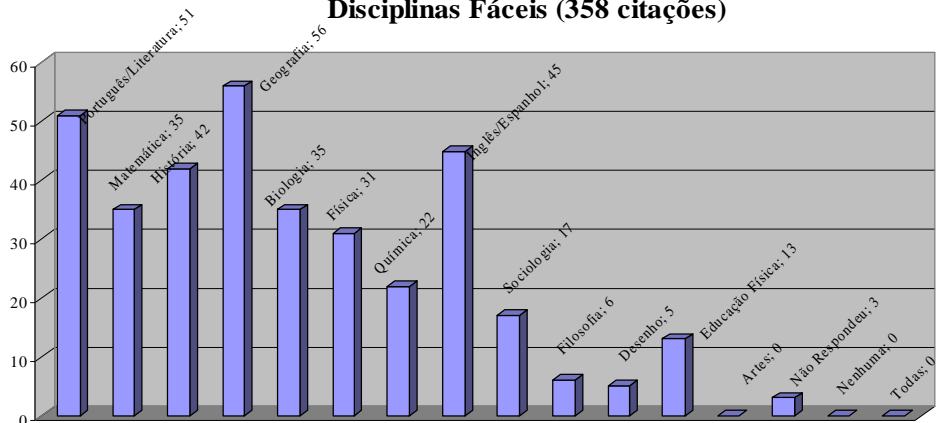


- Artes Marciais
- Basquete
- Capoeira
- Ciclismo
- Futebol
- Futsal
- Ginástica
- Ken-Jitsu
- Musculação
- Natação
- Pólo Aquático
- Volei
- Não Declarou o Esporte Praticado
- Não fazem Esportes

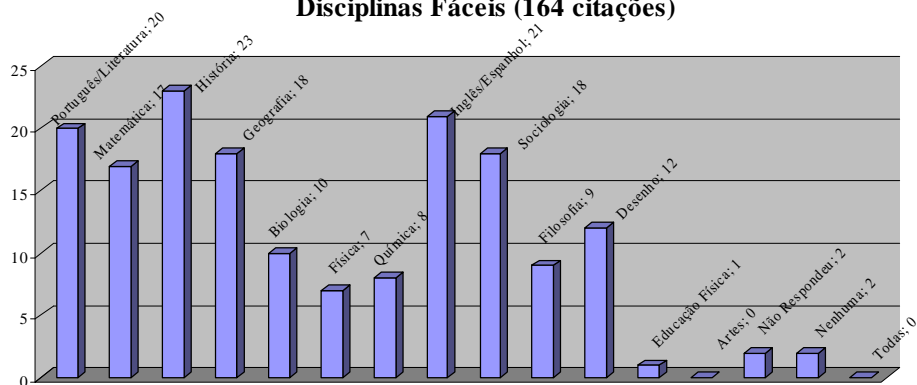
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2000 Manhã
Disciplinas Fáceis (376 citações)**



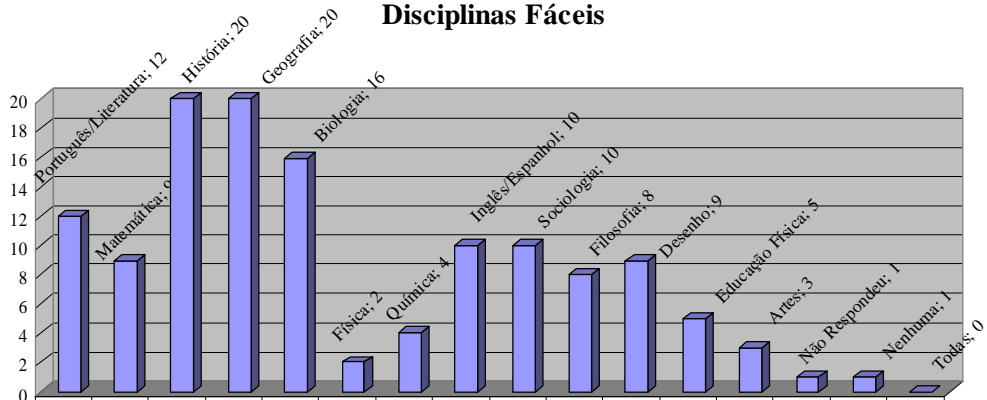
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2000 Tarde
Disciplinas Fáceis (358 citações)**



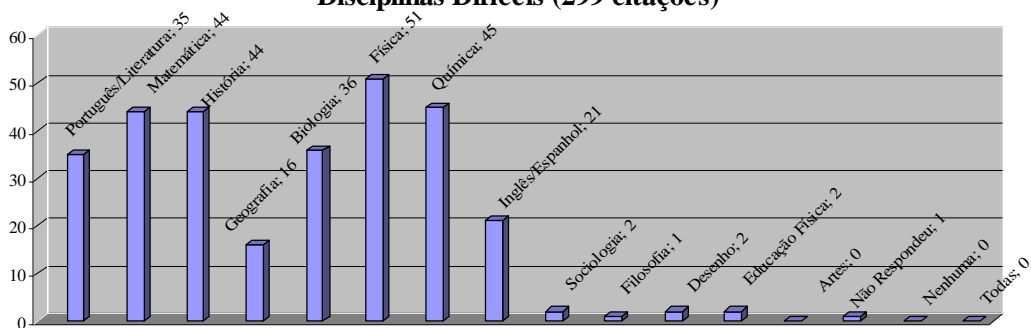
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2001 Manhã
Disciplinas Fáceis (164 citações)**



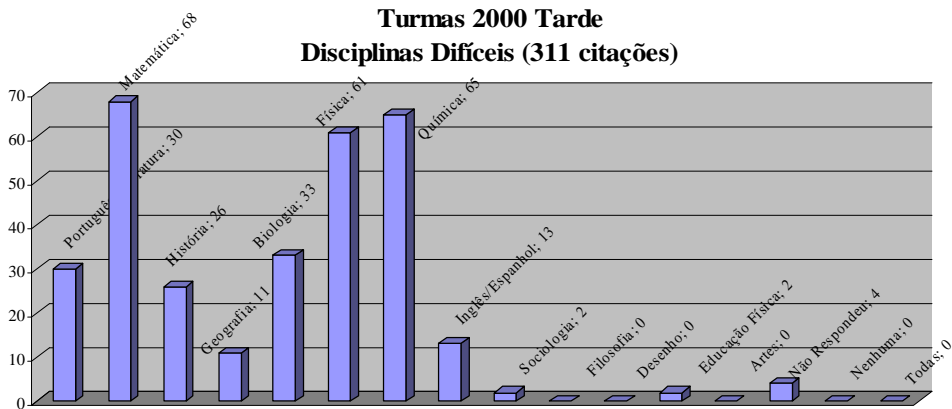
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2001 Tarde
Disciplinas Fáceis**



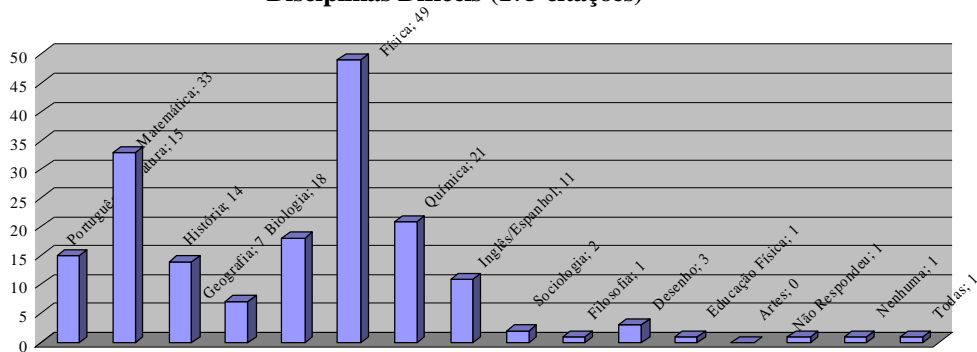
**Grau de Dificuldade das Diversas Disciplinas:
Turmas 2000 Manhã
Disciplinas Difíceis (299 citações)**



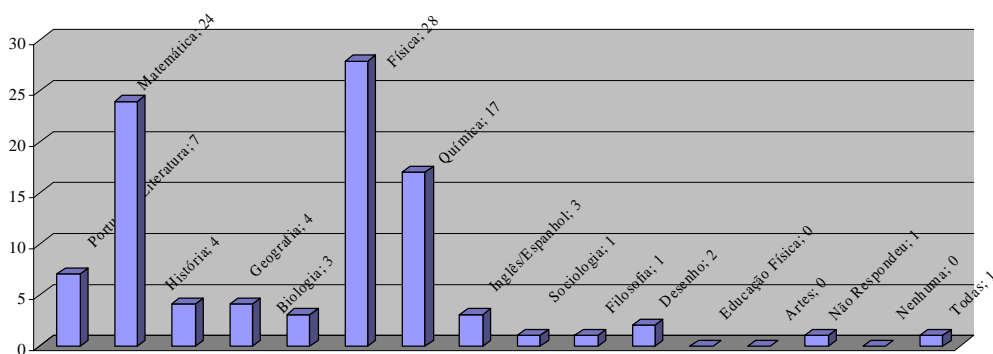
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2000 Tarde
Disciplinas Difíceis (311 citações)**



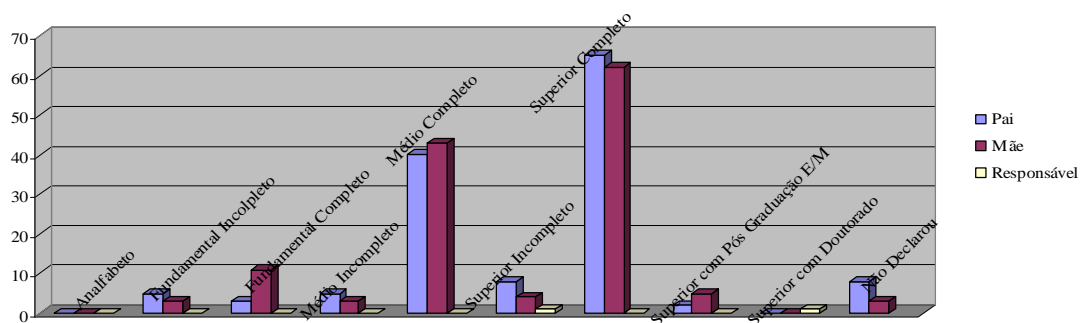
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2001 Manhã
Disciplinas Difíceis (175 citações)**



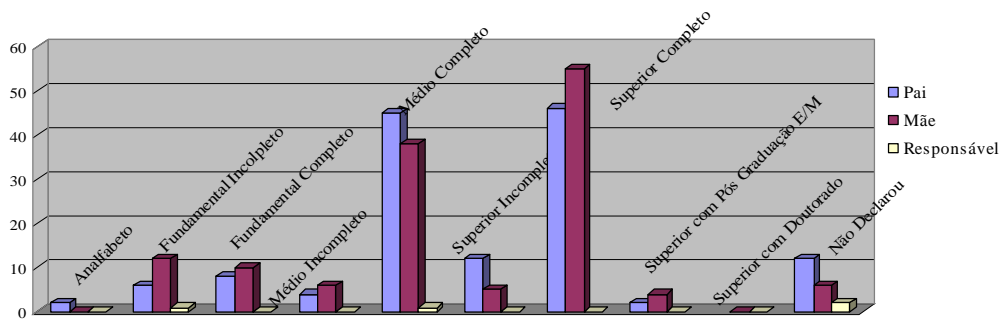
**Grau de Dificuldade das Disciplinas:
Turmas 2001 Tarde
Disciplinas Difíceis (94 citações)**



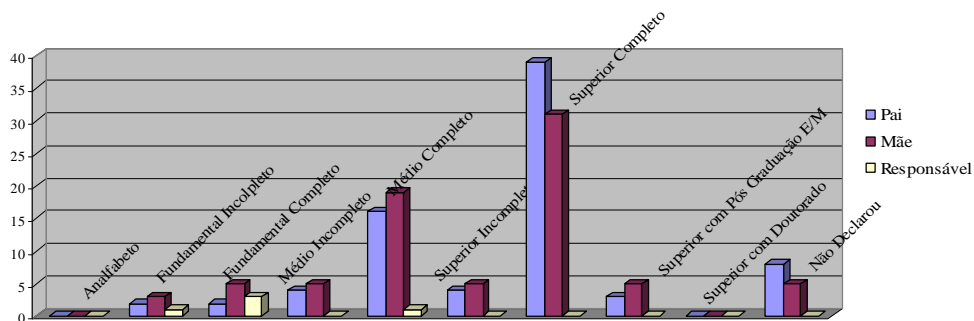
**Grau de Escolaridade dos Responsáveis:
Turmas 2000 Manhã**



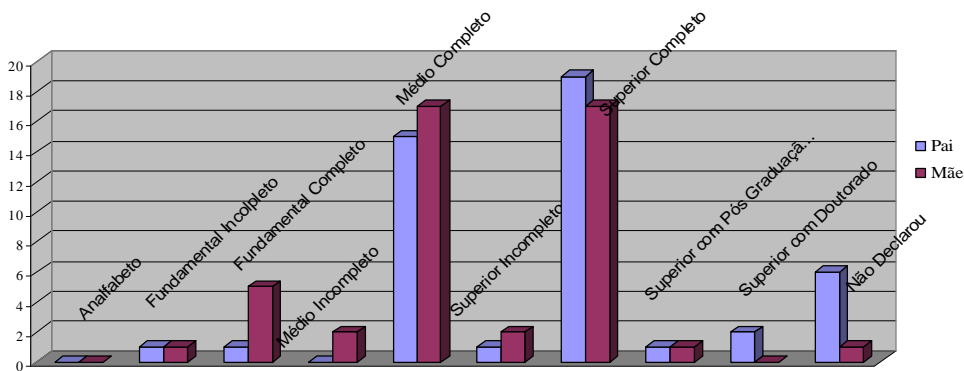
**Grau de Escolaridade dos Responsáveis:
Turmas 2000 Tarde**



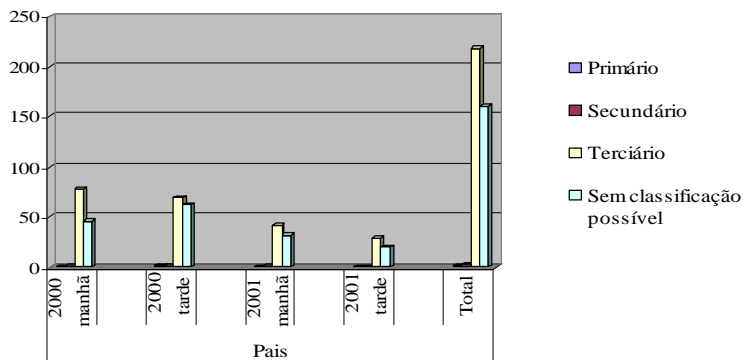
**Grau de Escolaridade dos Responsáveis:
Turmas 2001 Manhã**



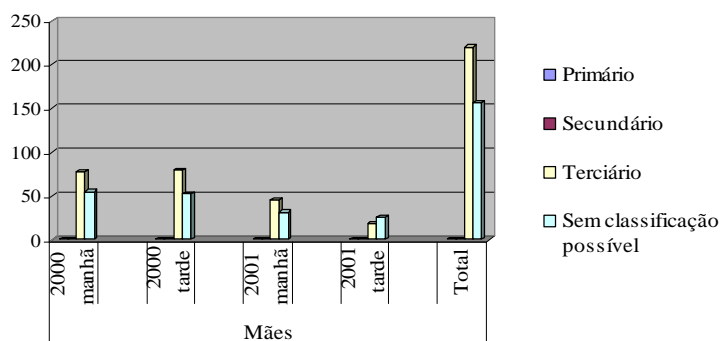
**Grau de Escolaridade dos Responsáveis:
Turmas 2001 Tarde**



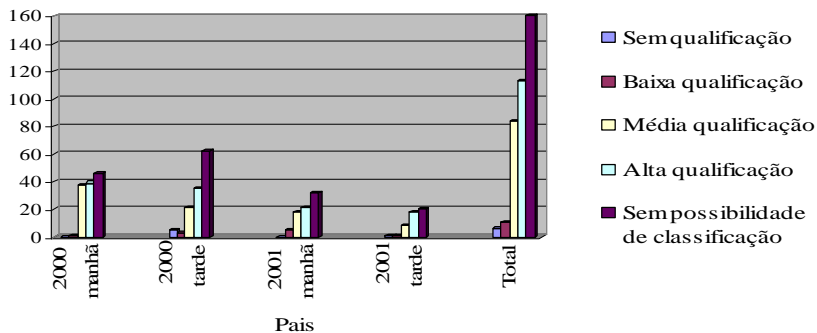
Setor de Atuação dos Pais



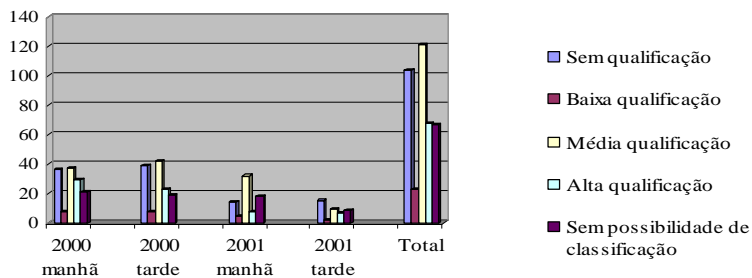
Setor de Atuação das Mães



Nível de Qualificação Requerido na Ocupação dos Pais



Nível de Qualificação Requerido na Ocupação das Mães



ANEXO VII

Turm	El	LP	Ingl	EF	Geo	Hist	Mat	Fis	Qui	Biol	Des	Fil	Soc	ArtVis	Ed Mus	Média	
2000																	
1101		74,84848	70,75758	81,5625	69,84848	71,9697	62,42424	63,0303	73,63636	77,57576	77,57576						72,25091
1103		76,6129	68,87097	82,09677	71,80645	80,80645	64,83871	62,90323	73,54839	81,12903	72,90323						73,55161
1105		75,66667	69,33333	86,83333	69,5	75,5	64,16667	66,66667	71,5	81,83333	79,16667						74,01667
1107		57,41379	66,72414	79,13793	74,31034	64,48276	60,68966	64,65517	61,75862	61,55172	61,89655						65,26207
1109		65	65,89655	85	73,27586	65,13793	67,24138	68,7931	65	65,34483	64,82759						68,99565
1111		66,77419	68,87097	83,12903	77,09677	76,12903	61,77419	73,54839	66,93548	66,6129	72						71,05484
1113		67,10714	70,53571	88,39286	76,78571	72,5	63,57143	64,46429	71,42857	64,10714	69,28571						70,81786
1115		77,68966	81,37931	81,55172	74,65517	84,13793	72,75862	78,7931	82,75862	79,48276	83,96552						79,71724
1117		67,05882	64,70588	82,64706	67,35294	65,88235	60,88235	62,35294	72,64706	59,41176	64,0625						66,32353
2102		68,4	71,4	87	68	73	61,4	66,4	69,4	57,6	75,8						66,32353
2104		72,29167	68,54167	89,79167	63,33333	64,375	55,20833	61,04167	62,08333	71,45833	73,95833						68,2125
2106		60,89286	71,25	88,57143	69,64286	70,71429	58,39286	64,64286	70,71429	60,71429	73,92857						68,76786
2108		66,52174	70	82,6087	60	71,73913	51,52174	58,91304	58,69565	56,95652	69,78261						64,67391
2110		65,32258	71,45161	81,45161	70,96774	77,41935	58,87097	72,90323	64,19355	57,09677	73,54839						69,32258
2112		69,04762	70,95238	77,38095	70,95238	79,04762	64,28571	69,7619	75	71,66667	73,57143						72,16667
2214		64,72222	67,5	93,33333	78,33333	71,66667	75	63,61111	68,33333	63,88889	72,22222						71,86111
2116		66,6	73	94,6	70,8	70,2	63,8	68,2	78	66	76,6						72,78
2118		65,41667	69,79167	79,16667	75,83333	63,33333	66,45833	62,70833	63,75	67,70833	70,625						68,47917
2120		57,89474	69,47368	76,57895	65	62,89474	48,42105	63,42105	59,21053	65,52632	59,21053						62,76316
3102		80,41667	69,58333		74,58333	70,83333	62,5	69,58333	70,83333	75	68,75						70,97222
2001																	
1101	70,72727	71,13235	76,39706	84,17353	77,41176	81,60294	71,10294	81,07353	68,57647	72,89706	78,80882	81,52941	72,67647	78,14706	89,70588	77,06008	76,2
1103	61,45789	65,81842	70,38158	74,78684	66,17105	76,96053	61,43947	71,57895	62,15	66,93421	76,19737	87,78947	63,49474	75,39474	81,71053	71,36784	69,2
1105	49,19744	68,42564	71,24359	65,28205	67,33333	73,64103	68,32308	73,09744	68,0641	77,05128	69,76667	77,29744	67,12051	76,64103	81,92308	70,29385	70,2
1107	63,36857	71,69429	72,2	79,32286	76,1	82,72857	68,97143	75,78571	68,72	72,17143	79,37143	88,25714	70,67143	80,4	90	76,62373	75,1
1109	45,78788	57,43939	54,18182	64,75758	58,65152	68,29394	59,01212	65,82121	58,30303	68,74242	55,4697	69,93939	53,98788	59,86364	69,56364	60,65434	61,0
1111	54,48611	67,37778	63,125	67,9	60,94444	76,86389	62,93056	67,12222	62,16667	57,83333	66,05882	77,69444	66,01389	73,95833	92,63889	67,78643	65,1
2102	60,81875	64,16875	72,54781	79,5	76,82813	80,21875	69,01563	81,8875	70,4375	80,67188	82,20313	88,29688	67,20313	89,75	81,65938	76,34715	75,7
2104	71,25588	69,06857	73,82857	78,48571	74,12857	82,57143	70,75714	81,47143	77,54286	79,82857	88,72857	83,37143	72,6	86,44286	82,43714	78,16312	77,6
2106	73,62647	66,48824	74,69706	83,94118	75,89706	89,66176	73,30882	82,33824	72,94118	82,66176	82,57353	73,51471	70,55882	89,33824	77,53235	77,93863	78,4
2108	64,25	63,0375	65,725	65,35938	61,8125	78,40625	59,9125	69,65938	65,70313	62,58438	70,34375	68,93125	68,07813	74,8125		67,81771	66,2
211	58,76333	72,26333	64,13	64,35	61,08333	71,77	62,79667	70,90333	67,61667	60,55	64,76667	80,75	63,57667	76,66667		67,58089	66,0
2112	33,40294	46,63824	52,82941	59,52941	51,61765	59,5	50,73529	55,43529	52,5	43,77059	68,47059	56,63235	56,06176	70,32353		54,85279	54,1
2114		53,39259	47,71852	57,78148	60,27963	59,12963	50,62963	61,85185	55,87037	58,40741	68,7037	46,31481	62,31481	68,37037		58,32685	57,3