

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE
SANTA MARIA - RS NA PERSPECTIVA DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Luís Eduardo da Silva

**Cacequi, RS, Brasil
2014**

**A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS
ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE SANTA MARIA - RS
NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

por

Luís Eduardo da Silva

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Ms. Lucia Bernadete Fleig Koff

**Cacequi, RS, Brasil
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DA REGIÃO DE SANTA MARIA - RS NA PERSPECTIVA
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

elaborada por
Luís Eduardo da Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora

Lucia Bernadete Fleig Koff, Ms.
(Presidente/Orientador)

Letícia Ramalho Brittes, Dra. (externo)

Nádia Pedrotti Drabach, Ms. (externo)

Cacequi, 29 de novembro de 2014

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação a Distância Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE SANTA MARIA - RS NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

AUTOR: LUÍS EDUARDO DA SILVA

ORIENTADORA: LUCIA BERNADETE FLEIG KOFF

Data e Local da Defesa: Cacequi, 29 de novembro de 2014

O ensino médio politécnico faz parte de uma proposta da gestão educacional do governo do estado do Rio Grande de Sul de reestruturação do ensino médio. A implementação do politécnico iniciou no ano de 2012 e chegará aos terceiros anos do ensino médio em 2014. A partir da experiência atual do pesquisador, do relato de profissionais de educação e de alunos, todos envolvidos nesse processo, constatou-se que há escolas que estão enfrentando dificuldades na implantação dessa nova proposta. Nesse contexto, surge a necessidade da reflexão democrática acerca de: quais os desafios que os gestores de escolas estaduais do Rio Grande do Sul estão enfrentando na reestruturação do ensino médio? Assim, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio da aplicação de questionários, onde os dados coletados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Com isso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar quais as dificuldades que estas escolas estão enfrentando no processo de reestruturação do ensino médio. Dentre os principais problemas a serem superados estão: falta de autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos escolares, carência de formação continuada para colocar em prática o ensino médio politécnico e empecilhos para desenvolver a interdisciplinaridade. A maioria das dificuldades foi encontrada em ambas as escolas pesquisadas, o que sinaliza para uma reavaliação das estratégias praticadas no processo de reestruturação do ensino médio.

Palavras-chave: Reestruturação. Ensino Médio. Politécnico. Gestão Democrática.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Program Graduate Specialization in Distance Education Management
Federal University of Santa Maria

RESTRUCTURING OF HIGH SCHOOL IN TWO SCHOOLS STATE OF THE REGION OF SANTA MARIA - RS THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT

AUTHOR: LUIS EDUARDO DA SILVA

ADVISOR: LUCIA BERNADETE FLEIG KOFF

Date and Local of the Defense: Cacequi, November 29th, 2014.

The average polytechnic education is part of a proposal by the educational administration of the state government of Rio Grande do Sul of restructuring of high school. The implementation of the polytechnic started in 2012 and will arrive to thirds years of high school in 2014. From the current experience of the researcher, with reporting by education professionals and students, all involved in this process, it was found that there are schools that are facing difficulties in implementing this new proposal. In this context arises the need for democratic reflection on: What are the challenges that managers of state schools in the Rio Grande do Sul are facing in restructuring in high school? Thus, was realized an exploratory research using questionnaires application, where collected data were analyzed from a quantitative and qualitative manner. With that, this research has the overall aim to identify the difficulties these facing schools in high school restructuring process. Among the main problems to be overcome are: lack of autonomy in the preparation of school pedagogical projects, lack of continued training to put into practice the high school polytechnic and impediments to develop interdisciplinarity. Most of the difficulties was found in both schools surveyed, which signals a reassessment of the strategies practiced in the restructuring of high school process.

Keywords: Restructuring. High School. Polytechnic. Democratic Management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas por ano do Ensino Médio na Escola A em 2013	13
Tabela 2 – Matrículas por ano do Ensino Médio na Escola B em 2013	14
Tabela 3 – Matrículas por ano do Ensino Médio Politécnico na Escola B em 2014	14
Tabela 4 – Distribuição das cargas horárias	19
Tabela 5 – Anos/séries que os alunos cursaram o ensino médio politécnico	34
Tabela 6 – Atividade planejada pelo aluno após o término do ensino médio	35
Tabela 7 – Presença da gestão escolar democrática na ótica dos alunos	36
Tabela 8 – Presença da gestão escolar democrática na ótica dos docentes	37
Tabela 9 – Presença de gestão democrática na implementação do Ensino Médio Politécnico na ótica dos docentes	38
Tabela 10 – Carga horária semanal dos docentes pesquisados	46
Tabela 11 – Opinião dos docentes acerca do tempo de horas-atividades	47
Tabela 12 – Preferência dos alunos sobre a organização das disciplinas ...	50
Tabela 13 – Visão do aluno sobre a importância do seminário integrado na sua formação	51
Tabela 14 – Representação dos resultados das avaliações na opinião dos alunos	54
Tabela 15 – Realização da autoavaliação pelos alunos na visão dos alunos	54
Tabela 16 – Elaboração dos pareceres individuais dos alunos	56
Tabela 17 – Realização da autoavaliação pelos alunos na visão dos docentes	57
Tabela 18 – Avaliação geral do ensino médio politécnico pelos alunos	59
Tabela 19 – Avaliação geral do ensino médio politécnico pelos docentes ..	59

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Carta de apresentação do acadêmico à escola	67
Anexo B - Questões do questionário aplicado aos alunos	68
Anexo C - Questões do questionário aplicado aos docentes	69
Anexo D - Questões do questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas	70
Anexo E - Questões do questionário aplicado às diretoras e vice-diretoras .	71
Anexo F - Termo de consentimento	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	16
2 A GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA	22
3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PRÁTICA	34
3.1 Gestão educacional	34
3.2 Planejamento	46
3.3 Organização curricular	50
3.4 Avaliação da aprendizagem	53
3.5 Avaliação do ensino médio politécnico	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

Minha formação inicial ocorreu através da realização do curso de graduação em Ciências Biológicas Licenciatura Plena, concluído em 2007, pela Universidade Federal de Santa Maria. Comecei minha vida profissional trabalhando em um curso pré-vestibular em São Pedro do Sul de 2007 até 2009. Posso afirmar que em 2009 iniciei minha carreira em escolas públicas, contratado do estado em Jari, RS. Atualmente, trabalho em três escolas de São Pedro do Sul, uma da rede municipal e duas da rede estadual, com turmas de ensino fundamental anos finais (regular e EJA) e ensino médio politécnico, perfazendo uma carga horária semanal de 60 horas.

Vivenciando diversas experiências na prática é que percebi quais os reais desafios a serem superados por nós educadores. Onde podemos evoluir em nossa prática pedagógica e até mesmo como participantes da gestão escolar. Neste sentido, é importante que o aperfeiçoamento tenha um contexto, ou seja, o contexto escolar, aquele do cotidiano, onde a teoria e a prática da educação se encontram. Esse constante repensar da teoria e da prática necessita de uma troca de experiências, de um diálogo, pois, precisamos de estratégias de formação profissional que proporcionem um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica. Por meio disso, devemos projetar as dificuldades encontradas no processo educacional como desafios a serem superados com a contribuição de todos os envolvidos no processo.

Desta forma, é necessário pensar o professor hoje, não somente como gestor de suas práticas pedagógicas, mas também como colaborador da gestão escolar. Estratégia garantida pela LDBEN (1996), que determina como um dos princípios da gestão democrática a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Então, no contexto atual é importante que todos os profissionais da educação, diretores, coordenadores, supervisores e também professores, tenham consciência das suas importâncias no processo de gestão escolar. E foi com este objetivo que estou realizando este curso de Gestão Educacional, mesmo com o desafio de trabalhar 60 horas e, ainda assim, buscar melhorar a qualidade da educação nas instituições onde trabalho. Tenho isto como

princípio, me reavaliar todos os dias, refletir sobre minha prática docente, dialogar com colegas e procurar evoluir sempre, pessoalmente e profissionalmente.

O ensino médio politécnico faz parte de uma proposta da gestão educacional do governo do estado do Rio Grande de Sul de reestruturação do ensino médio. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, muitas mudanças vêm sendo adotadas desde o ano de 2012 na rede estadual de ensino.

Todas essas mudanças estão em fase de implementação, sendo prevista para o ano de 2014 a chegada das mesmas nos terceiros anos do ensino médio. Portanto, as escolas estaduais do Rio Grande do Sul onde o ensino médio politécnico está sendo desenvolvido estão sofrendo grandes mudanças e muitas estão tendo dificuldades neste processo. Percebe-se isto através do diálogo que há na comunidade escolar entre professores, alunos, diretores e pais que relatam alguns obstáculos que estão encontrando na implantação da reestruturação do ensino médio. Na reportagem de Zero Hora, através dos relatos de membros da comunidade escolar ficam evidentes determinados desafios que estão sendo enfrentados pelo Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, em Porto Alegre

ESTRUTURA FÍSICA INADEQUADA: "Com o aumento da carga horária, implantamos um turno extra no ano passado. Muitos alunos trabalham e não conseguiram comparecer, então trocamos o turno extra por cinco dias com seis períodos de aula cada um. O turno da manhã termina às 12h45min, e alguns vão direto para o trabalho. A escola não tem um refeitório para lanche ou almoço. Falta a estrutura física adequada para a mudança." Élide Martini, vice-diretora

FALTA DE ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES: "Gosto muito da ideia dos seminários integrados. Queremos um aluno mais autônomo, sem a necessidade de um professor transmitindo conhecimento o tempo todo. Mas criamos muito por nós mesmos, em tentativa e erro, estamos trocando o pneu com o carro andando. Faltou preparação. Criou-se uma coisa nova, mas deixar totalmente ao deus-dará é pedir para não dar certo."

Gabriel Goldmeier, professor de filosofia e seminário integrado

MAIS PERÍODOS DAS DISCIPLINAS TRADICIONAIS: "A proposta do politécnico é boa, mas foi implantada goela abaixo. Gostaria de ter mais períodos de outras matérias, como matemática, em vez de seminário integrado. Acho que aprenderia mais. A professora se esforça, mas ela acaba se perdendo, e a gente também."

Thalisson William da Silva, 15 anos, aluno do 2º ano

SISTEMA DE AVALIAÇÃO CONFUSO: "A gente sempre foi acostumado a lidar com números, e agora são conceitos. Cada professor faz de um jeito. Em uma prova de 10 perguntas, tem um que dá CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) para sete acertos e outro que dá CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) para nove acertos. Não dá para entender." Júlia Fernandes, 15 anos, aluna do 2º ano

AULAS DE REFORÇO NAS HORAS EXTRAS: "Estou gostando do seminário integrado, a gente trabalha argumentação, é bom para a redação do vestibular. Mas esses períodos poderiam ser para o reforço de outras disciplinas. A maioria dos alunos quer fazer concurso ou vestibular. Com o

seminário, a gente não perde nada, mas também não acrescenta."
Maria Rachel Trojaner, 16 anos, aluna do 2º ano
INTERDISCIPLINARIDADE NÃO FUNCIONA: *"O seminário integrado foge muito da ideia original, que é a da interdisciplinaridade. Os professores não trabalham juntos. Estou pesquisando astrologia, e o certo seria integrar o tema com física, português, matemática."* Yan Borges, 15 anos, aluno do 2º ano. (<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/uma-avaliacao-sobre-as-mudancas-no-dia-a-dia-das-escolas-estaduais-4286097.html>, publicada em 01/10/2013. Acessada em 11/12/2013).

Emerge assim, a importância na identificação das dificuldades e no compartilhamento dessas informações para que possam ser superados. Neste sentido, é necessário esclarecer se esses problemas são casos pontuais, que podem ser resolvidos pela própria escola, ou se são situações que devem ser repensadas de uma forma mais ampla dentro do contexto da reestruturação do ensino médio.

Nesse contexto, por meio da minha experiência atual com ensino médio politécnico, do relato de colegas profissionais de educação e do diálogo com alunos surge a necessidade da reflexão acerca de **quais os desafios que gestores educacionais de escolas estaduais do Rio Grande do Sul estão enfrentando na reestruturação do ensino médio?** No momento em que surgem empecilhos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem pode-se encará-los de várias maneiras. Uma delas é considerar que esses obstáculos não deveriam existir e, por conta disso, ignorá-los e continuar trabalhando naturalmente, mesmo com resultados insatisfatórios durante o processo educacional. Sobre outra perspectiva, é possível ver esses problemas como desafios, que ao serem identificados, poderão servir de subsídios para o desenvolvimento de adequações no processo de reestruturação do ensino médio. No caminho deste esclarecimento é importante que haja o diálogo, a troca de informações e opiniões, dentro de um contexto de gestão democrática, ouvindo todos os segmentos envolvidos no processo.

O objetivo geral desta pesquisa é **identificar quais as dificuldades que escolas estaduais do Rio Grande do Sul estão enfrentando no processo de reestruturação do ensino médio através da implementação do ensino médio politécnico e sua relação com a gestão educacional.** A gestão educacional surge, neste caso, para desenvolver estratégias organizadas e integradoras na busca pela superação das dificuldades cotidianas encontradas pelas instituições de ensino. Uma dessas estratégias é a avaliação, que deve ser contínua e realizada por meio

da coleta de dados e análise dos resultados, na busca de uma permanente reflexão sobre os objetivos e estratégias desenvolvidas para alcançá-los.

A partir do diagnóstico das dificuldades, espera-se atingir alguns objetivos específicos: **fornecer informações acerca dessas dificuldades para uma posterior análise e busca de aperfeiçoamento do processo de reestruturação do ensino médio; elucidar os casos de problemas individuais das instituições pesquisadas para que as escolas possam buscar alternativas internamente; estabelecer relação entre as formas de gestão praticadas no processo de implementação do ensino médio politécnico com os desafios e dificuldades enfrentadas pelas instituições pesquisadas.**

Nesse contexto, a pesquisa exploratória contribui de uma forma mais abrangente acerca do processo de reflexão e dos objetivos a que o mesmo se propõe, já que de acordo com Gil

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, pág. 41)

Através de uma pesquisa mais aberta, pode-se alcançar diferentes pontos de vista da implementação do ensino médio politécnico na prática e da gestão educacional. Isto porque cada escola apresenta distintos contextos sociais e culturais, o que pode gerar possibilidades, desafios e problemas de acordo com cada realidade.

Com isso, foi utilizada uma pesquisa de levantamento dos pontos de vista das pessoas envolvidas diretamente com o ensino médio politécnico em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul acerca de diversos aspectos, incluindo os de gestão educacional. Para tal levantamento foram aplicados questionários incluindo perguntas abertas e fechadas.

Em cada escola foram entrevistados: cinco alunos de terceiros anos, de forma aleatória; cinco professores, trabalhando em turmas de terceiros anos, um em cada área do conhecimento; um coordenador pedagógico e um diretor, ambos atuando com alunos e professores de terceiros anos. Todos os membros das escolas entrevistados têm relação direta com o ensino médio politécnico. A opção da

escolha de alunos e professores de terceiros anos se deu pelo fato de que boa parte desses alunos já cursou os dois primeiros anos no ensino médio politécnico e, além disso, a maioria, ao final do ano, estará concluindo o ensino médio, tendo assim, uma visão mais consistente acerca dessa etapa da educação básica.

Nessa pesquisa não participaram representantes de familiares e funcionários das escolas por motivo de pouca disponibilidade de tempo do pesquisador. Apesar disso, deve-se considerar a importância de envolver o maior número de segmentos da comunidade escolar quando se realiza uma reflexão acerca da implementação de uma proposta pedagógica, tanto na sua elaboração quanto na sua avaliação contínua. A participação das pessoas envolvidas diretamente (alunos, professores, coordenadores, vice-diretores e diretores) neste processo se apresenta como um instrumento fundamental na prática de uma gestão democrática, pois como afirma Lück

(...) a aproximação entre a tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social. (LÜCK, 2012, p. 42)

A análise e interpretação dos dados coletados foram realizadas de forma quantitativa e qualitativa, de acordo com o tipo de questão. A tabulação dos dados quantitativos será expressa na forma de tabelas, enquanto o levantamento qualitativo será apresentado e discutido no decorrer do texto através da análise de conteúdo.

Foram escolhidas duas escolas da região central do estado do Rio Grande do Sul por motivo de proximidade geográfica com o município de residência do pesquisador. Além disso, a pesquisa em mais de uma escola e em instituições com características distintas permite uma visão de no mínimo duas realidades diferentes, o que contribui para proporcionar novos pontos de vista, especialmente quando se avalia um processo de forma democrática.

As duas escolas onde foram realizadas as pesquisas situam-se em municípios diferentes. Por motivos éticos e exercendo o direito de privacidade das instituições e das pessoas pesquisadas, os nomes das mesmas não serão divulgados nesse trabalho de pesquisa. Nesse sentido, as localizações das escolas também não serão informadas, já que são as únicas instituições de ensino médio em

seus municípios, o que poderia possibilitar sua identificação. Seguindo, então, o caráter ético da pesquisa, as escolas investigadas serão referidas neste trabalho pelos codinomes Escola A e Escola B, identificadas de forma aleatória pelo pesquisador.

Segundo o censo escolar de 2013 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2013), a Escola A tinha matriculados naquele ano no ensino médio 116 alunos, distribuídos nos três anos como mostra a tabela abaixo

Tabela 1 – Matrículas por ano do Ensino Médio na Escola A em 2013

Ano/série	Número de alunos matriculados
1º ano	53
2º ano	37
3º ano	26
Total	116

Fonte: <http://www.qedu.org.br/> – 17/09/2014.

Em 2014, de acordo com dados fornecidos pela secretaria da escola, são 119 alunos matriculados no ensino médio politécnico da Escola A, divididos em 6 turmas, sendo duas turmas para cada ano do ensino médio. Esses números correspondem a uma média de 19,83 alunos por turma.

Conforme o censo escolar (INEP, 2013), a Escola B tinha matriculados em 2013 no ensino médio 468 alunos, distribuídos nos três anos como mostra a tabela abaixo

Tabela 2 – Matrículas por ano do Ensino Médio na Escola B em 2013

Ano/série	Número de alunos matriculados
1º ano	224
2º ano	185
3º ano	59
Total	468

Fonte: <http://www.qedu.org.br/> – 17/09/2014.

Em 2014, segundo informações da secretaria da Escola B, o número de matrículas no ensino médio politécnico está distribuído de acordo com a tabela abaixo

Tabela 3 – Matrículas por ano do Ensino Médio Politécnico na Escola B em 2014

Ano/série	Número alunos matriculados	Número de turmas
1º ano	244	07
2º ano	141	05
3º ano	121	04
Total	506	16

Fonte: Secretaria da escola – 18/09/2014.

Na Escola B em 2014 a média nos primeiros anos é de 34,85 alunos por turma. Nos segundos anos a média é de 28,2 alunos por turma, enquanto que nos terceiros anos é de 30,25 alunos por turma.

Fica evidente através da comparação do número de alunos matriculados em cada uma das escolas pesquisadas que a Escola B atende um grupo de alunos significativamente maior que a Escola A.

O grupo de alunos que frequentam o ensino médio politécnico da Escola A, segundo a diretora da escola, possui as seguintes características socioeconômicas: *“Classe média baixa, noventa por cento moram no interior, pequenas propriedades (plantadores de fumo), maioria dos pais sem escolaridade”*. De acordo com a diretora e vice-diretora da Escola B, as características socioeconômicas dos alunos

desta escola são compreendidas pelas: “(...) *mais variadas realidades e classes sociais*”, pois, “(...) *não possui apenas um perfil social os alunos vem de diferentes localidades e diferentes estruturas familiares*”.

A organização deste trabalho de pesquisa está dividida em três capítulos: o primeiro traz um breve relato sobre o histórico do currículo do ensino médio e acerca da organização curricular dessa etapa da educação básica depois da reestruturação implementada em 2012; a gestão democrática e seus princípios serão discutidos no capítulo dois; o terceiro capítulo abordará a implementação do ensino médio politécnico na prática onde serão apresentados os resultados e reflexões acerca desse processo nas duas escolas pesquisadas.

1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

A educação básica compreende as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, o ensino médio é considerado a etapa final da educação básica. O nível secundário, equivalente ao ensino médio, foi instituído no Brasil pelos jesuítas a partir do século XVI por meio dos colégios da Companhia de Jesus. Esta etapa do ensino era desenvolvida através do curso de humanidades, destinado a formar padres ou pessoas oriundas da elite, com o intuito de prepara-las para ingressar nos cursos de nível superior (curso de artes e curso de teologia).

As disciplinas curriculares eram ministradas todas em latim e estavam definidas em um documento chamado *Ratio Studiorum*, que estabelecia o ensino de retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior para o nível secundário. Desde esse primeiro documento que determinava as normas do ensino secundário até a promulgação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, a organização curricular do ensino médio no Brasil passou por várias mudanças, sendo influenciadas historicamente por interesses sociais, econômicos e políticos.

Foi então que, após muitos debates, em 1961 é aprovada a Lei nº 4.024 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. A partir desta lei, a organização curricular permanece igual à dos anos anteriores: o ensino primário formado em quatro anos; e o ensino médio sendo dividido em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Esse currículo era marcado por um caráter de flexibilidade, ocorrendo de diferentes formas em todo o território nacional.

Com a Lei n.º 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, o ensino primário foi fundido ao ginásial, passando a ser denominado de 1º grau com duração de oito anos. Nesta etapa, as quatro primeiras séries eram atendidas por um único professor, enquanto que as quatro séries finais eram formadas por diferentes disciplinas e para cada uma delas um professor diferente. Já o antigo colegial passou a ser chamado de 2º grau, com duração de três anos, com distintas disciplinas e cada uma ministrada por um professor.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) modifica apenas a organização curricular da educação infantil. O ensino

fundamental de nove anos fica regulamentado pela lei nº 11.274 de 2006, que modifica a idade de ingresso do aluno nesta etapa, ficando determinada a ocorrer aos 6 anos de idade. O currículo do ensino médio não sofreu alterações após a LDBEN de 1996, permanecendo dividido em três anos.

Segundo a Secretaria de Educação (SEDUC) do estado do Rio Grande do Sul (RS), a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico foi elaborada

levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação. (SEDUC/RS, 2011, p.03)

Esta proposta está baseada fundamentalmente no princípio de politecnicidade, o qual propõe uma articulação entre diferentes áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho como princípio educativo. Para a implementação dessa proposta é necessária “uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.” (SEDUC/RS, 2011, p.04)

Além desses, a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico (2011), propõe outros princípios orientadores para sua execução:

Relação Parte-Totalidade: a compreensão das relações das partes e da totalidade de um objeto de estudo permite o seu entendimento e a resolução de possíveis desafios.

Reconhecimento de saberes: o diálogo entre diferentes saberes, especialmente o saber popular e o saber científico, estabelece condições que promovem a produção de novos conhecimentos que contribuem para a mudança da realidade.

Teoria e prática: o diálogo constante entre teoria e prática sociais é um dos fundamentos para transformação da realidade.

Interdisciplinaridade: compreensão de um objeto de estudo através do diálogo entre as diferentes disciplinas, proporcionando uma visão mais ampla da realidade e uma possibilidade maior de intervir sobre esta realidade.

Avaliação emancipatória: forma democrática de avaliação que evidencia os avanços dos alunos em suas aprendizagens, aponta os caminhos na superação das dificuldades e proporciona uma reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas.

A avaliação neste sentido tem as funções:

- Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento;
- Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores;
- Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno. (SEDUC/RS, 2011, p. 11-12).

Pesquisa: método utilizado para compreender a realidade, produzir novos conhecimentos e formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de mudar as suas próprias realidades.

Considerando aspectos legais e políticos e no intuito de aproximar a prática educativa com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, a proposta pedagógica propõe que o currículo do ensino médio politécnico deve articular

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica, a
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos. (SEDUC/RS, 2011, p.22)

Esta proposta possui uma organização curricular em que as cargas horárias foram distribuídas conforme demonstra a tabela 4

Tabela 4 – Distribuição das cargas horárias

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte diversificada	250h	500h	750h	1.500h
Total	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: SEDUC/RS, 2011, p.23.

As cargas horárias podem ser redistribuídas nos dois blocos conforme constar na matriz curricular integrante do projeto pedagógico das escolas.

O bloco da formação geral abrange quatro áreas de conhecimento: linguagens (línguas portuguesa e estrangeira, literatura, educação física e artes), matemática, ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia).

O bloco da parte diversificada é formado pela disciplina de seminário integrado que se constitui em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Nestes espaços os alunos podem conduzir projetos de pesquisa, orientados por um professor específico, com a articulação entre áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho.

Na avaliação realizada por cada disciplina “o professor necessita utilizar vários instrumentos para avaliar individualmente a aprendizagem do aluno” (SEDUC/RS, 2012) e ainda, juntamente com cada avaliação disponibilizar uma autoavaliação ao aluno, pois

Considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto-avaliação do aluno, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento consequentemente, constrói também sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo. (SEDUC/RS, 2012, p. 12).

Além disso, conforme prevê o Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual (SEDUC/RS, 2012), a avaliação do desempenho e aprendizado dos alunos em cada área do conhecimento e no seminário integrado, deverá estabelecer como expressão do resultado do aluno em

cada período (bimestre ou trimestre) e ao final do ano letivo um dos seguintes conceitos

- Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...)
- Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) — expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...) Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito.
- Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)- expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...) Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno, deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos. (SEDUC/RS, 2012, p.14)

No caso de alunos que não alcançarem uma construção satisfatória da aprendizagem ao final de um período letivo (bimestre ou trimestre)

A escola necessita oferecer atendimento paralelo, mas simultâneo ao processo de aprendizagem, desenvolvido pelo próprio professor. Permanecendo a necessidade dos estudos de recuperação, a escola deve oferecer outro espaço, outro momento e outro professor responsável pela atividade, de acordo com as possibilidades e condições disponíveis para essa oferta. Os estudos devem estar vinculados com as superações necessárias, mediante sequência de ações relacionadas no replanejamento e aprofundamento dos estudos. (SEDUC/RS, 2012, p.15).

Neste caso, os professores em conjunto com a coordenação pedagógica devem elaborar o Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA) contendo “as ações a serem desenvolvidas para a superação das defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento”, configurando assim um “instrumento norteador dos estudos de recuperação” (SEDUC/RS, 2012). Ao final do ano letivo será considerado aprovado o aluno que obtiver conceitos CSA¹ em todas as áreas do conhecimento e na parte diversificada. Caso o aluno obtenha CPA² ou CRA³ em

¹ Construção Satisfatória da Aprendizagem

² Construção Parcial da Aprendizagem

³ Construção Restrita da Aprendizagem

apenas uma das áreas, ele é considerado aprovado com progressão parcial (PP) onde o aluno avança para a próxima série e recupera as defasagens de aprendizagens no ano seguinte. Já em uma situação em que o aluno obtenha CRA em duas áreas ou mais, ele é considerado reprovado e terá que cursar a mesma série novamente no ano seguinte.

As metas propostas pela secretaria de educação para acompanhamento da reestruturação do ensino médio são

1- Universalização do acesso ao Ensino Médio Politécnico, com qualidade social, até 2014; 2- Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de Ensino Médio na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014; 3- Ressignificação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio - Curso Normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014; 4- Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o Ensino Médio, decorrente da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio - até dezembro de 2011; 5- Implantação gradativa da reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio da rede estadual, iniciando em 2012 com o 1º ano; 6- Formação continuada para os professores do Ensino Médio com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014; 7- Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da Educação Profissional, com vista à implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, de 2012 a 2014; 8- Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014. (SEDUC/RS, 2011, p.29)

A proposta pedagógica apresentada orientou a implementação do ensino médio politécnico em escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, dentre as quais as duas escolas pesquisadas e apresentadas nesta monografia.

2 A GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

As principais mudanças que ocorreram com a implementação do ensino médio politécnico, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, são:

- A implantação do sistema é gradativa para as três séries: o 1º ano reformulado entrou em vigor em 2012, o 2º ano está sendo implementado em 2013 e o 3º começará em 2014.
- As disciplinas tradicionais foram agrupadas em quatro grandes áreas de conhecimento: linguagens (línguas portuguesa e estrangeira, literatura, educação física e artes), matemática, ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia).
- O novo modelo de avaliação substitui notas de zero a 10 por conceitos descritivos: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Os dois primeiros permitem a aprovação. Se o estudante apresentar desempenho insatisfatório (restrito) em apenas uma área do conhecimento, poderá passar de ano, num regime de progressão parcial. Os professores da série seguinte serão informados de que ele precisará melhorar o aprendizado em determinados pontos, e um plano de apoio será elaborado. Caso o aluno receba conceito restrito em pelo menos duas áreas de conhecimento, será reprovado.
- Os conceitos passam a ser atribuídos por áreas, e não mais para cada disciplina isoladamente. Cada aluno terá, portanto, quatro conceitos, estabelecidos a partir do consenso entre os professores envolvidos em cada área de conhecimento.
- A carga horária foi ampliada em 600 horas/aula (200 a mais em cada ano). O Ensino Médio Politécnico passa a ter um total de 3 mil horas/aula.
- Aproveitando a carga horária extra, os alunos conduzem projetos de pesquisa, orientados por um professor específico. Os chamados Seminários Integrados aprofundam tópicos abordados em sala de aula, em uma das quatro áreas de conhecimento. O estudante é estimulado a se aprofundar em um tema do seu interesse. A partir de uma aula de biologia, por exemplo, ele pode optar por fazer uma pesquisa sobre sustentabilidade. O professor que coordena o seminário orientará o trabalho em parceria com o titular da disciplina relacionada. O número de pesquisas que cada aluno realiza por ano varia de escola para escola. (Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/alunos-e-professores-discutem-o-ensino-medio-politecnico-4286071.html> - acesso em 11/12/2013)

Também segundo a secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul, dentre os principais objetivos da reestruturação curricular do Ensino Médio estão

propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos

fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola. (...) A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. (Fonte: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1 - acesso em 11/12/2013)

De maneira geral, um contexto de mudança é sucedido por um momento de adaptação. Este período pode variar de acordo com o ambiente em que se encontram os indivíduos envolvidos no processo de mudança. Por melhor planejada que esta tenha sido, é necessário o acompanhamento desse período de adequação, especialmente quando se fala da mudança de um sistema estabelecido a anos para uma nova forma de organização dos indivíduos, das relações entre os mesmos e do ambiente onde estão inseridos. Nesse sentido, é importante observar como está ocorrendo esse processo de adaptação através de uma reflexão sobre o mesmo, pois, de acordo com Libâneo:

O acompanhamento e a avaliação põem em evidência os êxitos, os resultados, mas também as dificuldades surgidas na implantação e execução dos planos, confrontando o que foi decidido e o que está sendo feito. A avaliação depende de informações concretas e objetivas, o que supõe o acompanhamento. (LIBÂNEO, 2013, p.131)

Entretanto, tem que se considerar que os envolvidos diretos na implementação dessas mudanças são seres humanos, que possuem características individuais e que estabelecem diversas formas de interação com outros da mesma espécie. São esses indivíduos que colocam em prática no dia-a-dia de cada escola a proposta que está escrita em um documento. Por isso, nada mais coerente do que a participação dessas pessoas nas diferentes etapas do processo de implementação de uma nova proposta pedagógica, desde o planejamento, a execução e a avaliação. Acerca disso, Santos afirma que

Na escola, todos os atores envolvidos devem ser concebidos como atores sociais, participantes de um processo coletivo de fazer educação, “entre escalas locais e escalas nacionais. [...] Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos e com maior capacidade transformadora” (SANTOS, 2002, p.73)

Para garantir que ocorra, de fato, a participação dos diversos segmentos da escola no processo de planejamento e implementação da proposta pedagógica é indispensável que se desenvolva uma prática de gestão democrática. Esse caráter democrático da gestão não pode ficar restrito às questões internas da escola, mas deve fazer parte também das decisões em todos os níveis do sistema educacional, inclusive na elaboração de políticas educacionais. Além disso, não se consegue envolver todos os aspectos relacionados à educação quando se pensa no processo educacional numa perspectiva puramente administrativa.

A administração educacional envolve ações como planejamento, organização, gestão e controle de atividades educacionais. Essas ações exigem uma atividade racional e científica de organização do trabalho, com objetivos e procedimentos bem delimitados, tais como o planejamento, a organização, a gerência, a avaliação. Algumas dessas formas de organização do processo de administração, que foram inspirados na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais, levam a formação de setores dentro das instituições de ensino que acabam por muitas vezes isolados uns dos outros, sem diálogo ou intercâmbio de informações, onde as ações comumente acabam divergindo dos objetivos traçados pela instituição. Nos dias atuais, porém, têm que se analisar alguns fundamentos da administração que são considerados importantes no processo de gestão, dentre eles: a definição dos objetivos ou de uma filosofia educacional a ser buscada na construção do processo de educação; e que ao atingir os objetivos a qualidade da educação seja alcançada. Segundo Paro, de uma forma geral

(...) podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) Os recursos (...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. (...) A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO, 1986, p. 17)

A gestão educacional, num contexto atual, surge como o conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Para isto, considera fundamental a descentralização dos serviços educacionais, a autonomia pedagógica e,

frequentemente, financeira, a participação dos pais, extensão do poder do Estado aos diretores de escolas e à comunidade. Basicamente, girando em torno de uma democratização do processo de gestão, desde uma perspectiva local, onde há a participação da comunidade escolar nesse processo, até uma perspectiva global, onde as instituições possuem mais autonomia para gerir seus recursos e ações pedagógicas, conforme cada realidade. Pode-se ver, então, a gestão atual como uma forma de administração mais bem adaptada ao processo educacional, proporcionando a participação de todos os envolvidos no processo, o que se espera que gere uma educação de melhor qualidade, pois,

(...) a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. Sem essa orientação, todos os esforços e gastos são despendidos sem muito sucesso, mediante a atuação orientada por: a) adotarem perspectivas burocráticas, isoladas e eventuais; b) focalizarem projetos isolados, na busca de soluções tópicas e localizadas, e sem participação, na fase de planejamento, dos envolvidos na ação para implementá-los; c) enfatizarem a realização de atividades, sem orientação clara e empenho determinado pela realização de objetivos e promoção de resultados significativos. (LÜCK, 2012, p. 25)

A concretização da gestão educacional democrática, bem como seus princípios fundamentais, são assegurados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta nos seus artigos 14 e 15:

Art. 14º. 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. 15º. 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. (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) estabelece como uma das metas a serem alcançadas pelos sistemas e instituições educacionais em todo o âmbito nacional

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 59).

O PNE (BRASIL, 2014, p. 59) projeta a consolidação da gestão democrática através do envolvimento dos sistemas e das instituições educativas, considerando “os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva”. Para alcançar tais objetivos o PNE propõe “a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação” que “devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano”.

Nessa perspectiva, Libâneo aponta que

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. Advoga formas de gestão participativa mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução de decisões tomadas. (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

Através dessa análise, a participação de todos os envolvidos no processo de gestão educacional configura não somente uma forma de compartilhar a tomada de decisões, mas também a divisão de responsabilidades entre todos os componentes da equipe. Com isso, se espera que exista um maior comprometimento e envolvimento das pessoas no planejamento e na ação e, conseqüentemente, uma educação de melhor qualidade.

Nesse sentido, se mostra indispensável uma compreensão integral do significado desses princípios para a concretização da gestão democrática, já que há sistemas e instituições de ensino que não promovem esses princípios na prática.

A descentralização é um dos aspectos fundamentais para que a democratização seja efetivada, tanto nos sistemas quanto nas instituições de ensino, o que se espera que proporcione uma maior participação dos agentes envolvidos. De acordo com Sander (1995 apud LÜCK, 2012, p. 57) “a verdadeira

descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola”. Além disso, a descentralização envolve uma divisão do processo de tomada de decisões e de poder, o que também gera um maior empenho da equipe como um todo. Sobre isso, na opinião de Lück

Quando o exercício do poder é orientado por valores de caráter amplo e social, como são os educacionais, estabelece-se um clima de trabalho em que os profissionais passam a atuar como artífices de um resultado comum a alcançar, de que resulta o aumento do poder para todos. Nesse caso, as pessoas trabalham com a maior competência possível, visando a que a escola atinja, da forma mais plena, os seus objetivos sociais e o atendimento das necessidades educacionais ampliadas de seus alunos. (LÜCK, 2012, p. 60)

Os inúmeros aspectos culturais e relações que ocorrem nas instituições de ensino conferem a cada uma delas características sociais distintas, reforçando, sobretudo, a relevância do processo de descentralização não somente na gestão dessas instituições, mas também de seus sistemas de ensino. Lück ressalta que dentre as propriedades na implementação deste processo está a

de caráter social, que reconhece a importância da dinâmica social da escola, com uma cultura própria e, portanto, demandando decisões locais e imediatas ao seu processo, a fim de promover o melhor encaminhamento do processo educacional. (LÜCK, 2012, p. 42).

O estabelecimento da gestão escolar de forma descentralizada contribui para que haja uma democratização nas instituições de ensino. Segundo Hora (1994 apud LÜCK, 2012, p.61) os três aspectos apontados na análise de democratização da escola são: a) democratização como ampliação do acesso e sucesso do aluno na escola; b) democratização dos processos pedagógicos; c) democratização dos processos de gestão escolar. Desta forma se promoverá uma democratização de forma integral na escola, alcançando todos os seus segmentos e colaboradores do processo educacional. Entretanto, a democratização não pode ficar limitada às instituições de ensino, pois muitos dos aspectos democráticos da escola são condicionados por fatores externos, como normas, políticas educacionais, propostas pedagógicas, oriundas de esferas educacionais superiores. Há casos em que estas deliberações superiores limitam as tomadas de decisões nas escolas,

impossibilitando a adequação das mesmas às distintas realidades das instituições educacionais. Após vivenciar essa realidade

Profissionais da educação identificaram que, a fim de que a democratização da escola fosse plena, seria necessário ocorrer uma verdadeira democratização do sistema de ensino como um todo, envolvendo os níveis superiores de gestão. Em acordo com esse entendimento, estes deveriam, também, sofrer o processo de gestão democrática, mediante a participação da comunidade em geral e de representantes das escolas, na tomada de decisões a respeito: a) das políticas educacionais que delineiam, b) dos programas que propõem para realizá-las e c) das normas e regulamentos que definem para sua operacionalização. Somente mediante uma tal prática é que seria possível realizar a verdadeira descentralização preconizada. (LÜCK, 2012, p. 46-47)

Nesse caminho, a autonomia emerge como outro aspecto que deve ser praticado na constituição de uma gestão democrática. Ao exercerem a autonomia as pessoas que contribuem nesse processo participam efetivamente da definição dos objetivos e do desenvolvimento das ações para alcançá-los. Libâneo assegura que

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. (...) Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente seus recursos financeiros. Assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 118-119).

Para se promover uma descentralização e democratização da gestão educacional as escolas têm que ser autônomas sobre vários aspectos, como financeiro, político, pedagógico e administrativo. É fundamental considerar todos esses aspectos quando se pretende conferir autonomia institucional às escolas, no sentido que esses aspectos estão subordinados uns aos outros. Dessa forma, a falta de autonomia em apenas um deles pode impedir que ocorra de fato uma gestão escolar autônoma.

É evidente que as escolas públicas são dependentes de suas instituições mantenedoras, principalmente sobre caráter financeiro. Por isso, essa autonomia está sempre atrelada ao Estado que a orienta e a condiciona, já que

As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Os recursos

que asseguram os salários, as condições de trabalho, a formação continuada não são originados na própria escola. Portanto, o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar. Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; de outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. (LIBÂNEO, 2013, p. 119).

Por outro lado, é necessário estar atento para que as instituições mantenedoras não transfiram toda a responsabilidade de gestão para as escolas eximindo-se de suas obrigações. Apesar da importância das escolas serem autônomas, ainda dependem do poder público para financiar suas necessidades para obtenção de diversos recursos. Deste modo, a autonomia surge como um princípio fundamental da gestão democrática, devendo ser exercida pelas escolas sempre com o cuidado para que não haja uma transferência total de responsabilidades a essas instituições de ensino.

Para que a escola desenvolva sua autonomia de forma ampla e responsável, alguns instrumentos podem ser utilizados para que esta contribua na implantação de uma gestão escolar democrática. Dentre os mecanismos de constituição da autonomia da gestão escolar estão a eleição de diretores, a formação de órgãos colegiados e a descentralização de recursos financeiros (BARROSO, 1996 apud LÜCK, 2012).

A eleição de diretores estimula a participação dos vários segmentos da comunidade escolar nesse processo. Além disso, possibilita a escolha de um gestor que demonstre real interesse e comprometimento com o desenvolvimento de uma educação de qualidade na instituição de ensino. Contudo, a eleição não é uma garantia de que haverá uma gestão democrática de fato. A consolidação desse tipo de gestão passa também pela competência e pelos ideais do diretor eleito, além das demais condições internas e externas que influenciam o processo educacional na instituição. Nesse contexto, Lück afirma que

O movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, como alternativa aos mecanismos tradicionais de indicação de diretores por políticos, filtrada e definida pelos órgãos centrais, no Gabinete do Secretário de Educação. Assim é que a escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo (...). Não há, no entanto, resultados gerais e consistentes que demonstrem a efetividade desses mecanismos na

prática de gestão democrática e construção da autonomia da gestão escolar (LÜCK, 2012, p. 76).

Apesar disso, a eleição de diretores contribui com maior significado ao processo de gestão democrática do que a indicação de diretores pelas instituições mantenedoras e a seleção através de concursos. Por meio da eleição, a comunidade escolar definirá quem julga ter o melhor perfil para defender e alcançar os interesses e necessidades da escola. Além disso, a pessoa eleita estabelecerá uma relação de compromisso maior com a comunidade escolar que a elegeu do que com o órgão mantenedor.

A organização e implantação de órgãos colegiados nas escolas proporcionam uma representatividade dos diversos segmentos escolares na tomada de decisões a respeito das diversas dimensões que envolvem a gestão das instituições de ensino. Apesar disso, ainda é necessário evoluir na participação desses segmentos, tanto na quantidade quanto em um maior envolvimento, principalmente em relação à interação da escola com as famílias dos alunos, no sentido de que os pais participem de forma mais efetiva da vida escolar dos filhos e do processo de gestão escolar. Desse modo

Entende-se que os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento. Seu significado está centrado na maior participação dos pais na vida escolar, como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela, que se constitui na base para a maior qualidade do ensino. (LÜCK, 2012, p. 66)

A gestão dos recursos financeiros realizada diretamente pelas escolas permite que cada uma delas tome a decisão sobre o melhor destino desse investimento, conforme as necessidades de cada instituição.

De modo geral, os recursos financeiros de que a escola dispõe para sua manutenção e custeio são os: a) repassados para a escola oriundos do governo federal (Dinheiro Direto na Escola – PDDE); b) conforme a mantenedora, os oriundos do governo estadual ou municipal; c) os recursos arrecadados pela própria escola (recursos próprios), mediante ação de sua Unidade Executora, como resultado de contribuição comunitária, convênios ou outra forma de arrecadação. Os recursos repassados pelo governo, seja qual for o seu nível, são sujeitos a prestação de contas ao Tribunal de Contas, de acordo com a legislação. (LÜCK, 2012, p. 82-83).

A autonomia financeira das instituições de ensino ainda é de certa forma restringida pelas normas e determinações criadas pelos sistemas de ensino para controlar os gastos e a prestação de contas. Esse fato acaba limitando as possibilidades de investimentos por parte das escolas ou até mesmo, em determinadas situações, desencorajando os gestores escolares de realizarem alguns tipos de investimentos.

De uma forma geral, a criação de órgãos colegiados, a eleição de diretores e a descentralização do investimento dos recursos financeiros não são garante que uma instituição será autônoma. Lück verifica que

(...) escolas criaram unidades colegiadas, elegeram seus diretores, receberam dinheiro para cobrir seus gastos cotidianos e nem por isso converteram-se em autônomas, no sentido de se tornarem mais competentes na gestão de seu cotidiano voltado para o desenvolvimento institucional, para o desenvolvimento de seu projeto pedagógico e, em última instância, para a formação e aprendizagem de seus alunos. Tal fato evidencia que esses mecanismos são apenas aspectos que facilitam e oportunizam a prática autônoma, mas não garantem, uma vez que esta depende de condições e disposições psicossociais e de competência dos participantes. (LÜCK, 2012, p. 84).

A partir do momento em que a equipe de profissionais da educação contribui no processo de gestão democrática, evidencia-se ainda mais a importância do planejamento de momentos reservados à formação continuada. Antes disso, na própria prática docente esses momentos de reflexão já se mostram fundamentais. Pois, para Libâneo

(...) a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2013, p. 188).

Com isso, a formação continuada não pode ficar restrita a participações em congressos, cursos, palestras, entre outros eventos fora da jornada de trabalho. Esses momentos devem estar previstos por meio de encontros dentro da jornada de trabalho, assegurando aos professores horas remuneradas para isso. Frente a importância que tem apresentado a formação continuada em serviço, os sistemas de ensino e as escolas precisam convergir esforços no sentido de garantir condições institucionais de organização, materiais e de tempo para que esse momento ocorra.

A troca de informações, a reflexão sobre as práticas que estão funcionando e sobre as dificuldades devem ocorrer para que, em conjunto, os professores possam buscar soluções acerca dos problemas encontrados.

Durante a construção do projeto pedagógico da escola, numa perspectiva de gestão democrática, deve haver o estabelecimento de objetivos e estratégias de ação com a participação da comunidade escolar. Desta forma, o planejamento envolve a participação dos membros da equipe na proposição de metas adequadas à realidade da instituição, e assim, contextualizadas sobre a cultura organizacional e de acordo com as possibilidades e limitações dessa escola. Nesse contexto,

O plano de ação da escola ou projeto pedagógico, discutido e analisado publicamente pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades escolares, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola. (LIBÂNEO, 2013, p. 121).

O princípio democrático deve ser considerado também na avaliação periódica dos objetivos e das estratégias previstas no projeto pedagógico. Pois, a partir do momento em que o planejamento realizou-se de forma coletiva, é necessário que a avaliação assim o seja, para que se faça uma reflexão acerca de todo o processo e das responsabilidades de cada um no mesmo. Conforme afirma Libâneo

Todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. Além disso, é preciso insistir que o conjunto das ações de organização do trabalho na escola está voltado para as ações pedagógico-didáticas, em razão dos objetivos básicos da escola. O controle implica uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade. (LIBÂNEO, 2013, p. 122).

Através dessas reflexões e se considerando os diferentes aspectos da gestão educacional, torna-se evidente a importância do caráter democrático desse processo. Nesse sentido, fica nítido que é uma construção complexa, permeada por diversos fatores, dentre os quais administrativos, sociais, institucionais, e que necessita da participação de todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo na definição dos objetivos e no estabelecimento das estratégias utilizadas para alcançá-los.

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a

mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. (...) Porém, na medida em que ocorre maior ênfase sobre uma condição e desatenção em relação a outra, verifica-se a tendência adotada pelo enfoque administrativo que prioriza uns aspectos sobre outros, e em vista do que ocorre o desequilíbrio das ações e, portanto, a falta de efetividade na obtenção dos resultados. (LÜCK, 2012, p. 26)

O papel dos gestores educacionais no estabelecimento desse processo é fundamental, pois têm a incumbência de articular estratégias de gestão para o desenvolvimento do planejamento do processo educacional, sem deixar de considerar todos os aspectos que contribuem para uma efetiva gestão educacional democrática.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PRÁTICA

A análise qualitativa foi realizada por meio da elaboração de cinco categorias descritivas, de acordo com os temas abordados pela pesquisa: gestão educacional, planejamento, organização curricular, avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino médio politécnico.

3.1 Gestão educacional

Em relação ao tema gestão educacional, a pesquisa abordou questões como gestão democrática, disponibilidade de recursos, formação continuada e diálogo com as famílias. Os resultados e discussões acerca dessas questões serão apresentados nos próximos parágrafos.

A maior parte dos alunos que responderam a pesquisa passou por todas as etapas do ensino médio politécnico. Desse modo, acredita-se que tenham presenciado diversas situações e experiências a ponto de apresentar uma significativa vivência na prática para formar sua opinião a respeito do ensino médio politécnico. Tal projeção fundamenta-se no fato de que nove dos dez alunos nas duas escolas cursaram os três anos nessa modalidade de ensino, como demonstra a Tabela 5

Tabela 5 – Anos/séries que os alunos cursaram o ensino médio politécnico

Escola	A				B			
	1º	2º	3º	Todos	1º	2º	3º	Todos
Ano/série								
Número de alunos que cursaram o ano/série	0	0	1	4	0	0	0	5

A expectativa dos alunos após o término do ensino médio, na sua maioria, é de realizar uma faculdade, como aponta a Tabela 6

Tabela 6 – Atividade planejada pelo aluno após o término do ensino médio

Escola	A			B		
Atividade	Faculdade	Trabalho	Outra	Faculdade	Trabalho	Outra
Número de alunos	3	2	1	4	1	0

Mesmo para um dos alunos que quer fazer outra atividade, o mesmo citou que pretende realizar um *“Curso técnico de Zootecnia em São Vicente”*. Essa perspectiva por parte da maioria dos alunos reforça a necessidade do ensino médio desenvolver uma educação básica de qualidade, formando pessoas de forma integral e preparadas para enfrentar os desafios futuros que surgirão em suas vidas.

Os alunos da Escola A, em sua maioria, demonstraram não ter uma compreensão integral sobre o significado da gestão democrática, dando ênfase sobre a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas atividades da escola, não considerando sua efetiva participação na tomada de decisões. Um dos cinco alunos levou em ponderação este aspecto, apesar de não mencionar a participação dos diretores no processo de gestão: *“É uma tese, em que entendo ser uma comunicação maior entre alunos, pais e professores, onde os mesmos decidem alguma coisa em conjunto”*. Em contrapartida, os alunos da Escola B evidenciaram ter uma concepção mais ampla acerca do processo de gestão democrática, já que três deles afirmaram: *“As decisões devem ser tomadas com a participação e opinião de todos”*; *“É onde um administra com a ajuda de outros”*; *“Acredito que gestão democrática é uma maneira de gestar uma instituição de modo que todos tenham direitos de se manifestar, ser ouvidos e exercerem seus direitos”*. Pode-se perceber a relação entre administração e gestão, além da participação da comunidade escolar nesse processo.

Quando questionados sobre a existência de uma gestão democrática na escola envolvendo a participação discente, os alunos das duas escolas chegaram às respostas expressas na Tabela 7

Tabela 7 – Presença da gestão escolar democrática na ótica dos alunos

Escola	A			B		
A escola possui?	Sim	Em parte	Não	Sim	Em parte	Não
Número de alunos	3	2	0	0	2	3

Apesar da maioria dos alunos da Escola A acreditar na existência de uma gestão democrática, novamente alguns demonstram não ter um entendimento bem claro sobre o processo de gestão democrática, no sentido que dois deles justificaram sua opinião com as seguintes respostas: “*Sim, porque temos as oficinas de teatro, jornal, etc...*”; “*Sim. As ideias que são pensadas na escola é compartilhada à todos os alunos*”. Apesar disso, outros dois alunos demonstraram ter um entendimento mais abrangente sobre a gestão democrática, afirmando: “*Sim, todos decidem em grupo o que pode ou não ser feito, mudado ou adquirido e sempre conseguem chegar a uma conclusão definitiva*”; “*Sim. Porque certas decisões da escola não são tomadas apenas pela direção, ela busca envolver os alunos para que eles saibam que a opinião deles vale também*”.

Por outro lado, a maior parte os alunos da Escola B afirmaram que é pequena ou inexistente a participação discente no processo de gestão na escola: “*Não, porque a direção não consulta os alunos para tomar decisões*”; “*Acredito que exista, porém de maneira muito pequena e um tanto quanto insignificante, pois os alunos muito pouco são ouvidos ou não se interessam em manifestar-se*”; “*Não porque os alunos não tem voz pra falar e isso é insignificante pois não podemos falar o que nos incomoda com por exemplo o Seminário Integrado mas fazer o que? temos que engolir isso que o governo propõe*”. Destaca-se, no terceiro comentário, a opinião construída pelo aluno sobre a proposta do componente curricular de Seminário Integrado como sendo uma determinação do governo sem abertura para diálogo com os alunos acerca da implementação dessa disciplina.

Os docentes foram indagados sobre “O que é gestão democrática na sua opinião?”. As respostas elaboradas pelos professores da Escola A demonstram que estes possuem um entendimento geral desse processo, destacando-se as seguintes concepções: “*Gestão democrática consiste na participação de forma participativa ou*

representativa das decisões da escola”; *“É um processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e comunidade local”*. Compreensão semelhante ocorreu por parte dos docentes da Escola B, no sentido em que alguns afirmaram: *“É uma gestão onde as decisões são tomadas em coletivo”*; *“Literalmente envolve a participação da comunidade escolar na gestão da escola”*; *“Decisões de gerência que deveriam passar pelo conhecimento, aceitação e escolha inclusive do corpo docente”*.

Além da concepção de gestão democrática, os docentes responderam sobre a presença ou não desse tipo de gestão em sua escola. As respostas a esse questionamento estão expressas na Tabela 8

Tabela 8 – Presença da gestão escolar democrática na ótica dos docentes

Escola	A			B		
	Sim	Em parte	Não	Sim	Em parte	Não
A escola possui?						
Número de docentes	5	0	0	0	4	0

* Um dos docentes da Escola B não respondeu a esta questão.

Docentes da Escola A justificaram a presença de gestão escolar democrática argumentando: *“Na escola (...) a gestão democrática é uma constante, pois todos os segmentos são ouvidos na tomada de decisões”*; *“Sim, na minha escola há uma gestão democrática, existe uma participação de todos”*; *“Dentro das escolas em que atuo sim, o problema que em determinadas circunstâncias as regras já vem prontas de fora para ser implantada na escola”*. Enquanto isso, observa-se uma visão diferente por parte dos docentes da Escola B, que consideraram que a gestão democrática não está presente em todos os momentos na escola. Sobre esse aspecto, um dos professores afirma: *“Acredito que há em parte, porque toda vez que queremos ter autonomia para fazer algo, temos que obedecer ordens da CRE ou SEDUC”*. Nesse momento percebe-se que docentes das duas escolas colocam a gestão escolar democrática como subordinada à gestão do sistema educacional, o que na verdade ocorre de fato sobre vários aspectos. As observações desses

docentes, porém, traduzem uma falta de autonomia em algumas situações por parte da gestão escolar em relação aos sistemas educacionais aos quais estão vinculadas, justificando a falta de gestão democrática nas escolas à falta de gestão democrática por parte dos órgãos que formam o sistema educacional. Em contrapartida, os docentes não deixam claro sobre quais momentos ou decisões da gestão há essa falta de autonomia da escola.

Nesse contexto, foi proposto o seguinte questionamento “Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenadoria regional de educação? Por quê?”. As respostas estão resumidas na Tabela 9

Tabela 9 – Presença de gestão democrática na implementação do Ensino Médio Politécnico na ótica dos docentes

Escola	A		B	
	Sim	Não	Sim	Não
Houve ou está havendo?				
Número de docentes	2	3	0	5

Justificando as suas respostas, os docentes da Escola A fizeram as seguintes colocações: “*Sim, trazendo informações*”; “*Não, porque não houve nenhuma discussão, e sim uma imposição*”; “*O Ensino Médio Politécnico foi implementado nas escolas sem uma prévia consulta das instâncias superiores, por isso não é democrático e sim foi imposto*”. Com opiniões semelhantes, docentes da Escola B afirmaram: “*Não houve debate nem com a escola nem com a comunidade sobre a implementação do ensino médio politécnico. Acredito que o motivo tenha sido político, pela necessidade de implantar rapidamente mudanças nas escolas*”; “*Não, pois o ensino médio politécnico foi imposto para nós, sem nos consultar*”. A análise dessas apreciações colocadas pelos docentes das duas escolas conduz à conclusão de que não existiu de fato uma gestão democrática durante a implementação do ensino médio politécnico, especialmente envolvendo a participação das escolas e representantes das suas comunidades escolares. Inclusive o verbo “impor” foi

conjugado mais de uma vez, sugerindo a ideia de que as escolas não tiveram outra escolha se não a de implementar a proposta apresentada pela secretaria estadual de educação.

Para a coordenadora pedagógica da Escola A, gestão democrática: *“É a participação de todos os envolvidos na educação na tomada de decisões que norteiam os objetivos da escola”*. No caso da coordenadora pedagógica da Escola B: *“Gestão democrática é qdo existe a participação coletiva”*. Percebe-se uma diferença entre as duas concepções acerca desse processo. A coordenadora da Escola A apresenta uma ideia mais abrangente de gestão democrática, citando um dos aspectos desse processo que é a participação de todos *“na tomada de decisões”*. Enquanto isso, o coordenador da Escola B não menciona sobre qual aspecto e de que modo se dá a participação, pois o fato da comunidade escolar participar do processo de gestão não significa que a gestão democrática se concretize.

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades. (MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B., 2006, p. 4-5).

Questionada sobre a presença de gestão democrática na escola, a coordenadora pedagógica da Escola A respondeu: *“Na medida do possível a gestão é democrática, pois algumas deliberações não estão no nosso alcance, são institucionais”*. Enquanto isso, a coordenadora pedagógica da Escola B alegou: *“Na minha escola há gestão democrática. Porque tudo que pode ser debatido e avaliado passa pelo crivo de todos os interessados”*. A análise das duas coordenadoras revela que sobre os aspectos em que a escola possui autonomia existe gestão democrática, porém não especificam quais em quais aspectos isso ocorre.

Sobre o processo de gestão democrática, as coordenadoras pedagógicas foram indagadas se *“Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenação regional de educação?”*. A coordenadora pedagógica da Escola A afirmou: *“Em parte. já recebemos um documento pronto que rege o*

Ensino Médio Politécnico, como o caso dos conceitos". Com uma visão semelhante, a coordenadora da Escola B alegou: *"Não houve, pois foi imposto à escola"*. As coordenadoras pedagógicas fazem observações importantes quando afirmam que a escola recebeu um *"documento pronto que rege o Ensino Médio Politécnico"* e que *"foi imposto à escola"*, certamente referindo-se à proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico ou ao Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. A participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico das escolas é um dos princípios de gestão democrática garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Sobre a construção desse documento, é fundamental considerar que

De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 126-127).

Portanto, verifica-se que nas Escolas A e B um dos mais importantes mecanismos da gestão escolar não foi desenvolvido de forma democrática e, além disso, desconsiderou a autonomia e participação da instituição e da comunidade escolar no processo de gestão educacional.

Na Escola A apenas a diretora participou dessa pesquisa, enquanto na Escola B, além da diretora, houve a participação da vice-diretora.

A diretora da Escola A escreveu sobre sua concepção de gestão democrática: *"Podemos dizer que a gestão democrática acontece em um ambiente quando todos indiferente da função que assumem tem a possibilidade de participar de todo o processo"*. Para definir gestão democrática, a diretora da Escola B afirmou: *"É uma gestão voltada p/ a participação de todos os segmentos da escola"*. Discorrendo também sobre esse processo, a vice-diretora da Escola B alegou: *"É uma gestão participativa que envolve os membros da escola de acordo com a realidade que está inserida atribuindo-lhe autonomia"*. Ambas as diretoras e a vice-diretora da Escola B mencionam um aspecto importante da gestão democrática que é a participação de

todos os segmentos da escola nesse processo. É necessário considerar que a gestão democrática exige a participação na tomada de decisões sobre os objetivos e ações que irão ser desenvolvidos em todo o processo educacional. Além disso, a vice-diretora da Escola B cita outro aspecto fundamental da gestão democrática que é a autonomia.

Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada. A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada. (LÜCK, 2012, p. 99).

Em relação à presença de gestão democrática na sua escola, a diretora da Escola A ponderou: *“Não sei se completamente, mas tento em todas as situações envolver a todos”*. Sobre essa questão, a diretora da Escola B considerou: *“Em parte, pois precisamos seguir as normas determinadas pela mantenedora”*. E a vice-diretora: *“A gestão é democrática em parte pois depende das regras da mantenedora”*. Segundo essas afirmações, as duas escolas desenvolvem uma gestão democrática sobre alguns aspectos e em outros não. Em relação à Escola B, tanto a diretora quanto a vice-diretora condicionam a inexistência de gestão escolar democrática sobre alguns aspectos à falta de autonomia da escola, afirmando que *“normas”* e *“regras”* são predefinidas pelo órgão mantenedor. Entretanto, não deixam claro quais são essas *“normas”* e *“regras”*.

Outro questionamento envolvendo gestão democrática realizado às diretoras foi *“Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenação regional de educação? Por quê?”*. A diretora da Escola A alegou: *“Não existe gestão democrática, existem reuniões para informações”*. A diretora e vice-diretora da Escola B afirmaram, respectivamente: *“Não, pois as orientações já foram enviadas as escolas, sem levar em conta a realidade das mesmas”*; *“Não. As normas vieram prontas, não houve consulta as escolas, que ficaram sem autonomia”*. Portanto, as gestoras das duas escolas concordam que não existiu gestão democrática na implementação do ensino médio politécnico. Novamente a vice-diretora da Escola B ressalta a falta de autonomia da escola nesse processo. Já

a diretora desta escola lembra um fundamento importante que não foi considerado na implementação dessa proposta que são as diferentes realidades das instituições de ensino. Nesse sentido

Verifica-se que a realidade em geral e os ambientes educacionais, por sua dinâmica vital, são constituídos por processos interativos, caracterizados pela diversificação e pluralidade de interesses e objetivos, num contínuo embate entre diferentes dimensões e aspectos. Essas condições criam nas organizações sociais e processos interpessoais nelas ocorrentes complexidades tais que não se pode conceber sejam elas geridas pelo enfoque limitado da administração científica, pelo qual tanto a organização como as pessoas atuando em seu interior são consideradas como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo, a partir de normas, regulamentos e planos limitados e funcionais. (LÜCK, 2012, p.37)

Acerca da necessidade de recursos específicos para a implementação do ensino médio politécnico nas escolas, os professores da Escola A disseram que: *“(...) não existe espaço físico suficiente e nem prof^o com disponibilidade para planejamento, nos adaptamos com as ferramentas que possuímos”*; *“A escola procura atender todas as demandas que lhe compete. O maior problema é a falta de tempo p/ reuniões”*. Enquanto isso, os docentes da Escola B afirmaram: *“Não, porque não fomos atualizados ou preparados p/ tal conhecimento”*; *“O principal recurso no primeiro momento é investir na formação dos professores para o ensino da disciplina”*. Em primeira análise não houve um aumento da demanda de recursos materiais, humanos ou financeiros para a implementação do ensino médio politécnico. A principal dificuldade mencionada pelos professores das duas escolas em relação à disponibilidade de recursos está relacionada à falta de formação continuada e de tempo para realizar as reuniões da equipe escolar.

Uma das metas do governo do estado para a reestruturação curricular do ensino médio no período de 2012 a 2014 (SEDUC/RS, 2011, p. 29) foi o desenvolvimento de formação continuada para os professores que trabalham com ensino médio politécnico. Apesar disso, apenas neste ano de 2014 é que esses professores estão participando de um curso de formação continuada destinada especificamente para essa modalidade de ensino através da adesão ao pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. Pois, conforme consta no portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC)

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20189&Itemid=811>

Desta forma, nos anos de 2012, 2013 e uma parte de 2014 (já que o curso pelo pacto está sendo desenvolvido durante este ano) os professores não tiveram nenhuma preparação específica para trabalhar com o ensino médio politécnico, especialmente com o componente curricular de seminário integrado. Neste, o professor exerce um papel de orientador e integrador das diversas áreas do conhecimento.

Perguntada se “A escola conseguiu disponibilizar os recursos necessários para desenvolver o ensino médio politécnico?”, a coordenadora pedagógica da Escola A respondeu: “*Sim. Com o empenho de toda a comunidade escolar*”. No caso da Escola B, a coordenadora pedagógica afirmou: “*Sim, tentando seguir as orientações da CRE*”. Portanto, segundo as duas coordenadoras as escolas não tiveram maiores dificuldades em oferecer os recursos necessários para a implementação dessa proposta.

Sobre a questão da escola conseguir disponibilizar os recursos necessários para a implementação do ensino médio politécnico, a diretora da Escola A avaliou: “*Sim, mas nos falta horário livre disponível*”. Em relação a essa questão, a diretora da Escola B justificou: “*Sim, dentro das possibilidades da escola*”. Enquanto que a vice-diretora da Escola B ponderou: “*Sim, foi necessário apenas recursos humanos*”. De forma geral, as escolas não tiveram dificuldades em disponibilizar os recursos necessários a essa implementação. A diretora da Escola A cita a falta de disponibilidade de horários, porém, sem fazer referência para qual atividade escolar está faltando tempo. A diretora da Escola A pode estar se referindo à falta de tempo para o planejamento coletivo dos docentes das áreas do conhecimento, dificuldade já mencionada pelos professores da escola nessa pesquisa.

Refletindo acerca da questão “Os gestores da sua escola (diretores, supervisores, coordenadores, professores) possuem predisposição às mudanças? Por quê?”, a coordenadora pedagógica da Escola A respondeu: “*Sim, porque estamos nos recriando a cada momento conforme os desafios que nos são*

colocados". E, de acordo com a coordenadora da Escola B: *"Sim, a maioria porque estão sempre participando das "sugestões" da CRE"*. Apesar de afirmar que os gestores da Escola A são mais predispostos às mudanças, a coordenadora desta escola não descreve quais, tampouco as circunstâncias sobre os *"desafios que nos são colocados"*. A coordenadora da Escola B também considera sua equipe de gestores predispostos às mudanças, embasando sua opinião no fato de membros da equipe escolar participarem *"das "sugestões" da CRE"*, sem fazer referência ao que seriam essas *"sugestões"*.

A coordenadora pedagógica da Escola A declarou ter como proposta de formação continuada para a equipe que atua em sua escola: *"Aprofundamento nos estudos referentes a interdisciplinaridade"*. Já, a proposta da coordenadora da Escola B baseia-se no: *"Bem estar da mente e do corpo"*.

As diretoras também foram questionadas sobre *"Qual a sua proposta para formação continuada da equipe que atua na sua escola (funcionários, professores, coordenadores, supervisores, vice-diretores, diretores)?"*. A diretora da Escola A afirmou: *"Disponibilizo e organizamos horários para que possam fazer cursos e também organizamos reuniões e formações na escola"*. A diretora da Escola B mencionou: *"Este ano a escola ofereceu curso de formação p/ prof.(s) e func."*. A vice-diretora alegou: *"A escola oferece curso de atualização e formação a seus professores e funcionários"*. As diretoras das duas escolas afirmaram oferecer cursos e momentos de formação continuada. Nesse sentido, é necessário refletir que

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho*. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. (LIBÂNEO, 2013. p. 188).

A família tem o dever de participar do processo de educação de seus filhos, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 2º

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. (BRASIL, 1996).

Além disso, como já mencionado nesse trabalho de pesquisa, a LDBEN (BRASIL, 1996) define como um dos princípios da gestão democrática a participação de representantes da comunidade escolar na formação dos conselhos escolares. Nesse contexto, é importante a participação da família tanto no acompanhamento da vida escolar dos filhos quanto na gestão escolar. Portanto, para investigar se isso de fato vem ocorrendo, foi perguntado às diretoras “Existe participação ampla e efetiva das famílias na vida escolar dos alunos que frequentam o ensino médio politécnico? Quais as ações que a gestão escolar desenvolve para dialogar com essas famílias?”. A diretora da Escola A afirmou: *“Reuniões, algumas festividades”*. Enquanto isso, a diretora e vice-diretora da Escola B responderam, respectivamente: *“Não. Eventos extra classe e chamamento p/ reuniões”*; *“As famílias não são participativas, a escola tenta “resgatar” fazendo ações de participação, eventos, dia da solidariedade, reuniões, etc”*. Na Escola A a diretora não deixou claro se existe participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos, citando apenas dois dos momentos em que isso ocorre. As diretoras da Escola B enfatizaram que não há participação ampla das famílias dos alunos na escola. Segundo estas diretoras as principais estratégias utilizadas pela gestão escolar para dialogar com os familiares são reuniões e eventos extraclasse. Nenhuma das diretoras das duas escolas citou a participação das famílias na composição dos conselhos escolares. O papel dos diretores na aproximação e abertura de espaço para diálogo entre a família e a escola é fundamental, sendo uma de suas atribuições:

Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural. (LIBÂNEO, 2013, p. 179).

As diretoras avaliaram a preparação da equipe escolar ao responder a pergunta “Você vê a equipe de gestores da sua escola (professores, coordenadores, supervisores, diretores) preparados para desenvolver uma educação de boa qualidade ao implementar a proposta do ensino médio politécnico? Por quê?”. A diretora da Escola A considerou: *“Sim a escola num todo está bastante envolvida com este processo”*. A diretora da Escola B ponderou: *“Em parte, pois deixou a desejar na formação p/ os prof.(s)”*. Enquanto isso, a vice-diretora desta escola

ênfatiou: “*Não, não houve uma preparação adequada, faltou a base necessária para implementação do politécnico*”. A diretora da Escola A destacou o empenho da comunidade escolar na implementação do ensino médio politécnico, apesar das dificuldades mencionadas anteriormente por ela. A diretora da Escola B fez uma crítica em relação ao processo de formação continuada oferecida aos docentes da escola para desenvolverem a proposta do ensino médio politécnico. Com opinião semelhante, a vice-diretora da Escola B destacou que não existiu uma “*preparação adequada*” da equipe escolar para implementar o ensino médio politécnico.

3.2 Planejamento

O planejamento é uma estratégia fundamental na prática docente, tanto o planejamento individual quanto o coletivo. Este, em especial, quando se propõe a interdisciplinaridade. Nos próximos parágrafos serão discutidos e apresentados os resultados dessa pesquisa relacionados a esses temas.

A carga horária semanal dos docentes pesquisados nas duas escolas apresenta diferenças significativas, já que apenas um professor da Escola A trabalha 40 horas, enquanto que na Escola B todos os professores pesquisados trabalham 40 horas atualmente, como pode ser observado através da Tabela 10

Tabela 10 – Carga horária semanal dos docentes pesquisados

Escola	A			B		
	até 20	de 21 a 30	40	até 20	de 21 a 30	40
Horas/aulas						
Número de docentes	2	2	1	0	0	5

Os docentes pesquisados nas duas escolas têm, em média, para cada 20 horas de jornada de trabalho, 4 horas-aula reservadas para hora-atividade. Ao serem questionados se esse tempo seria satisfatório para realizar as atividades destinadas a esse momento, os docentes responderam conforme os dados da Tabela 11

Tabela 11 – Opinião dos docentes acerca do tempo de horas-atividades

Escola	A		B	
Tempo de horas-atividade	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente
Número de docentes	0	5	0	5

Os docentes da Escola A justificaram o tempo insuficiente de horas-atividade alegando: *“Para realizar atividades sim, mas para planejamento integrado na área não, um dos problemas é conseguir se reunir com todos para planejar juntos”*; *“(…) esse tempo é suficiente para realizar atividades. A maior dificuldade é o encontro com os colegas da área”*; *“Esse tempo não é suficiente nem para planejar aulas quem dirá para planejar por área de conhecimento”*. Encontrando dificuldades semelhantes, os docentes da Escola B declararam: *“(…) não é satisfatório, pois é necessário mais tempo para planejar as aulas com outras disciplinas de modo que o ensino fique integrado e leva muito tempo para preparar, corrigir trabalhos, avaliar aluno por aluno, fazer o parecer”*; *“(…) não, porque estamos sempre com muitas atividades, o que acaba por nos sobrecarregar”*. Portanto, a implantação do ensino médio politécnico, na opinião desses docentes, trouxe a necessidade de um tempo maior para planejamento, formação continuada na escola e avaliação da aprendizagem. A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e prevê no seu artigo 2º

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008)

Entretanto, este artigo ainda é interpretado de diferentes formas, gerando ainda muitos debates sobre qual seria a carga horária da jornada de trabalho destinada às horas-atividade de acordo com a legislação. Independentemente dessas divergências, o fato é que, na opinião dos professores pesquisados, o período atual destinado às horas-atividade tem sido insuficiente para realizar de forma satisfatória as atividades extraclasse que são exigidas na implementação do ensino médio politécnico.

Considerando-se a proposta de um currículo interdisciplinar e a importância do planejamento na prática pedagógica, as coordenadoras pedagógicas responderam às questões: “Existe um momento e espaço físico para que os professores planejem suas atividades interdisciplinares reunidos por área do conhecimento? Com que frequência? Você considera importante existir esse momento e espaço? Por quê?” A coordenadora da Escola A considera que o planejamento: *“É muito importante, porém, não temos um tempo específico disponível, devido a carga horária dos professores. Os professores se reúnem quando dá (recreio, intervalo de almoço, etc.)”*. Enquanto isso, a coordenadora da Escola B respondeu: *“Sim existe, as reuniões ficam a critério dos profs, esse momento é muito importante, do contrário não é interdisciplinar”*. Em concordância com o que argumentaram os docentes da Escola A, a coordenadora também considera que há dificuldades em reunir os professores por área para que realizem seu planejamento. Os docentes da Escola B também afirmaram ter dificuldades para planejar de forma integrada, apesar de haver esse momento, de acordo com a coordenadora dessa escola. Além disso, a coordenadora da Escola B, ao dizer *“as reuniões ficam a critério dos profs”*, não deixa claro sobre a frequência com que as reuniões para planejamento são realizadas.

O planejamento é um momento fundamental da prática pedagógica, principalmente porque determina ações que são orientadas por objetivos.

No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública. (LIBÂNEO, 2013, p. 125).

A propósito do planejamento interdisciplinar, as diretoras responderam às seguintes questões: “Existe um momento e espaço físico para que os professores planejem suas atividades interdisciplinares reunidos por área do conhecimento? Com que frequência? Você considera importante existir esse momento e espaço? Por quê?”. A diretora da Escola A afirmou: *“O mais importante é existir o momento de encontro, e com este sistema arcaico que temos isso não existe”*. A diretora e a vice-diretora da Escola B alegaram, respectivamente: *“Sim, conforme necessidade dos prof.(s), com certeza é importante esse espaço p/ troca de ideias e debates”*;

“Sim, sempre que preciso, os professores se reúnem para preparar atividades. Considero importante esse momento pois os professores conseguem dialogar as práticas educacionais”. Todas as diretoras reconhecem a importância do planejamento interdisciplinar. Apesar disso, na Escola A a diretora reconhece que não há espaço e momento disponível para este planejamento. Na Escola B as diretoras afirmam existir este espaço e momento. Porém, vale lembrar que nessa pesquisa os docentes da Escola B mencionaram a necessidade de haver mais tempo para tal planejamento. Assim como a coordenadora pedagógica da Escola B, as diretoras também não deixam claro com que frequência ocorre esses encontros, argumentando que esses momentos acontecem *“conforme necessidade dos prof.(s)”* e *“sempre que preciso”*. A partir disso, é necessário enfatizar que as tarefas da direção têm, entre outros, os objetivos de

Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola; Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; Articular as relações interpessoais na escola (...). (LIBÂNEO, 2013, p.177).

Libâneo (2013, p. 177) considera que *“a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”*. No caso do coordenador pedagógico, para Libâneo (2013, p. 181), dentre outras atribuições, está a de *“coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas (...)”*. Nesse contexto, o planejamento e a organização das reuniões da equipe de professores não podem ficar a critério somente dos docentes. O diretor e o coordenador pedagógico tem o papel de articular esse processo de organização e garantir que esses momentos ocorram de acordo com as possibilidades da escola. Essas possibilidades podem ser limitadas, como no caso da Escola A, pela dificuldade de encontrar um momento para reunir a equipe de professores.

A diretora da Escola A participa das reuniões pedagógicas, segundo ela: *“Praticamente de todas”*. A diretora e vice-diretora da Escola B garantiram sobre sua participação nas reuniões pedagógicas: *“Sim, sempre que possível”*.

3.3 Organização curricular

A organização curricular do processo de reestruturação do ensino médio nas escolas gaúchas foi uma das principais mudanças dessa proposta. Desta forma, essa pesquisa procurou motivar uma reflexão sobre a disposição das disciplinas em áreas do conhecimento e em relação à disciplina de seminário integrado. Os resultados dessa reflexão serão discutidos e analisados nos parágrafos seguintes.

A proposta curricular do ensino médio politécnico traz uma organização das disciplinas por áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar. Para um dos alunos o currículo interdisciplinar é um aspecto positivo dessa proposta: *“Acredito que uma boa idéia do politécnico foi um maior englobamento de matérias, o que ajuda em um maior conhecimento geral do aluno, porém não ser avaliadas as matérias juntas, apenas trabalhar em união avaliando independentemente”*. Apesar disso, a preferência dos alunos acerca da organização curricular ainda se mostra dividida, como demonstra a Tabela 12.

Tabela 12 – Preferência dos alunos sobre a organização das disciplinas

Escola	A			B		
Organização das disciplinas	Isoladas	Áreas do conhecimento	Indiferente	Isoladas	Áreas do conhecimento	Indiferente
Número de alunos	2	1	2	2	3	0

Em relação à importância da realização da disciplina do seminário integrado na formação do aluno, ficam evidentes as divergências de opiniões entre os alunos das duas escolas, como ilustra a Tabela 13

Tabela 13 – Visão do aluno sobre a importância do seminário integrado na sua formação

Escola	A			B		
	Sim	Em parte	Não	Sim	Em parte	Não
Foi importante?						
Número de alunos	4	1	0	0	2	3

Sobre esta questão, no caso da Escola A, pode-se destacar a opinião de dois alunos: *“Me ajudou no meu desenvolvimento perante as pessoas, mas também estas aulas “roubaram” tempo de matérias importantes”*; *“Vi uma oportunidade de mostrar o que temos vontade de fazer e ter mais diálogo com outras pessoas”*. Ambos os depoimentos enfatizam a importância do desenvolvimento de relações interpessoais proporcionada pelo seminário, porém, ao mesmo tempo o primeiro coloca outras *matérias* como sendo mais importantes que essa. Já na Escola B um dos alunos ponderou: *“Acredito que a nova disciplina teve um bom interesse, porém foi mal formatada, e mal exercida, pois na grande maioria dos professores não tiveram uma capacitação adequada”*. Percebe-se aí um aspecto importante relacionado à gestão educacional que é a formação continuada. Para esse aluno, faltou planejamento adequado e preparação dos professores para desenvolver o trabalho na disciplina de seminário integrado. Esses aspectos envolvem tanto a gestão em nível de sistema educacional quanto à gestão escolar.

A avaliação dos docentes da Escola A sobre a organização curricular das disciplinas por áreas do conhecimento é positiva: *“Achei muito satisfatória, aonde as áreas possam se dialogar através do conteúdo, trabalhos e avaliação”*; *“É uma melhora para a aprendizagem cotidiana do aluno, pois ele terá o “mesmo assunto” envolvido em várias áreas”*; *“Para falar em área do conhecimento primeiro deve haver tempo para planejar o conteúdo juntamente com os prof^o das disciplinas que o compõem”*. Os docentes da Escola B também consideraram importante essa nova organização curricular: *“Boa, pois permite uma maior integração das matérias ao ser trabalhada, mas é preciso mais tempo para que os professores consigam trabalhar juntos, muitos tem 40 h e falta tempo”*; *“É uma ação boa do ponto de vista educacional, pois interliga as disciplinas, ou seja, promove a interdisciplinaridade.*

Entretanto, é preciso definir melhor a integração das mesmas no sistema de avaliação”, *“Muito bom, agrega conhecimento; só que mesmo assim, deveria haver a nota individual de cada disciplina”*. Ficou evidente que os docentes de ambas as escolas reconhecem a importância do trabalho interdisciplinar. Porém, ao mesmo tempo, ressaltam que para que essa forma de organização curricular tenha êxito é necessário um momento reservado para planejamento coletivo. Segundo esses docentes, os professores de áreas afins não estão conseguindo reunir-se para planejar de forma interdisciplinar.

Em relação à proposta da disciplina de seminário integrado, docentes da Escola A afirmaram: *“A proposta SI é bom. O problema é como foi implantado sem preparo, sem informações claras, e principalmente sem espaço físico e faltando professores”*; *“Atualmente trabalho na disciplina seminário integrado nos terceiros anos. A disciplina proporciona um trabalho mais abrangente sobre temas de relevância p/ os alunos”*; *“Difícil de fazer a integração entre as disciplinas”*. Na Escola B, os docentes avaliam da seguinte forma: *“Regular, mas os professores não foram preparados”*; *“Necessita, ao meu ver, de uma base curricular. A ideia de construir o currículo com base na realidade do aluno é boa, mas como parte diversificada da disciplina, (...)”*. As declarações dos professores das duas escolas levam a crer que faltaram orientações claras, disponibilidade de recursos e de formação dos docentes para desenvolver um trabalho de acordo com a proposta desse novo componente curricular. Além disso, há dificuldades no processo de integração das disciplinas e não existe uma base curricular estabelecendo conhecimentos mínimos orientando o desenvolvimento do trabalho pedagógico do seminário integrado. A avaliação geral dos docentes sobre a proposta pedagógica desta disciplina foi positiva, porém, devido a uma imprecisão no seu planejamento ocorreram diversas dificuldades na sua implementação.

A coordenadora pedagógica da Escola A considera que a organização curricular das disciplinas por áreas do conhecimento no ensino médio politécnico: *“É um passo importante para diminuir a fragmentação do ensino”*. Por outro lado, sobre essa estratégia, a coordenadora da Escola B avalia: *“Acho que há falhas”*. Apesar disso, esta não cita sobre quais aspectos ocorrem as *“falhas”* referidas. A interdisciplinaridade é um aspecto importante da proposta curricular do ensino médio politécnico, como foi lembrado pela coordenadora da Escola A, pois

Interdisciplinaridade é um procedimento de organização da escola e do ensino que favorece a integração das aprendizagens e de saberes úteis para lidar com as questões e problemas da realidade (levar o aluno a confrontar-se com a realidade, como cidadão). O resultado prático da interdisciplinaridade é o estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares, de modo que os conhecimentos, procedimentos, atitudes, sejam integrados na estrutura mental do aluno. (LIBÂNEO, 2013, p. 152).

A avaliação do trabalho desenvolvido na disciplina de seminário integrado de acordo com os objetivos para os quais foi criado teve abordagens distintas. A coordenadora pedagógica da Escola A declarou: *“É um espaço interessante, pois os alunos tem a oportunidade de realizar trabalhos de interesses dos próprios alunos”*. Já a coordenadora da Escola B ponderou: *“Os profs dessa disciplina não são preparados p/ tal”*. Apesar dessas considerações, as coordenadoras não deixam claro se essa disciplina tem conseguido desenvolver um trabalho de articulação entre áreas do conhecimento. No caso da Escola B, as palavras da coordenadora sugerem que esta integração não esteja sendo realizada de forma satisfatória, segundo ela devido à falta de preparo dos professores que desenvolvem a disciplina de seminário integrado. Os docentes de ambas as escolas já haviam se referido nessa pesquisa sobre as dificuldades encontradas na articulação entre as áreas do conhecimento e na falta de preparação para trabalhar com esta disciplina.

3.4 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem apresentou modificações na proposta do ensino médio politécnico. A expressão dos resultados por meio de conceitos, a elaboração de pareceres individuais, a realização da autoavaliação pelos alunos e o desenvolvimento de novas estratégias de recuperação da aprendizagem. A seguir, esses assuntos serão analisados e discutidos, pois estão incluídos no processo de reflexão a que se propôs essa pesquisa.

Os alunos das Escolas A e B também foram questionados sobre, na opinião deles, qual a melhor forma de saber os resultados das suas avaliações. As respostas a esta questão estão resumidas na Tabela 14

Tabela 14 – Representação dos resultados das avaliações na opinião dos alunos

Escola	A			B		
	Notas numéricas	Conceitos (CRA, CPA, CSA)	Outra forma	Notas numéricas	Conceitos (CRA, CPA, CSA)	Outra forma
Representação do resultado						
Número de alunos	1	4	0	3	2	0

Pode-se observar que a maioria dos alunos da Escola A preferem que os resultados de suas avaliações sejam informados através de conceitos, enquanto a maioria dos alunos da Escola B, apesar da pouca diferença, acredita que as notas devem ser expressas em números. Um dos alunos da Escola B justificou sua resposta afirmando: *“Acredito que por números e médias mais rigorosas, o aluno se esforçará e terá maior interesse pelas disciplinas”*. Na percepção deste aluno a expressão dos resultados em forma de conceitos e uma média mais baixa poderiam influenciar em um menor comprometimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Considerando o total de alunos entrevistados, a maior parte considera a realização da autoavaliação importante. Percebe-se através da análise do comentário de um dos alunos da Escola B uma compreensão sobre um dos aspectos importantes da autoavaliação: *“Acredito que essa seja uma pequena forma de exercer a gestão democrática na escola”*. Todavia, enquanto na Escola A os alunos percebem seus pares preparados para realizar esse tipo de avaliação, os alunos da Escola B não concordam com essa opinião, conforme mostra a Tabela 15

Tabela 15 – Realização da autoavaliação pelos alunos na visão dos alunos

Escola	A		B	
	Sim	Não	Sim	Não
É importante?	5	0	4	1
Os alunos estão preparados?	3	2	0	5

Um dos alunos da Escola B sinaliza para uma falta de orientação aos alunos sobre o real significado da realização da autoavaliação, no momento em que afirma: *“Infelizmente a grande maioria dos alunos não é honesta com sua autoavaliação, e baseia-se na nota que precisa”*.

Questionados sobre a utilização dos conceitos para expressar os resultados das avaliações, dois docentes da Escola A responderam: *“Achei satisfatório, porque a gente não avalia por quantidade e sim por qualidade, isto é, o todo do aluno. Avaliar o aluno como avaliação emancipatória”*; *“Os conceitos expressam o resultado de um trabalho no final do semestre ou ano letivo, porém apresenta uma disparidade se comparamos a um valor (nota)”*. De uma forma geral, os docentes da Escola B têm uma visão diferente, já que fizeram as seguintes considerações: *“Injusta, pois nivela por baixo, fazendo o bom aluno não ter mérito se comparado ao aluno mediano. Nossa sociedade, certa ou errada, é meritocrática e esses conceitos não me garantem que se tem um bom aluno ou não”*; *“Não concordo, pois não valoriza os alunos estudiosos, pois são colocados no mesmo parâmetro”*; *“O uso do conceito não é inadequado, entretanto precisa ser mais abrangente. Deve servir tanto como diagnóstico do aprendizado, como medição do conhecimento”*. A utilização de conceitos está prevista na proposta pedagógica do ensino médio politécnico a partir de um conceito de avaliação emancipatória que propõe o

abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial. (SEDUC/RS, 2011, p. 20)

Assim, a expressão dos resultados em forma de conceitos parece uma maneira de amenizar as consequências de uma avaliação somativa e classificatória. Sobre essas consequências é importante destacar que

a avaliação somativa apóia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento. (CHUEIRI, p. 58, 2008)

e, portanto,

a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade. (ESTEBAN, 2004, p. 85 apud CHUEIRI, 2008, p. 61)

Apesar disso, a maior parte dos docentes das duas escolas pesquisados demonstra dar maior importância a estas formas de avaliação, que acabam contribuindo para uma desmotivação de alguns alunos.

A partir da proposta de interdisciplinaridade do ensino médio politécnico, o resultado da avaliação por áreas do conhecimento se materializa de duas formas: formação de um conceito por área a partir das avaliações de cada disciplina; e ainda na elaboração de um parecer individual do aluno para cada área, descrevendo o aprendizado do mesmo em cada disciplina. Nesse contexto, os docentes foram indagados se estão encontrando alguma dificuldade na elaboração desses pareceres. Em síntese, as respostas dos professores estão representadas na Tabela 16

Tabela 16 – Elaboração dos pareceres individuais dos alunos

Escola	A		B	
	Sim	Não	Sim	Não
Há dificuldades?				
Número de docentes	4	1	5	0

Sobre o porquê dessas dificuldades, docentes da Escola A afirmaram: *“No início que nós passamos elaborar esses pareceres foi difícil, avaliar o aluno individual. Mas agora nós já conseguimos avaliar o aluno sem dificuldade de realizar o parecer”*; *“A dificuldade existe visto que você substitui um número (nota) por um parecer, o que exige mais tempo”*; *“A dificuldade maior é conseguir reunir os professores da área para a elaboração”*; *“Sim, pela dificuldade de avaliar com justiça todos alunos”*. Também encontrando dificuldades similares, os docentes da Escola B argumentaram: *“Tempo. No caso específico da escola, o número excessivo de alunos por professor”*; *“Sim, não tem critérios bem definidos com relação ao parecer”*; *“A maior dificuldade é a quantidade de alunos que temos”*; *“A matemática é uma área isolada, falta tempo para poder fazer os pareceres de todos os alunos,*

pois são muitos”. Assim, as principais dificuldades encontradas pelos docentes das duas escolas para a elaboração dos pareceres são o pouco tempo disponível e a dificuldade em reunir os professores por áreas do conhecimento. Especificamente, no caso da Escola B, o grande número de alunos por turma representa uma dificuldade significativa enfrentada pelos docentes dessa instituição, pois acaba tomando mais tempo das horas-atividade desses profissionais na elaboração dos pareceres individuais.

A autoavaliação dos alunos é um instrumento avaliativo que todas as disciplinas realizam, conforme recomenda a proposta do ensino médio politécnico. A visão dos docentes das Escolas A e B sobre a questão “Os alunos, de uma forma geral, estão preparados para realizarem sua autoavaliação de forma responsável e de acordo com a realidade?” está representada na Tabela 17

Tabela 17 – Realização da autoavaliação pelos alunos na visão dos docentes

Escola	A		B	
	Sim	Não	Sim	Não
Os alunos estão preparados?				
Número de docentes	1	4	0	5

Essas são as justificativas dos docentes da Escola A sobre a questão da autoavaliação: *“Não, porque falta amadurecimento (psicológico), autoconhecimento”*; *“A maioria não está preparada, pois não possuem bagagem e discernimento para tal”*; *“Sim, na sua maioria estão entendendo esse novo método de aprendizagem, e conseguem ser críticos mesmo sendo a si próprio”*. Os docentes da Escola B argumentaram: *“Há vários fatores que dificultam essa forma de avaliação. O aluno precisa ser educado a autoavaliar-se. Assim, considero que os alunos não estão preparados”*; *“Não, pois eles se autoavaliam pela nota e não pelo conhecimento adquirido”*. Com isso, a maior parte dos professores das duas escolas não veem os alunos preparados para realizarem sua autoavaliação. Segundo os docentes, os alunos necessitam ser conscientizados sobre o real objetivo da realização da autoavaliação e de sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às estratégias de recuperação da aprendizagem, foi questionado aos docentes “Como você avalia o PPDA (Plano Pedagógico de Apoio Didático) e o processo de PP (progressão parcial) implementado em casos de alunos que não alcançaram um aprendizado satisfatório?”. Dois docentes da Escola A alegaram: *“É uma maneira boa de recuperar o aluno, porém seria necessário realizar atividades no turno inverso”*; *“Eu penso que o profº faz de tudo para lançar o aluno para o próximo ano pois este é o objetivo do governo”*. Com entendimento semelhante, os professores da Escola B declararam: *“Não há ganhos educacionais com o PPDA. Seria mais interessante turmas de reforço de aprendizado, ou outra forma de recuperação do conteúdo”*; *“Não é satisfatório, pois os alunos não valorizam as oportunidades dadas para eles adquirir ou reforçar a base do conhecimento que falta”*; *“Para alguns alunos é bom, pois se dedicam a melhorar e aprender mais, para outros não tem efeito pois não estão interessados”*; *“Vantagem para se obter maior nº de alunos aprovados, somente isso”*. Percebe-se através da análise dos relatos dos professores das duas escolas que a maior parte destes vê essas metodologias como uma alternativa possível de recuperação da aprendizagem, porém, na prática mal implementada. Alguns docentes sugerem alternativas para a efetivação dessas práticas, como aulas de reforço com aulas extras. Outros dois afirmam que essa metodologia tem o objetivo de aprovar o aluno para o ano seguinte, sem necessariamente obter recuperação da aprendizagem. De qualquer forma, os docentes observaram que da maneira que estão sendo desenvolvidas na prática, essas metodologias não estão atingindo os objetivos para os quais foram propostas, sendo necessários alguns ajustes para isso.

Acerca da implementação das estratégias de recuperação da aprendizagem – PPDA (Plano Pedagógico de Apoio Didático) e PP (progressão parcial) – a coordenadora pedagógica da Escola A reconhece: *“É importante para que o aluno possa retomar conteúdos e objetivos não dominados. Penso que precisaria um espaço extra-classe para professor e aluno se reunirem”*. Sendo mais exata, a coordenadora da Escola B conclui: *“Penso que não recupera o aluno”*. Assim, a coordenadora da Escola A reconhece a importância da recuperação da aprendizagem, entretanto sugere outra forma de realização dessa metodologia. Esta percepção sugere que as atuais estratégias não estão alcançando os objetivos para os quais foram desenvolvidas, como reforça a coordenadora da Escola B quando afirma que *“não recupera o aluno”*.

3.5 Avaliação do ensino médio politécnico

Após a reflexão acerca de várias questões sobre a reestruturação do ensino médio na prática, as pessoas pesquisadas realizaram uma avaliação geral deste processo, que são apresentadas nos próximos parágrafos.

A avaliação do ensino médio politécnico por parte dos alunos está sintetizada na Tabela 18

Tabela 18 – Avaliação geral do ensino médio politécnico pelos alunos

Escola	A					B				
Avaliação	Ruim	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo	Ruim	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo
Número de alunos	0	2	2	1	0	2	2	1	0	0

É possível concluir a partir das reflexões e observações dos alunos sobre o ensino médio politécnico que este apresenta aspectos positivos e negativos, gerando uma avaliação geral entre regular e bom.

A avaliação geral do ensino médio politécnico por parte dos docentes que participaram da pesquisa está expressa na Tabela 19

Tabela 19 – Avaliação geral do ensino médio politécnico pelos docentes

Escola	A					B				
Avaliação	Ruim	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo	Ruim	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo
Número de docentes	1	0	4	0	0	3	2	0	0	0

Um dos docentes da Escola A justificou sua avaliação “Ruim” afirmando: *“Devido a forma que foi implantado. (...)”*. Enquanto isso, dois docentes da Escola B também explicando a avaliação “Ruim” escreveram: *“Só dá chance para os alunos*

serem aprovados, sem aumentar o conhecimento”; *“Pois o nome não condiz com que ele é. Não houve preparo para os professores, pelo título é formar cidadãos profissionais”*. Pode-se notar que na Escola A quatro dos professores avaliaram o ensino médio politécnico como “Bom”, apesar de encontrarem alguns obstáculos no processo de reestruturação. Em contrapartida, os professores da Escola B se dividiram entre uma avaliação “Ruim” e “Regular”, mencionando várias dificuldades que os mesmos vêm enfrentando durante a implementação do ensino médio politécnico.

O processo de implementação do ensino médio politécnico foi avaliado pelas coordenadoras pedagógicas das Escolas A e B como “Bom”. A coordenadora da Escola A ponderou: *“Os estudos do Pacto deveriam ter acontecido antes da implementação do Ensino Médio Politécnico”*. Enquanto isso, a coordenadora da Escola B constatou: *“Está sofrendo adaptações conforme a necessidade”*. Através da análise destas observações das coordenadoras, pode-se verificar que adequações estão sendo realizadas, algumas de forma tardia, como os estudos do Pacto Nacional pelo Ensino Médio. E, além disso, a verificação da importância da realização de avaliações periódicas acerca da concretização das propostas pedagógicas implementadas pelas escolas, especialmente quando a proposta é enviada às escolas prontas, como um projeto pedagógico que *“foi imposto à escola”*, na forma de *“um documento pronto que rege o Ensino Médio Politécnico”*.

A diretora da Escola A avaliou de uma forma geral o processo de implementação do ensino médio politécnico como “Bom”. A diretora da Escola B avaliou como “Regular” e a vice-diretora como “Ruim”. Justificando sua avaliação, a diretora da Escola B afirmou: *“É uma forma de aprovação + facilitada p/ os alunos”*. Já a vice-diretora argumentou: *“Falta preparação docente, estrutura escolar e os alunos aprovados com mais facilidade com a finalidade de “melhorar” índices”*. As diretoras da Escola B tem uma visão semelhante acerca do objetivo da implementação do ensino médio politécnico, pois para ambas a real intenção desse processo é aumentar o índice de aprovação nas escolas. Além disso, a vice-diretora da Escola B observou uma falta de preparação dos docentes para desenvolverem essa proposta pedagógica implementada pela SEDUC/RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado no primeiro capítulo, a reestruturação do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul propôs certas mudanças pedagógico curriculares na organização das escolas gaúchas. Dentre as principais foram destacadas a reunião das disciplinas por áreas do conhecimento, a articulação entre as áreas do conhecimento, a inclusão de um novo componente curricular denominado seminário integrado, a avaliação emancipatória com a utilização de conceitos e pareceres, novas estratégias para recuperação da aprendizagem. A partir dessas modificações se procurou analisar o processo de implementação do ensino médio politécnico numa perspectiva de gestão democrática. Nesse sentido, o segundo capítulo procurou apresentar conceitos de gestão democrática que serviram como embasamento teórico e para reflexão sobre as práticas pesquisadas. Os resultados encontrados, expostos no terceiro capítulo, acerca da concepção dos sujeitos pesquisados sobre gestão democrática e em relação às implicações da reestruturação do ensino médio no seu cotidiano demonstraram apresentar certa coerência com as observações mencionadas na introdução deste trabalho. Esta pesquisa, de uma forma geral, alcançou os objetivos para os quais se propôs, de modo que a partir dos seus resultados puderam ser projetadas algumas conclusões.

Há dificuldades que estão sendo enfrentadas pelas duas escolas: carência de formação continuada dos profissionais de educação para desenvolver a proposta do ensino médio politécnico em 2012 e 2013, especialmente para a disciplina de seminário integrado; elaboração de uma proposta pedagógica sem a participação das escolas; falta de autonomia das escolas para elaborar e executarem seus projetos pedagógicos; tempo insuficiente de horas-atividade para desenvolver o planejamento individual e coletivo, elaboração de atividades e avaliações, além da formação continuada; dificuldade para planejar de forma interdisciplinar e realizar a articulação entre as áreas do conhecimento; as estratégias desenvolvidas de acordo com a proposta pedagógica do ensino médio politécnico para recuperação da aprendizagem não estão alcançando seus objetivos de forma satisfatória; tempo insuficiente para a elaboração dos pareceres individuais e por área do conhecimento.

De uma forma geral, esses obstáculos foram mais citados pelos membros da Escola B. Esta ocorrência pode estar relacionada ao fato da Escola B apresentar maior média de alunos por sala de aula, possuir maior número de turmas e, conseqüentemente, um número maior de docentes. Com um número superior de alunos por turma, o atendimento, a avaliação e a superação das dificuldades individuais desses alunos ficam prejudicados. A equipe de professores maior pode estar dificultando o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e a integração entre as áreas do conhecimento pelo seminário integrado.

Alguns desses empecilhos podem estar relacionados a forma de gestão praticada durante a implementação do ensino médio politécnico. A realização de uma formação continuada relacionada a esse processo, com início apenas em 2014, ocorreu por meio da adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esse atraso ocasionou muitas dúvidas, falta de informação e insegurança dos envolvidos, especialmente nos dois primeiros anos do processo de reestruturação. Durante esse processo de reestruturação do ensino médio, a gestão escolar demonstrou ter pouca autonomia sobre algumas decisões que deveriam ser tomadas pela comunidade escolar, como a elaboração do projeto pedagógico. No momento em que o diretor e coordenador pedagógico juntamente com a equipe de professores elaboram coletivamente o projeto pedagógico da escola, os mesmos devem levar em consideração a realidade da escola sobre todos os seus aspectos. A partir disso, se propõe os objetivos a serem alcançados e as estratégias e ações a serem desenvolvidas. Desta forma, cada membro da equipe assume compromissos e responsabilidades no trabalho de execução do projeto pedagógico escolar, inclusive na avaliação do mesmo, que também é coletiva, devendo ser realizada de forma contínua e somativa. Entretanto, de acordo com a pesquisa realizada nas Escolas A e B, no decorrer do processo de implementação do ensino médio politécnico esse mecanismo de gestão democrática não foi desenvolvido.

Apesar dos problemas mencionados pelas duas escolas, a proposta pedagógica do ensino médio politécnico proporcionou o desenvolvimento de práticas importantes sob o ponto de vista pedagógico. Algumas delas são a interdisciplinaridade, a amenização dos problemas causados pela avaliação classificatória por meio da adoção de conceitos e pareceres, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, a autoavaliação dos alunos.

Neste contexto, se mostra necessário o desenvolvimento de práticas de gestão democrática em todos os níveis dos sistemas educacionais. No estabelecimento dessa estratégia podem ser encontradas as melhores soluções para a superação dos desafios e dificuldades encontradas no processo de reestruturação do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 09/04/2014.

BRASIL, LDB. Lei 5.692/71 – **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692 >. Acesso em 29/10/2014.

BRASIL, MEC/SASE. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo a 5s 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 29/09/2014.

CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. 2008. Disponível em <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf>. Acesso em 08/10/2014.

ESTEBAN, M. T. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. 2006. Disponível em < http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/746988120/name/Texto_08_LUCE_MEDEIROS.pdf >. Acesso em 09/10/2014.

PAIVA, E. V. **A formação do professor crítico-reflexivo**. In PAIVA, E. V. de (Org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, V. H. **Administração Escolar – Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, B. de S. (org). **Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEDUC/RS - Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, 2011.

SEDUC/RS - Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual, 2012.

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp? ACAO=acao1 (acesso em 11/12/2013)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20189&Itemid=811 (acessado em 07/05/2014)

<http://www.qedu.org.br/> (acesso em 17/09/2014).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm (acesso em 08/10/2014)

<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/alunos-e-professores-discutem-o-ensino-medio-politecnico-4286071.html> (acesso em 11/12/2013).

<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/uma-avaliacao-sobre-as-mudancas-no-dia-a-dia-das-escolas-estaduais-4286097.html> (acesso em 11/12/2013).

ANEXOS

Anexo A – Carta de apresentação do acadêmico à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

Santa Maria, ____ de _____ de 2014.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o estudante _____, do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, com vistas a realizar atividades de observação dos contextos inerentes no cotidiano educacional/escolar desta Entidade.

A observação dos contextos escolares faz parte da proposta da Disciplina de “Elaboração de Monografia” do referido Curso de Especialização.

Agradecemos esta entidade que desde agora se dispõem a contribuir com o processo formativo dos nossos alunos.

Atenciosamente.

Profa. Lucia Bernadete Fleig Koff

Anexo B – Questões do questionário aplicado aos alunos

Idade (facultativo): Sexo: () Masculino () Feminino

1) O que é gestão democrática na sua opinião?

2) Na sua escola há uma gestão democrática envolvendo a participação dos alunos? Por quê?

3) Quais as séries que você cursou o ensino médio politécnico?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () todas as séries do ensino médio

4) Qual a melhor maneira de organizar as disciplinas no ensino médio?

() disciplinas trabalhando separadamente.

() disciplinas agrupadas por áreas de conhecimento.

() tanto faz, não há diferenças entre as duas maneiras.

Por quê?

5) A realização da disciplina de seminário integrado foi importante para a sua formação?

() sim

() em parte

() não

Por quê?

6) Qual a melhor forma de saber os resultados das suas avaliações?

() notas em forma de números

() conceitos (CRA, CPA, CSA)

() outra forma. Qual?

Por quê?

7) É importante a realização da autoavaliação pelos alunos?

() sim

() não

Por quê?

8) Os alunos, de uma forma geral, estão preparados para realizarem sua autoavaliação de forma responsável e de acordo com a realidade?

() sim

() não

Por quê?

9) O que você pretende fazer na sua vida depois que concluir o ensino médio?

() fazer faculdade. Qual?

() trabalhar. Onde?

() outra coisa. O quê?

10) Escreva, na sua opinião, o que o ensino médio politécnico apresenta de bom e que deve continuar:

11) Escreva, na sua opinião, em que o ensino médio politécnico pode melhorar:

12) No geral, como você avalia o ensino médio politécnico?

() Ruim

() Regular

() Bom

() Muito bom

() Ótimo

Comentários:

Anexo C – Questões do questionário aplicado aos docentes

Idade (facultativo): Sexo: () Masculino () Feminino

- 1) Qual sua carga horária de trabalho total atualmente?
 - 2) Há quanto tempo trabalha nesta escola? E com ensino médio politécnico?
 - 3) Qual sua formação?
 - 4) O que é gestão democrática na sua opinião? Na sua escola há uma gestão democrática? Por quê?
 - 5) Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenadoria regional de educação? Por quê?
 - 6) A escola conseguiu disponibilizar os recursos necessários para desenvolver o ensino médio politécnico? Por quê?
 - 7) Qual sua opinião sobre a organização curricular das disciplinas em áreas do conhecimento?
 - 8) Quanto tempo da sua carga horária de trabalho atualmente é destinado para horas-atividades? Você considera esse tempo satisfatório? Por quê?
 - 9) Qual a sua opinião sobre a disciplina de seminário integrado? Você já trabalhou com essa disciplina?
 - 10) Qual sua opinião sobre a utilização de conceitos (CRA, CPA, CSA) para expressar os resultados das avaliações em vez de números?
 - 11) Existe alguma dificuldade na elaboração dos pareceres individuais por área do conhecimento? Por quê?
 - 12) Os alunos, de uma forma geral, estão preparados para realizarem sua autoavaliação de forma responsável e de acordo com a realidade? Por quê?
 - 13) Como você avalia o PPDA (Plano Pedagógico de Apoio Didático) e o processo de PP (progressão parcial) implementado em casos de alunos que não alcançaram um aprendizado satisfatório?
 - 14) Avalie de uma forma geral a implementação do ensino médio politécnico:
() Ruim () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo
- Comentários:

Anexo D – Questões do questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas

Idade (facultativo): Sexo: () Masculino () Feminino

- 1) Qual sua carga horária de trabalho total atualmente?
 - 2) Há quanto tempo trabalha nesta escola? E como coordenador do ensino médio politécnico?
 - 3) Qual sua formação?
 - 4) O que é gestão democrática na sua opinião? Na sua escola há uma gestão democrática? Por quê?
 - 5) Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenação regional de educação? Por quê?
 - 6) A escola conseguiu disponibilizar os recursos necessários para desenvolver o ensino médio politécnico? Por quê?
 - 7) Qual sua opinião sobre a organização curricular das disciplinas em áreas do conhecimento?
 - 8) Como você avalia o PPDA (Plano Pedagógico de Apoio Didático) e o processo de PP (progressão parcial) implementado em casos de alunos que não alcançaram um aprendizado satisfatório?
 - 9) Existe um momento e espaço físico para que os professores planejem suas atividades interdisciplinares reunidos por área do conhecimento? Com que frequência? Você considera importante existir esse momento e espaço? Por quê?
 - 10) Como você avalia o trabalho desenvolvido na disciplina de seminário integrado considerando os objetivos para os quais esse componente curricular foi proposto? Por quê?
 - 11) Qual a sua proposta para formação continuada da equipe que atua na sua escola (funcionários, professores, coordenadores, supervisores, vice-diretores, diretores)?
 - 12) Os gestores da sua escola (diretores, supervisores, coordenadores, professores) possuem predisposição às mudanças? Por quê?
 - 13) Avalie de uma forma geral a implementação do ensino médio politécnico:
() Ruim () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo
- Comentários:

Anexo E – Questões do questionário aplicado às diretoras e vice-diretoras

- 1) Qual o cargo que ocupa atualmente? () diretor(a) () vice-diretor(a)
- 2) Há quanto tempo trabalha nesta escola? E como diretor (vice) do ensino médio politécnico?
- 3) Qual sua formação?
- 4) O que é gestão democrática na sua opinião? Na sua escola há uma gestão democrática? Por quê?
- 5) Durante a implementação do ensino médio politécnico houve/está havendo uma gestão democrática por parte da secretaria estadual de educação e da coordenadoria regional de educação? Por quê?
- 6) A escola conseguiu disponibilizar os recursos necessários para desenvolver o ensino médio politécnico? Por quê?
- 7) Existe um momento e espaço físico para que os professores planejem suas atividades interdisciplinares reunidos por área do conhecimento? Com que frequência? Você considera importante existir esse momento e espaço? Por quê?
- 8) Você participa das reuniões pedagógicas com a equipe de coordenadores e professores? Com que frequência?
- 9) Qual a sua proposta para formação continuada da equipe que atua na sua escola (funcionários, professores, coordenadores, supervisores, vice-diretores, diretores)?
- 10) Qual o perfil dos alunos que frequentam o ensino médio politécnico na sua escola? (classe social, onde moram, estrutura familiar, etc.)
- 11) Existe participação ampla e efetiva das famílias na vida escolar dos alunos que frequentam o ensino médio politécnico? Quais as ações que a gestão escolar desenvolve para dialogar com essas famílias?
- 12) Você vê a equipe de gestores da sua escola (professores, coordenadores, supervisores, diretores) preparados para desenvolver uma educação de boa qualidade ao implementar a proposta do ensino médio politécnico? Por quê?
- 13) Avalie de uma forma geral a implementação do ensino médio politécnico:
() Ruim () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo
Comentários:

Anexo F – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

Santa Maria, ____ de _____ de 2014.

AUTORIZAÇÃO

Concordo em participar da Coleta de dados para a Pesquisa do(a) Acadêmico(a) _____ da disciplina “Elaboração de Monografia” do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Professora Lucia Bernadete Fleig Koff. Autorizo também a divulgação das informações colhidas ao longo do Processo de Pesquisa (entrevistas, questionários, etc). O sigilo da identidade dos participantes será preservado.

Nome do Participante: _____

Unidade de ensino: _____

Cargo que ocupa: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____