

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

**UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO
COLABORATIVA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR**

Santa Maria, RS
2017

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

**UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO COLABORATIVA,
PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Perin, Angelita Tatiane Silva dos Santos
UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO
COLABORATIVA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR / Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin.-
2017.
221 p.; 30 cm

Orientador: Marilene Gabriel Dalla Corte
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Ensino Médio 2. Educação do Campo 3. Gestão
Colaborativa 4. Políticas Públicas I. Corte, Marilene
Gabriel Dalla II. Título.

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

**UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO COLABORATIVA,
PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Aprovado em 24 de agosto de 2017:

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)

Jaqueline Moll, Dra. (UFRGS)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Janilse Fernandes Nunes, Dra (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

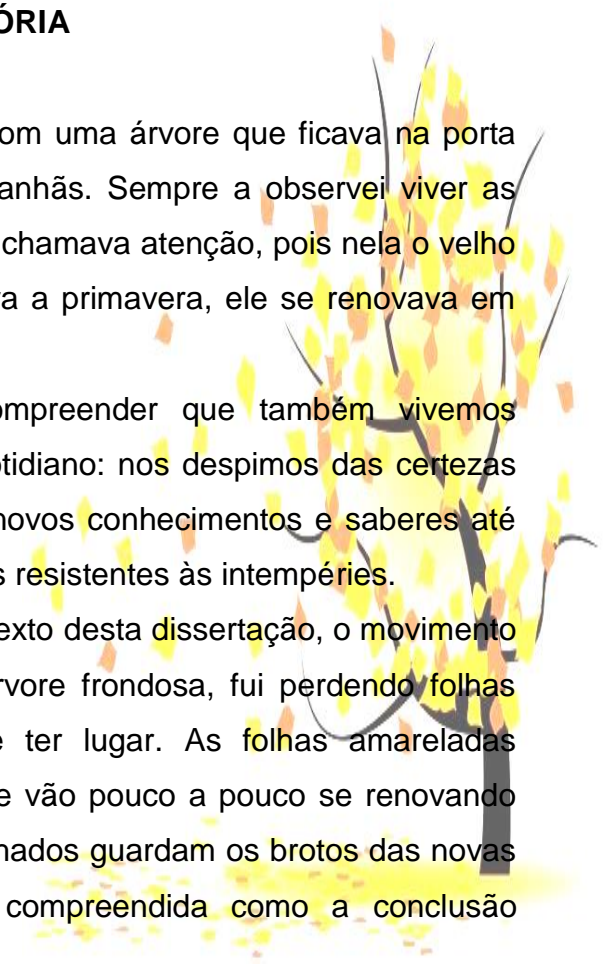
Durante minha infância urbana, convivi com uma árvore que ficava na porta da minha casa, onde o sol nascia todas as manhãs. Sempre a observei viver as estações do ano e o outono, era a que mais me chamava atenção, pois nela o velho plátano se despia das folhas e, quando chegava a primavera, ele se renovava em sua roupagem.

Com a experiência da vida, pude compreender que também vivemos momentos de outono e primavera em nosso cotidiano: nos despimos das certezas dadas como definitivas e nos renovamos com novos conhecimentos e saberes até então por nós desconhecidos, nos tornando mais resistentes às intempéries.

As árvores e as folhas são então, no contexto desta dissertação, o movimento que eu, como educadora estou vivendo: de árvore frondosa, fui perdendo folhas para que o processo de renovação pudesse ter lugar. As folhas amareladas representam as aprendizagens do passado, que vão pouco a pouco se renovando com os novos conhecimentos. Os galhos desfolhados guardam os brotos das novas folhas que despontarão na primavera, aqui compreendida como a conclusão elaborada.

Por outro lado, as folhas que vão caindo não são desprezíveis na natureza, pois sua decomposição guarda em si matéria orgânica de novas vidas, adubando a terra e as plantas que nela estão. Metaforicamente, isto está acontecendo comigo, pois minhas vivências anteriores de educadora urbana têm contribuído muito para valorizar as ricas experiências pelas quais passei e estou passando na escola do campo. Por isso, sinto-me vivendo esse processo de renovação de olhares, conhecimentos e saberes.

Eis que a primavera está chegando, como a estação em que a vida se levanta, as árvores brotam, os pássaros afinam a garganta e as sementes são deitadas na terra para liberarem a energia guardada e as florestas se renovam em folhas e cores. Aqui mais do que cores, descobri que faço parte de uma floresta, onde as árvores são formadas por inúmeros galhos que se entrecruzam apoiados em troncos que os alimentam com uma seiva preciosa, cujos componentes são: o conhecimento, a troca de saberes, o compromisso e a resistência. Eis como percebo todo o processo de investigação em que me envolvi, descobrindo-me, junto com



meus colegas educadores, como um desses troncos que apoiam os jovens e que juntos formamos a grande floresta da vida.

Nesse sentido, dedico essa produção, em primeiro lugar, as minhas filhas Marina, Amanda e Julia e ao meu companheiro Adilio, por terem me incentivado a retornar à academia, acompanhando-me em mais essa labuta e ajudando a segurar os momentos difíceis!

Dedico também a todos os meus educandos e educandas, que têm sido a mola propulsora, para que eu não me acomode no desafio que aceitei há algumas décadas: ser educadora!

Dedico ainda a dois grandes educadores que já não estão mais fisicamente conosco, mas que ainda velam por mim lá da casa do Pai: Nicanor e Eny, meus pais.

Por fim, dedico a meus colegas educadores, para que nunca desistam da educação das novas gerações, pois não podemos mudar o mundo, mas podemos contribuir com o processo de aprendizagem daqueles/as que o farão!

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me auxiliaram, acompanhando o processo de construção deste trabalho, que contribuíram com ideias e nos muitos debates que realizamos durante todo o curso, em especial:

- à minha orientadora, Prof^a Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, que acreditou em minhas capacidades, oportunizando-me o retorno à academia, pois, além de muita paciência, compreensão e empenho, foi uma das pessoas que me fizeram crescer em todo esse processo, questionando-me e desafiando-me a ler mais um autor, analisar mais as primeiras constatações e escrever novamente;

- à Coordenação do Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pelo empenho para o oferecimento deste curso aos educadores da escola básica, tão carentes em qualificar sua formação;

- à oportunidade de participar nos estudos do projeto do Observatório de Educação (Capes), desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq, e no Grupo de Estudos e Pesquisas Gestar/CNPq, pois, por meio dessas oportunidades, fui construindo o meu empoderamento de pesquisadora;

- a todas as professoras que trabalharam com a minha turma, a primeira do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pois tiraram a todos/as nós da chamada zona de conforto, oportunizando-nos muitas aprendizagens e tantas outras incertezas, para as quais fomos buscar respostas através da elaboração das nossas dissertações;

- às/aos colegas da turma, que pela diversidade de realidades, contribuíram para que eu pudesse olhar outros horizontes, ampliando e aprofundando minha visão de educadora;

- aos meus pequenos educandos/as da turma 2/2015, da qual me ausentei para poder realizar o curso de Mestrado, pela compreensão e incentivo deles e de suas famílias;

- aos colegas da Escola Joceli Corrêa, que prontamente organizaram minhas atividades, concentrando as aulas e abrindo-se para que eu pudesse ler e contar um pouco do muito que juntos temos realizado e construído, no decorrer da pesquisa.

RESUMO

UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO COLABORATIVA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

AUTORA: Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, localizada no município de Jóia/RS, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, cujo procedimento técnico foi a pesquisa interpretativa utilizando-se dos seguintes procedimentos de construção e análise de dados: observação participante, grupos dialógicos, questionários, análise de documentos e análise de conteúdo. Os colaboradores da pesquisa foram educadores/as, educandos/as egressos e educandos/as do Ensino Médio, bem como a Equipe Diretiva da E.E.E.M. Joceli Corrêa. Em relação ao Ensino Médio, a pesquisa encontrou seu aporte em Corso e Soares (2014), Silva (2017), entre outros, além de documentos legais. Para a gestão colaborativa, buscou-se fundamentação em Lück (2006; 2007; 2011), enquanto a pesquisa como princípio científico e educativo referendou-se em Demo (2011) e Minayo (2010). A educação do campo subsidiou-se em Caldart (1997; 2000, 2009; 2012) e Janata (2014). As ações de pesquisa priorizaram o reconhecimento de como os processos de gestão escolar vêm se constituindo nessa escola, na perspectiva histórico-social, com o olhar no trabalho educativo desenvolvido no Ensino Médio, considerando a gestão escolar e pedagógica em seus limites e possibilidades. Também, buscou-se desvelar e compreender a dinamização e contribuição da pesquisa como princípio pedagógico e educativo junto com a Proposta de Ensino Médio. Por fim, priorizou-se contribuir com a elaboração de um plano estratégico voltado à qualificação dos processos de gestão pedagógica no Ensino Médio. Conclui-se que a gestão colaborativa está presente na Escola *lócus* desde a sua gênese e que, com o Ensino Médio, ela se aprimorou, tendo passado por momentos de qualificação durante o Ensino Médio Politécnico, pelo viés da politecnia e o viés da pesquisa social, pois todo o movimento para que o processo de pesquisa se aprimorasse envolveu os vários educadores das áreas do conhecimento. Assim, uma das possibilidades que a gestão colaborativa tem oportunizado e pode fortalecer ainda mais é a participação ativa, o desenvolvimento de processos de observação, análise, crítica, classificação, escolha de caminhos, exercitando poder sobre o processo educacional e de como se aprende. Nesse contexto, os processos que se desenvolvem geram a responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos. Constatou-se que se torna importante dinamizar os preceitos e as prioridades do Projeto Político-Pedagógico da Escola, considerando um processo de planificação estratégica ao desenvolvimento curricular, representando a possibilidade de mudar o contexto, as práticas escolares e as concepções dos sujeitos que as realizam. Assim, o plano estratégico, produto desta pesquisa de mestrado profissional, tem por base a planificação dos limites e das possibilidades, apontadas pelos sujeitos colaboradores, e constitui-se em um instrumento democrático e colaborativo para converter intenções em realizações, na perspectiva de consolidar boas práticas, fortalecer as relações humanas e de trabalho educativo, bem como produzir conhecimento compartilhado e sócio-histórico com toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação do Campo. Gestão Colaborativa. Políticas Públicas.

ABSTRACT

A PEDAGOGY OF POSSIBILITIES: COLLABORATIVE MANAGEMENT, EDUCATIONAL PRACTICES AND CURRICULAR ORGANIZATION

AUTHOR: Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

The main objective of this research was to understand the limits and possibilities regarding collaborative management at the Joceli Corrêa High School, located in the city of Jóiá, RS, with a view to qualifying pedagogic practices in High School. This is a qualitative research, whose technical procedure was the interpretive research using the following data construction and analysis procedures: participant observation, dialog groups, questionnaires, document analysis and content analysis. The research collaborators were educators, high school graduates and high school students, as well as the E.E.E.M. Joceli Corrêa. In relation to High School, the research found its contribution in Corso and Soares (2014), Silva (2017), among others, besides legal documents. For the collaborative management, a foundation was found in Lück (2006, 2007, 2011), while research as a scientific and educational principle was endorsed in Demo (2011) and Minayo (2010). Rural education was subsidized in Caldart (1997, 2000, 2009, 2012) and Janata (2014). The research actions prioritized the recognition of how the school management processes are being constituted in this school, in the historical social perspective, with a look at the educational work developed in High School, considering the school and pedagogical management within its limits and possibilities. Also, we sought to unveil and understand the dynamization and contribution of research as a pedagogical and educational principle along with the Proposal for Secondary Education. Finally, it was prioritized to contribute with the elaboration of a strategic plan focused on the qualification of the pedagogical management processes in High School. It is concluded that the collaborative management has been present in School since its genesis and that with the Secondary School it has improved, having passed through qualifying moments during Polytechnic Secondary School, the bias of polytechnic and the bias of social research, because the whole movement for the research process to be improved involved the various educators in the areas of knowledge. Thus, one of the possibilities that collaborative management has enabled and can further strengthen is active participation, development of processes of observation, analysis, criticism, classification, choice of ways, exercising power over the educational process and how to learn. In this context, the processes that are developed generate the committed responsibility of the subjects that act jointly in the accomplishment of the purposes. was verified that it is important to dynamize the precepts and priorities of the School's Political-Pedagogical Project, considering a strategic planning process for curricular development, representing the possibility to change the context, the school practices and the conceptions of the subjects that perform. Thus, the strategic plan, the product of this professional master's research, is based on planning the limits and possibilities pointed out by the collaborating subjects and constitutes a democratic and collaborative tool to convert intentions into achievements, with a view to consolidating good practices, strengthening human relations and educational work, as well as producing shared knowledge and historical partner with the entire school community.

Keywords: High School. Field Education. Collaborative Management. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 – | Desenho da Pesquisa..... | 34 |
| Figura 2 – | Resumo das etapas da pesquisa do estado do conhecimento..... | 36 |
| Figura 3 – | Organização dos tópicos guias para diálogo nos grupos focais..... | 42 |
| Figura 4 – | Encontro com o Grupo Focal Equipe Diretiva da E.E.E.M. Joceli Corrêa..... | 43 |
| Figura 5 – | Encontro com o Grupo Focal Educandos do EM..... | 43 |
| Figura 6 – | Momentos de Ocupação da Escola pelo MST..... | 82 |
| Figura 7 – | Visão aérea da localização da E.E.E.M. Joceli Corrêa..... | 90 |
| Figura 8 – | Fachada da Escola..... | 91 |
| Figura 9 – | Visão parcial do pátio interno da Escola..... | 92 |
| Figura 10 – | Vista aérea da Escola | 92 |
| Figura 11 – | Horta Escolar – Produção de hortaliças e verduras para a merenda..... | 95 |
| Figura 12 – | Atividade de colheita de alface realizada pelos educandos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 95 |
| Figura 13 – | Educandos/as reproduzindo as mudas de batata doce sob a orientação da disciplina de Agroecologia..... | 96 |
| Figura 14 – | Educandos realizando a colheita das batatas doce para serem consumidas na merenda escolar..... | 97 |
| Figura 15 – | Batatas doce colhida para serem consumidas na merenda escolar..... | 97 |
| Figura 16 – | Educandos podando as árvores do pomar da escola..... | 98 |
| Figura 17 – | Dia de Campo no pomar escolar com a comunidade assentada e reassentada..... | 98 |
| Figura 18 – | Educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuindo no recolhimento dos galhos após a poda das árvores..... | 99 |
| Figura 19 – | Oficina de Teatro dos Anos Iniciais..... | 100 |
| Figura 20 – | Oficina de Música dos Anos Iniciais cujo oficinairo é um educando egresso da Escola..... | 100 |
| Figura 21 – | Equipe Esportiva Masculino representando a Escola no JERGS fase regional – 36ª CRE..... | 101 |
| Figura 22 – | Equipe Esportiva Feminino representando a Escola no JERGS fase regional – 36ª CRE..... | 102 |
| Figura 23 – | Grupo Cultivando a Tradição no Teatro Guaíra em Curitiba – PR.. | 103 |
| Figura 24 – | Grupo Cultivando a Tradição na Semana Farroupilha em Jóia..... | 103 |
| Figura 25 – | Desdobramentos da Autonomia..... | 121 |
| Figura 26 – | Fases da Gestão da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa..... | 126 |
| Figura 27 – | Fases do Ensino Médio na E.E.E.M. Joceli Corrêa..... | 134 |
| Figura 28 – | Rede de Relações na E.E.E.M. Joceli Corrêa..... | 137 |
| Figura 29 – | Educandos apresentando seus TCC em 2008..... | 149 |
| Figura 30 – | Encontro de planejamento para a realização da pesquisa sócio antropológica com educadores/as da E.E.E.M. Joceli Corrêa e educandos/as do EM..... | 160 |
| Figura 31 – | Momento de Planejamento Coletivo dos Educadores/as na elaboração da Rede de Falas e a Rede Temática..... | 162 |
| Figura 32 – | I Mostra dos Trabalhos de Pesquisa do EMP..... | 166 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 33 – | Movimento desenvolvido pelos educadores/as e educandos/as do EM da E.E.E.M. Joceli Corrêa de 2005 a 2016..... | 168 |
| Figura 34 – | Educandos/as em assembleia decidem pela Ocupação da E.E.E.M. Joceli Corrêa..... | 178 |
| Figura 35 – | Escola ocupada por 10 dias pelos educandos/as..... | 178 |
| Figura 36 – | Matriz de elementos constituintes da Gestão Pedagógica Colaborativa..... | 182 |
| Gráfico 1 – | Distribuição dos Trabalhos por Categorias de Análise..... | 49 |
| Gráfico 2 – | Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono no Ensino Médio no RS Período 2002 – 2011..... | 63 |
| Quadro 1 – | Matriz da Problemática de Pesquisa..... | 26 |
| Quadro 2 – | Objetivos da pesquisa..... | 27 |
| Quadro 3 – | Quadro Síntese dos Educadores/as Sujeitos de Pesquisa..... | 39 |
| Quadro 4 – | Quadro Síntese dos Educandos/as do Ensino Médio Sujeitos de Pesquisa..... | 40 |
| Quadro 5 – | Legislação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o Ensino Médio no Brasil..... | 60 |
| Quadro 6 – | Comparativo da LDBEN antes e depois da Lei n. 13.415/2017 – Seção I..... | 67 |
| Quadro 7 – | Evolução da Educação do Campo na história brasileira..... | 86 |
| Quadro 8 – | Eventos da E.E.E.M. Joceli Corrêa para 2017..... | 130 |
| Quadro 9 – | Base Curricular do Ensino Médio em 2008..... | 136 |
| Quadro 10– | Base Curricular do Ensino Médio a partir de 2009..... | 141 |
| Quadro 11– | Base Curricular do Ensino Médio a partir de 2011..... | 144 |
| Quadro 12– | Planilha de Avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – 2007..... | 148 |
| Quadro 13– | Famílias visitadas no Pesquisa Sócio Antropológica em 20 de abril de 2012..... | 161 |
| Quadro 14– | Rede de Falas 2012..... | 163 |
| Quadro 15– | Rede Temática..... | 164 |
| Quadro 16– | Temas dos Trabalhos do EMP..... | 167 |
| Quadro 17– | Base Curricular EM a partir de 2016..... | 172 |
| Quadro 18– | Organização semanal dos planejamentos e encontros por áreas do conhecimento..... | 173 |
| Quadro 19– | Base Curricular a partir de 2017..... | 179 |
| Quadro 20– | Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa..... | 184 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Trabalhos analisados CAPES, ANPED SUL e 37ª Reunião da ANPED Nacional no período de 2007 a 2015..... | 48 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| EB | Educação Básica |
| EC | Emenda Constitucional |
| EF | Ensino Fundamental |
| EM | Ensino Médio |
| EMP | Ensino Médio Politécnico |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PEM | Proposta Ensino Médio |
| PEMP | Proposta de Ensino Médio Politécnico |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| SE | Secretaria Estadual de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | PALAVRAS INTRODUTÓRIAS..... | 21 |
| 2 | METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 31 |
| 2.1 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO..... | 31 |
| 2.2 | CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS..... | 34 |
| 3 | O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS | 47 |
| 3.1 | PANORAMA GERAL DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS SELECIONADOS..... | 47 |
| 3.2 | PRODUÇÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL..... | 49 |
| 3.3 | PRODUÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO..... | 50 |
| 3.4 | PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 52 |
| 4 | EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UM BREVE OLHAR NO ENSINO MÉDIO..... | 55 |
| 5 | EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA PRÁTICA SOCIAL À POLÍTICA PÚBLICA..... | 78 |
| 6 | CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA..... | 89 |
| 7 | GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA: DESAFIOS NA INTER-RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA..... | 107 |
| 8 | GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA | 133 |
| 9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 191 |
| | REFERÊNCIAS..... | 197 |
| | APÊNDICES | 207 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE | 209 |
| | APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO ESCOLA..... | 213 |
| | APÊNDICE C – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCANDOS/AS DO ENSINO MÉDIO..... | 215 |
| | APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO..... | 217 |
| | APÊNDICE E – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM EQUIPE DIRETIVA..... | 219 |



1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Na década de 1980, em Cruz Alta, havia apenas uma escola de 2º grau com vários cursos: Magistério, Auxiliar de Contabilidade diurno, Técnico em Contabilidade noturno, Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas, Auxiliar de Desenhista de Imóveis. Conversei muito com meus irmãos e minhas irmãs, pois eles eram contabilistas e elas professoras. Decidi que faria Auxiliar de Contabilidade, porque era diurno, para alegria de minha mãe que já não via a profissão de professora como promissora, como outrora tinha visto com minha irmã mais velha! Mas, durante a espera para fazer a matrícula, lembro-me de que olhei para meu pai, que me acompanhava, e disse: “vou me inscrever no Magistério!”. Ele me olhou e respondeu: “Faça aquilo que te deixará feliz!”.

Assim, iniciei, em 1982, o curso de Magistério na Escola Estadual de 2º Grau Professor Annes Dias, concluindo-o em 1984. Foi um curso extremamente importante para minha formação, principalmente porque me aproximou de fundamentos teórico-práticos significativos que acompanham meu fazer pedagógico até hoje.

Em 1985, após aprovação no vestibular, em janeiro, iniciei o curso de Letras e, em agosto, troquei para Pedagogia regular noturno, que era de fato a graduação que pretendia cursar. O curso de Pedagogia na Unijuí: tinha quatro semestres de fundamentos gerais, com Psicologia, Filosofia e Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e depois mais quatro semestres de uma habilitação específica. No final de 1986, teve-se que optar por uma área da Pedagogia. Eu queria Supervisão, mas acabei indo para a Educação Pré-Escolar. Além disso, fazíamos as disciplinas pedagógicas para o Magistério. Logo, fez-se dois cursos em um: a habilitação e a formação para atuar no curso de formação Magistério.

Em 1986, consegui um contrato na Prefeitura Municipal de Cruz Alta e fui trabalhar numa escola que ficava numa vila perto do centro da cidade e que atendia muitas crianças filhas/os de ferroviários, os quais moravam no em torno da Estação Ferroviária e estudavam até a 4ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Henrique Hostin. Iniciei minhas atividades numa turma de Pré-Escola, com 20 crianças, numa salinha bem apertada. Nessa escola trabalhei até 1988, onde aprendi a ser “professora jardineira” e fui muito feliz com as crianças!

Em 1987, através de uma amiga, tive a oportunidade de fazer uma entrevista de trabalho no Colégio Santíssima Trindade. Após conversar com a Irmã Diretora, ela ficou bem interessada pelo fato de eu já estar no curso de Pedagogia, no meio dele, pois precisavam de uma professora de Didática Geral para o curso de Magistério que o Colégio oferecia. Fui chamada para trabalhar com a Matemática da 4ª série e a Didática Geral no Magistério, com apenas 19 anos de idade. Mal sabia eu que ali iniciava minha atuação docente com o Ensino Médio e com os adolescentes. Esse ano foi de muitas aprendizagens, dificuldades, leituras, estudos, testagens, porque o desafio era grande e o desejo de que tudo desse certo era maior ainda!

Em 1988, concluí o curso de Pedagogia, realizando todos os estágios possíveis e necessários, sempre em busca de fazer algo diferente do usual. Assim, fiz estágio numa Creche pública no município de Santa Bárbara do Sul, a qual, na época, era reconhecida como modelo na região; realizei estágio no curso de Magistério em três disciplinas diferentes e realizei uma pesquisa sobre alfabetização, referente ao 1º Grau, que também deveria ter estágio.

Toda a correria passou, concluí o curso de Pedagogia, com formatura e tudo, em abril de 1989. Agora estava trabalhando na Secretaria Municipal de Educação, na supervisão, visto que acreditava que poderia contribuir, de alguma forma, com meus colegas professores municipais, que na ocasião tinham salário bem baixos. Aceitei esse desafio, que durou apenas dois anos, mas que valeu por uma década, para poder compreender o que se passa na cabeça das pessoas. Continuei com apenas 20 horas no município, por isso dava conta de trabalhar também no Colégio Santíssima Trindade.

Nesse mesmo ano, o referido colégio passou a ter Ensino Médio, além do curso de Magistério, com turmas mistas. Os próprios alunos do fundamental permaneceram na escola, com o acréscimo de outros. Fui chamada para dar Psicologia Geral na 1ª série, já que a base curricular previa uma formação humana e se oferecia, em cada série, uma disciplina com esse objetivo. Já trabalhava com o Magistério há algum tempo, agora tinha os meninos. Foi uma nova e rica aprendizagem trabalhar com esses adolescentes que tinham uma série de possibilidades e paulatinamente foram utilizando seus recursos econômicos e eletrônicos, para se envolverem com as diversas disciplinas que atuei com eles até a

3º série (Filosofia e Sociologia), sempre buscando metodologias ativas para envolvê-los com conteúdos teóricos e pouco motivadores, se trabalhadas de forma estanque.

Ainda em 1989 iniciei, na Unijuí, a Especialização em Supervisão Escolar, a qual durou até julho de 1990, quando apresentei minha monografia sobre a “Formação do Professor: necessidades e possibilidades”. Foi um curso muito interessante, pois além de muitas leituras, fichamentos e debates, entrei em contato com professores de experiências diversificadas, que muito contribuíram em minha formação também.

No Colégio Santíssima Trindade trabalhei até 1996, sempre atuando no Ensino Médio e no curso de Magistério, com diversas disciplinas da formação humana e pedagógica. A cada ano, a irmã diretora me chamava e me desafiava a uma nova disciplina, e sempre acolhi o desafio, o que me gerou muito estudo, planejamento, aprofundamento, porque ficava imaginando o que os estudantes me perguntariam!

Em 1990, fiz o concurso do Magistério Público Estadual, para os anos iniciais e para Psicologia da Educação, áreas 1 e 3 respectivamente. Fui aprovada em primeiro lugar nas duas áreas, na 9ª Delegacia de Educação, com sede em Cruz Alta. No ano de 1991, fui chamada para trabalhar na Escola Estadual de 2º Grau Professor Annes Dias, minha escola de formação! Estive na escola e conversei com a diretora, que me acolheu com carinho. Quando apresentei todos os documentos exigidos e me deram posse, fui até a escola com o fono e, apesar de um período de greve que se vivia, quis saber no que de fato atuaria. Informaram-me que trabalharia com Didática da Linguagem além da Geral. Lá fui eu buscar, nos “achados e perdidos” do meu material, o que tratasse sobre essa metodologia. Encontrei os estudos da pesquisa sobre alfabetização e muitos outros materiais, que foram utilizados no princípio e depois aprofundados com outros referenciais. Quando as aulas retornaram, passei a trabalhar na escola que tanto tinha me ensinado. Para mim, era mais do que um trabalho, tinha uma missão a cumprir naquele “templo”!

Em 1993, fui novamente nomeada, tendo assumido na Pré-Escola, apesar de estar com sete meses de gestação da minha primeira filha.

Em 1994/95, ajudei a pensar e implementar um novo curso na Escola Santíssima Trindade: o aproveitamento de estudos para o Curso de Magistério. Como a clientela desse curso decaía vertiginosamente, a direção resolveu criar um novo curso, para que não abandonassem de vez a formação de professores.

Contribui no processo formativo da 1ª Turma, mas não conclui esse curso com as alunas, pois em fevereiro de 1997 fui demitida, alegando economia de gastos. Foi um baque naquele momento, não pelo econômico, mas pelo tempo que me dediquei a esse educandário que sempre pregava valores humanos e cristãos e, de repente, o capital falou mais alto!

Em 1995 também, precisei sair da turma dos pequenos, porque como havia poucos professores na Equipe de Estágio do curso de Magistério, tive que contribuir nessa atividade, sempre atuando no curso, com as disciplinas de Didática Geral e Didática da Linguagem na 2ª e 3ª séries.

No ano seguinte, além de atuar no curso de Magistério, passei a trabalhar com Filosofia na 1ª série do Ensino Médio, a qual passei a coordenadora, pois, na Escola Professor Annes Dias, como havia muitas turmas dessa série, onde essa disciplina era ofertada existiam vários professores e um precisava ser o coordenador, tarefa que coube a mim naquele momento e no ano seguinte.

Em 1997, passei a coordenar o curso de Magistério na Escola Annes Dias, em Cruz Alta, além de dar aula das diversas disciplinas. Ainda nesse ano, a diretoria do Grêmio Estudantil da escola pediu ajuda para elaborar, com eles, um Projeto, para que a Escola recebesse a mostra de fotos de Sebastião Salgado. Os auxiliei e o projeto foi aprovado. Eles precisavam de professores que abrissem suas aulas para receber as pessoas que falariam sobre as tais fotos, pois essas eram fruto da observação do autor junto à luta dos Movimentos Sociais no Brasil e no mundo. Novamente me dispus a contribuir com a iniciativa dos educandos/as e abri todas as turmas que atuava, para que as pessoas que viessem pudessem fazer tal fala. E assim, recebeu-se e acolheu-se um grupo de três jovens do Movimento Sem Terra, que trouxeram, montaram e acompanharam a Exposição por quase 10 dias. Graças a essa atividade, conheci meu companheiro!

No ano de 1998, retornei à docência na Pré-Escola, motivo pelo qual deixei de trabalhar com a Filosofia no Ensino Médio, continuando no Curso de Magistério com as disciplinas de Prática de Ensino, Didática do Ensino Religioso e Fundamentos da Educação – Sociologia, colaborando ainda na Supervisão Escolar. Esse foi o ano que casei, organizei uma vida a três (Marina, Adilio e eu), constituindo uma nova família.

Em 2000, fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual de Ensino 1º Grau no Assentamento Rondinha, pois essa nova escola, que entrara em

funcionamento em 1999, no Assentamento Rondinha, localizada no município de Jóia/RS, precisava de uma diretora, que deveria ter relação com a terra e os movimentos sociais. Como meu esposo era assentado nesse Projeto de Reforma Agrária (PA), sugeriram que eu assumisse e aceitei o desafio, com 8 meses de gravidez da nossa segunda filha. Fui transferida em outubro daquele ano. Exerci essa função por três anos, período que a Escola passou por diversas mudanças: de designação, patronímico e transformação de ensino fundamental em ensino médio.

Desde então, sou uma educadora do campo, trabalhando nessa escola, cuja denominação atual é Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. Além da função de diretora, exerci a função de vice-diretora, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, inclusive do Ensino Médio Politécnico (EMP). Concomitantemente, fui docente da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trabalhando nesse nível desde a primeira turma, com Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso e a pesquisa, que antes do EMP já era uma prática do coletivo dos educadores dessa escola. Com o advento do EMP, passei a exercer a docência também do Seminário Integrado, aprofundando as atividades com a questão da pesquisa.

Dessa forma, acredito que, com toda essa trajetória, seja possível perceber o envolvimento que sempre tive com a educação e com o ensino médio e, nos últimos anos, com o Ensino Médio Politécnico na escola do campo.

Todo o esforço de estudo realizado nesses dois últimos anos, durante o Curso de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional na UFSM, culmina com a apresentação do trabalho de investigação que segue, o qual buscou compreender os limites e as possibilidades da gestão colaborativa do Ensino Médio da Escola foco da pesquisa, visando qualificar a proposta desse nível da escolaridade.

Frente ao exposto, a investigação se justifica, justamente porque, como professora do ensino médio, que acompanha as políticas públicas educacionais, as entendo fundantes e articuladoras de processos de gestão educacional e escolar.


Também, é importante destacar que, nos princípios Constitucionais de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBN), nº 9.394/96, encontram-se subsídios que requerem ser priorizados e observados por todos os educadores e as respectivas instâncias educacionais, entre os quais salienta-se: qualidade,

autonomia e democracia. Nesse sentido, os processos de gestão educacional e escolar precisam ser desenvolvidos em consonância e com qualidade, utilizando-se de mecanismos de democratização e autonomia administrativa, financeira e pedagógica (LIBÂNEO, 2004), em que as bases político-pedagógicas da legislação vigente se efetivam nos contextos educacionais, mediatizadas pelas práticas dos gestores e educadores, os quais precisam, constantemente, buscar fortalecer e consolidar sua formação e atuação.

Atuando no Ensino Médio da Escola em estudo, no período de 2004 até os dias atuais, venho percebendo que, cada vez mais, as práticas pedagógicas decorrentes de planejamento em equipe de trabalho, que envolvem a pesquisa como uma estratégia para a construção do conhecimento pelos educandos, requerem ser desenvolvidas pelo coletivo dos educadores, o que nem sempre acontece.

Nessa lógica, justifico minha investigação, como decorrente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, uma vez que entendo e priorizo a relação e o aprimoramento das práticas pedagógicas no Ensino Médio a partir da gestão colaborativa, tendo por base a problemática norteadora deste estudo.

Quadro 1 – Matriz da Problemática de Pesquisa

| | |
|---|--|
|  | <p style="text-align: center;">Problema de pesquisa</p> <p style="text-align: center;"><i>Quais os limites e as possibilidades relacionadas à gestão colaborativa e às práticas pedagógicas no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa?</i></p> |
|---|--|

A proposição de tal matriz problemática para a pesquisa baseou-se na observação e na vivência de processos e práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas desde a implementação do Ensino Médio na Escola, em especial a proposta elaborada pelo coletivo dos educadores, onde sempre buscou-se a unidade de ação, na perspectiva da coletividade, e o compartilhamento de ações educativas entre os diversos educadores/as que atuam em diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, no sentido de que passem a contribuir, de forma mais efetiva, na consecução da Proposta do Ensino Médio (PEM) e da pesquisa no EM, entendendo-a como princípio educativo.

Definiu-se os objetivos que seguem no sentido de atender à problemática da pesquisa. O objetivo geral tem, em sua dimensão mais ampla, a articulação com os objetivos específicos, os quais se desdobraram em ações necessárias para efetivar o primeiro.

Quadro 2 – Objetivos da pesquisa

| Objetivo Geral | Objetivos Específicos |
|---|--|
| <p><i>Compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer como os processos de gestão escolar na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa vêm se constituindo, na perspectiva históricossocial. - Analisar o trabalho educativo no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, considerando as práticas pedagógicas em seus limites e possibilidades. - Analisar a dinamização do currículo do Ensino Médio a partir da proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. - Elaborar um plano estratégico voltado à qualificação dos processos de gestão pedagógica colaborativa no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. |

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa interpretativa, por isso necessitou-se das contribuições de autores e legislação vigente, bem como o Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudos do EM da Escola alvo, que oportunizaram a produção fundamentada sobre o contexto das políticas públicas educacionais para o ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul.

Esta dissertação está organizada em capítulos. Após a introdução, no segundo capítulo, apresenta-se o delineamento metodológico, justificando as escolhas e discorrendo sobre o contexto da investigação e a forma de construção e análise dos dados.

O terceiro capítulo trata do estado do conhecimento realizado com o objetivo de mapear pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre a temática em estudo de dissertações e teses, disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como artigos em eventos de relevância educacional.

O quarto capítulo apresenta a educação como um direito social e constitucional, olhando para o Ensino Médio, sua trajetória após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em busca da universalização, e as formas diversificadas com que foi compreendido pela legislação educacional no período pós Constituição Federal até nos dias atuais, em busca da superação da dicotomia ensino profissional ou ensino propedêutico. Esse capítulo aborda rapidamente como o estado do Rio Grande do Sul procurou dinamizar as DCNEM de 2012, denominada Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico. Também, trata-se da Lei nº 13.415/17 e de suas consequências para o EM.

Já no quinto capítulo, apresenta-se a prática social educação do campo que se transformou em política pública no início do século XXI, decorrente de todo um processo de construção coletivo e de pressão dos movimentos sociais do campo e da sociedade em geral.

O sexto capítulo aborda, com maior riqueza de detalhes, o *lócus* da pesquisa – a E.E.E.M. Joceli Corrêa, em seus aspectos históricos, seus processos de gestão, com especial destaque para as práticas pedagógicas permeadas pela pesquisa, procurando apresentá-la na inter-relação teoria e prática.

No sétimo capítulo, faz-se uma apresentação analítica da Proposta do Ensino Médio da Escola em seus limites e possibilidades, com ênfase na gestão colaborativa.

Por fim, apresenta-se o capítulo das Considerações Finais e, após, as referências e os apêndices.



2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa, no campo da educação, constitui-se em pesquisa social, uma vez que considera os aspectos históricos dos fatos, bem como a consciência histórica dos sujeitos envolvidos, além da identidade entre sujeito e objeto de investigação, como ressalta Minayo (2009, p. 13): “[...] a pesquisa nessa área lida com seres humanos, que por razões culturais de classe, de faixa etária [...] têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”. A autora afirma, ainda, que, na investigação social, a relação entre o investigador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente, pois a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento.

Minayo (2009) ressalta também que o objeto de estudos das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo e que a realidade social “[...] é o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”. (p.14). Com base nessa compreensão, é que se realizou esta investigação, que tem como problema central os limites e as possibilidades relacionadas às práticas pedagógicas e à gestão colaborativa do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, uma escola do campo, situada em um contexto histórico e social, onde a pesquisadora tem relação direta na busca da construção do conhecimento.

Metodologicamente desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa interpretativa, uma vez que, segundo Stake (2011, p. 46), “[...] a pesquisa qualitativa é definida como pesquisa interpretativa”, sendo a investigação que depende muito da [re]definição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem. Por outro lado, ela se utiliza da interpretação do pesquisador e da interpretação das pessoas que ele estuda, bem como dos leitores do relatório de pesquisa. Dessa forma, percebe-se que as interpretações da pesquisa qualitativa destacam os valores, as experiências humanas e a busca constante pelos significados.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados, por isso um pluralismo metodológico seria

muito interessante. A pesquisa social se apoia em dados sociais, “[...] dados sobre o mundo social, que são o resultado e são construídos nos processos de comunicação” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 20).

Considerando o exposto, entende-se que as pesquisas sociais carecem de pluralismo metodológico, a fim de buscar compreender, de forma mais aprofundada, a complexidade da realidade social que se toma como objeto de pesquisa, visto que a realidade em questão se constitui no processo de implementação e efetivação da PEM em uma escola do campo, sob o olhar dos educandos/as atuais e egressos, dos educadores/as e da equipe diretiva, considerando a aprendizagem e a gestão colaborativa por eles construída.

Também, é importante salientar que a pesquisa qualitativa assume, na atualidade, um campo transdisciplinar e de multiparadigmas de análise. Segundo Chizzotti (2006, p. 28), “[...] adotando multimétodos de investigação para um estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar o significado que as pessoas dão a eles”. Foi com essa perspectiva que se trabalhou nesta pesquisa, visando a participação e a aprendizagem dos envolvidos, de forma colaborativa.

Com esse foco, desenvolveu-se a metodologia de construção e análise de dados na perspectiva da pesquisa interpretativa, buscando utilizar-se da microinterpretação e da microanálise, ou seja, atribuindo significado à experiência dos sujeitos de pesquisa no contexto educacional investigado, a partir de suas falas sobre as vivências nesse ambiente, bem como os significados que atribuem a tais vivências e a si mesmos. De acordo com Stake, (2011, p. 48) “[...] essa é uma maneira de fazer uma pesquisa qualitativa: encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas[...], denominando-a de compreensão experiencial de *verstehen*¹, isto é, a compreensão experiencial das ações e dos contextos.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 78):

Não existe um modelo único de pesquisa, pois é indispensável ter presente as características específicas do problema sobre o qual se pretende intervir, o contexto no qual o problema se situa, os constrangimentos e as limitações com as quais os pesquisadores se confrontam, as opiniões ou posições

¹ *Verstehen*, palavra alemã para compreensão pessoal, segundo Stake (2011, p. 58)

sócio-políticas que professam, o tempo de duração da pesquisa e o nível esperado de participação possível de todos os envolvidos na pesquisa.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa procura, entre outros aspectos, estudar os contextos e as situações em que o objeto da pesquisa ocorre ou se relaciona, oportunizando o desenvolvimento da noção de como este funciona. As situações, por sua vez, fornecem parte do significado para os fenômenos qualitativos. Dessa forma, a interpretação também assume um papel importante na pesquisa qualitativa, pois interpretar é um ato de composição entre elementos selecionados pelo pesquisador, tornando-os mais complexos e utilizando-se de algumas relações conceituais.

Nessa perspectiva, como pesquisadora em ambiente natural de trabalho, priorizou-se a interlocução constante com os sujeitos colaboradores e o contexto desta investigação, por esta ser uma estratégia que oportuniza e dá visibilidade às experiências e às aprendizagens fruto das vivências profissionais, constituídas pelas narrativas autobiográficas, as quais potencializam o diálogo da pesquisadora consigo e com os pesquisados em íntima inter-relação com o contexto em estudo.

A autobiografia é uma história de vida escrita pela própria pessoa, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal, selecionando e analisando fatos, experiências relevantes, interpretando sua história, o contexto e as contingências da vida, inscrevendo-se em uma realidade social e construindo uma individualidade histórica, conforme Chizzotti (2006).

Como pesquisadora, na perspectiva autobiográfica, tornou-se possível participar dos processos de [re]significação e [re]construção da trajetória sócio-histórica e político-pedagógica do e no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, justamente porque este exercício potencializa a reflexão sobre, na e para a ação docente.

Então, com base no delineamento metodológico e no necessário processo de construção e análise de dados, apresenta-se o desenho desta pesquisa com a finalidade de visualização sintética do que se optou e desenvolveu metodologicamente.

Figura 1 – Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Na sequência, os elementos retratados na figura 1 serão trabalhados no contexto teórico e prático da pesquisa.

2.2 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na efetivação do proposto, inicialmente foi preciso realizar um estudo histórico, de caráter epistemológico, utilizando-se de produções científicas relacionadas à temática em estudo, autores e legislação vigente, bem como do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Estudos da Escola alvo, o que

oportunizou a produção fundamentada sobre o contexto das políticas públicas educacionais para o ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa do estado do conhecimento que se refere, segundo Morosini (2015), a identificação, registro e categorização que oportunizam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma área, num tempo e num espaço, reunindo periódicos, teses, dissertações e livros dentro de uma temática determinada. Esse tipo de pesquisa visa realizar uma “[...] metodologia de caráter inventariante e descrito da produção acadêmica e científica sobre o tema” (FERREIRA, 2002, p. 258) em estudo, considerando certas categorias entre os vários trabalhos disponíveis e no conjunto deles, passando a analisar o fenômeno sob esse olhar.

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa no repositório da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)² e da ANPED SUL³, nos artigos produzidos e apresentados no GT 2 – Ensino Médio, GT3 – Movimentos Sociais e Educação, GT 4 – Políticas Públicas e Gestão Educacional e GT 6 – Educação Popular, além do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do Nível Superior (CAPES), banco de teses e dissertações sobre a temática definida.

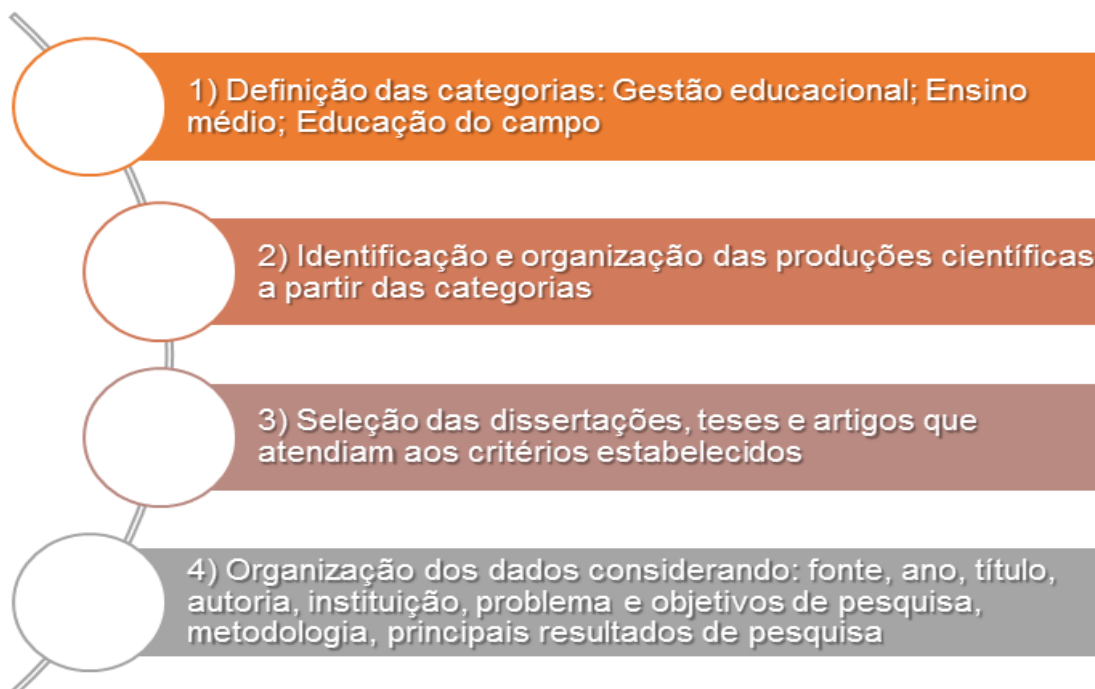
Os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa do estado do conhecimento estiveram ancorados em uma busca pelos estudos anteriormente realizados sobre as categorias “gestão educacional, ensino médio e educação do campo”, primando-se pela seleção dos que realmente possuíam relação direta com a temática desta pesquisa, bem como pela qualidade da produção, motivo pelo qual algumas categorias não têm um número grande de títulos.

Com a finalidade de apresentar uma visão de totalidade, quanto ao processo de pesquisa do estado do conhecimento, organizou-se a figura 2, que demonstra as etapas da pesquisa acerca das produções científicas.

² A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos, Fundada em 16 de Março de 1978, as reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

³ O Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL – iniciou-se em 1998, com a realização da sua primeira edição, na Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um evento organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação-FORPRED, vinculado à ANPEd Nacional. O encontro regional ocorre a cada dois anos e faz parte das ações da ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Figura 2 – Resumo das etapas da pesquisa do Estado do Conhecimento



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

Também, foi realizada a análise documental que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Conforme Gil (2008, p. 51), a “[...] pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Ela apresenta uma série de vantagens, pois os documentos são rica fonte de dados, subsistem ao tempo, tornando-se fonte de dados de qualquer pesquisa de natureza histórica, tendo um baixo custo.

Esse foi o esforço despendido ao manusear os documentos da Escola em questão – Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudos do EM, bem como a legislação educacional vigente para o Ensino Médio e a Educação do Campo, os quais se constituíram em fonte escrita, primárias e contemporâneas.

Também, na perspectiva de pesquisa qualitativa interpretativa, foram realizadas as seguintes ações:

- a) desenvolvimento de grupos dialógicos com a equipe gestora e com educadores/as e educandos/as do Ensino Médio;
- b) aplicação de questionário com educandos/as egressos do Ensino Médio.

Os grupos dialógicos, comumente conhecidos como grupos focais (*focus group*), caracterizam-se por tratar de um processo de entrevista em grupo, cujo propósito é de proporcionar melhor investigação de um “tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas”, conforme afirma Gil (2008, p.114). Além disso, possibilitam a formação de consensos sobre o assunto em debate ou cristalização das compreensões díspares, segundo Minayo (2010), e também potencializam a tomada de decisões e comprometimento coletivo. Nesta seara, tornou-se possível, a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados (educadores/as e educandos/as do Ensino Médio e equipe diretiva da escola e educandos/as egressos do EM), abarcar novas informações e contribuições, no sentido de ampliar os elementos de análise para a construção de uma proposta em nível de planejamento estratégico para a qualificação do PPP da escola, com vistas à gestão pedagógica no Ensino Médio.

Por outro lado, sabe-se que o questionário é um instrumento de coleta de dados, entre as técnicas de interrogação, caracterizando-se, segundo Gil (2008, 122), “[...] por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. De acordo com o autor, as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção dos dados a partir da perspectiva do pesquisado, por isso o levantamento decorrente dessa técnica poderá apresentar algumas limitações, principalmente quanto ao estudo das relações sociais mais amplas. Porém, essa técnica pode ser útil para a obtenção de informações sobre como a pessoa compreende, sente ou deseja determinadas questões, bem como quais as explicações sobre elas.

Gil (2008) considera o questionário, entre as técnicas de interrogação, o meio mais rápido e barato de obtenção de informações e, devido às condições concretas, tal instrumento acabou sendo utilizado para que todos os sujeitos de pesquisa pudessem se fazer presentes no decorrer do relatório.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, a Equipe Gestora é composta por seis educadores, sendo uma diretora, três vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos, embora um vice-diretor também seja coordenador pedagógico do Currículo por Atividades e da Educação dos Jovens e Adultos (EJA)

e a coordenadora do Ensino Médio atue como Orientadora Educacional pela manhã e à tarde. No momento da realização do diálogo no grupo focal desta equipe, estavam presentes apenas a diretora, a vice-diretora da tarde, o vice-diretor de manhã, coordenador pedagógico anteriormente qualificado e a coordenadora pedagógica do Ensino Médio.

Já os educadores do EM foram todos convidados, mas no dia acordado para o encontro com o Grupo, compareceram quatro docentes de sala de aula e a vice-diretora, que não pode se fazer presente no dia do Grupo Focal da Equipe Diretiva.

Os educandos/as do Ensino Médio, por sua vez, foram indicados pelos próprios colegas de cada série, contribuindo para a pesquisa seis educandos/as, sendo um da 1ª série, três da 2ª e dois da 3ª série, representando seus pares.

A determinação dos educandos/as egressos deu-se considerando as seguintes situações:

a) educandos/as que tivessem concluído antes do Ensino Médio Politécnico, de 2005-2011;

b) educandos/as que tivessem concluído durante o Ensino Médio Politécnico.

No entanto, em decorrência do período muito chuvoso e da impossibilidade do deslocamento dentro das áreas de assentamento onde residem vários educandos/as egressos do EM da Escola em estudo, devido às condições intransitáveis das estradas vicinais, optou-se pelo uso de questionários com questões abertas para trazer as contribuições desses sujeitos. A forma encontrada foi utilizar-se dos educandos do Ensino Fundamental e Médio, irmãos/ãs ou filhos/as dos educandos/as egressos do EM, que estavam conseguindo vir até a Escola naquele período chuvoso e que atendiam aos critérios de seleção já elencados, para o envio e retorno dos questionários. Foram enviados oito questionários e retornaram cinco. Ressalta-se que havia no corpo do texto do material enviado, uma nota introdutória e uma observação final, nos seguintes termos, respectivamente:

Caro/a Educando/a Egresso/a:

É com enorme satisfação que me dirijo a você, solicitando sua valorosa contribuição ao responder as questões que seguem com relação ao Ensino Médio realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, localizada no Assentamento Rondinha, Jóia, RS, as quais objetivam coletar dados sobre a efetivação do movimento de gestão escolar do Ensino Médio dessa Escola, no período que o cursou.

Desde já agradeço seu empenho e colaboração!

Angelita T. S.S. Perin
 Pesquisadora
 P.S. Favor realizar a devolução o mais rápido possível.

Ao analisar as falas e narrativas dos sujeitos de pesquisa, optou-se por nomeá-los com o nome de ervas medicinais, como uma referência ao Horto Medicinal que existe no Assentamento Rondinha, onde a Escola se localiza, e que também se constitui em um espaço educativo, sendo um local de visitação, extração de ervas aromáticas, condimentares e medicinais e estudo e elabora o de temperos, de xaropes e de pomadas pelos educandos, por meio da extração de essências, realizadas com o acompanhamento e orienta o da Emater e da Uniju ⁴. A escolha dos tais nomes se deu de forma aleatória, sem nenhuma rela o direta entre as propriedades medicinais da planta com características pessoais dos sujeitos pesquisados.

Quadro 3 – Síntese dos Educadores/as Sujeitos de Pesquisa

| Sujeitos de Pesquisa | Ervas Medicinais | Tempo de Docência | Tempo de Docência na Escola | Fun o que exerce |
|----------------------------|------------------|-------------------|-----------------------------|--|
| EQUIPE DIRETIVA | Alfazema | 19 anos | 16 anos | Diretora |
| | Angico | 16 anos | 16 anos | Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico CAT/ EJA |
| | Camomila | 17 anos | 17 anos | Vice-Diretora |
| | Erva Cidreira | 13 anos | 11 anos | Coordenadora Pedagógica EM e Orientadora Educacional |
| EDUCADORAS DO ENSINO MÉDIO | Macela | 20 anos | 18 anos | Vice-Diretora |
| | Cavalinha | 04 anos | 04 anos | Professora de Geografia |
| | Malva | 08 anos | 08 anos | Professora de Língua Espanhola e Arte |
| | Jasmim | 05 anos | 02 anos | Professora de História |
| | Catuaba | 07 nos | 07 anos | Professora de Língua Portuguesa |

Fonte: Produzido pela Pesquisadora.

⁴ Emater, Associa o Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural. Universidade Regional de Ijuí, que também acompanha a organiza o e o trabalho desenvolvido pelo Horto Medicinal.

Analisando-se o quadro 3, percebe-se que os educadores sujeitos da pesquisa têm de quatro a vinte anos de docência, numa média de 12 anos de atuação no magistério, estando na Escola em estudo em torno de 11 anos, o que demonstra o quanto o quadro de pessoal em uma Escola é significativo para a qualidade do trabalho educativo, pois oportuniza que haja uma continuidade na ação coletiva dos educadores. Também, observou-se que a Equipe Diretiva é formada por educadores/as com maior tempo de docência, enquanto os educadores docentes do EM são jovens iniciantes na carreira, com menos de uma década de atuação docente. Outro elemento que o quadro apresenta é o fato de que alguns educadores da Equipe Diretiva exercem mais de uma função na Escola, demonstrando a falta de recursos humanos ou a falta de pessoas com formação adequada para exercer determinadas funções. Tal fato ocorre entre os docentes de sala de aula, pois a educadora de Língua Espanhola também atua em Artes, disciplinas afins dentro da área das Linguagens.

No quadro a seguir, encontra-se a caracterização do grupo focal educandos/as, cujos sujeitos contribuíram com o processo da pesquisa, tendo sido considerados em sua faixa etária, sexo e período em que estudou no EM na Escola em estudo. Também estão nomeados como ervas medicinais, escolhidas aleatoriamente, não havendo nenhuma relação entre as propriedades da planta com características pessoais dos educandos/as pesquisados.

Quadro 4– Síntese dos Educandos/as do Ensino Médio Sujeitos de Pesquisa

| Sujeitos de Pesquisa | Ervas Medicinais | Faixa Etária | Sexo | Período do EM |
|--------------------------------------|------------------|--------------|-----------|---------------|
| EDUCANDAS EGRESSAS DO ENSINO MÉDIO | Canela | 31 anos | Feminino | 2004-2009 |
| | Melissa | 40 anos | Feminino | 2004-2006 |
| | Hibiscus | 19 anos | Feminino | 2014-2016 |
| | Carqueja | 20 anos | Feminino | 2012-2014 |
| | Pata de Vaca | 18 anos | Feminino | 2014-2016 |
| EDUCANDOS/AS CURSANDO O ENSINO MÉDIO | Alcachofra | 15 anos | Masculino | 2017 |
| | Calêndula | 16 anos | Feminino | 2016 |
| | Alecrim | 16 anos | Masculino | 2016 |
| | Bardana | 16 anos | Masculino | 2016 |
| | Menta | 20 anos | Feminino | 2014 |
| | Aniz-Estrelado | 17 anos | Masculino | 2015 |

Fonte: Produzido pela Pesquisadora.

Realizando a análise dos dados presentes no quadro 4, percebe-se que a faixa etária dos educandos/as pesquisados varia. Entre as educandas egressas do EM, a média de idade é de 25 anos, enquanto que, entre os atuais educandos/as, a média é de 16 anos, demonstrando que os primeiros educandos dessa etapa da escolarização, entre 2004 e 2009, já eram adultos quando cursaram o EM, embora as três últimas educandas egressas tenham em média 19 anos, tendo cursado entre 2012 e 2016, período de vigência do Ensino Médio Politécnico (EMP).

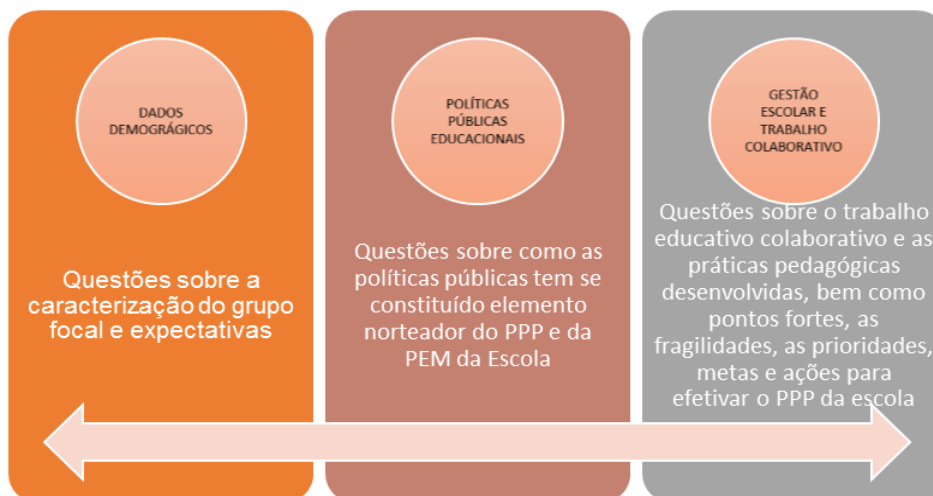
Observa-se que 63,6% dos educandos que contribuíram como sujeitos de pesquisa são do sexo feminino e que 36,6% são do sexo masculino, pois entre os egressos apenas os questionários enviados às educandas egressas retornaram, embora tenha sido enviado também para educandos egressos, os quais não retornaram. Por outro lado, entre os educandos/as cursistas do EM, o índice de participação masculina aumentou para 66,6%, enquanto a participação feminina foi de apenas 33,3%, demonstrando os primeiros maior disponibilidade para contribuir como sujeitos de pesquisa e para pensar sobre o curso que hora vivenciam.

Durante a realização dos três grupos focais, procurou-se atuar como moderadora, procedendo como Gil (2008, p. 115) descreve:

O moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos. Pode ocorrer também que o moderador decida encerrar a reunião ao perceber que está se tornando cansativa para os participantes.

Para tanto, o diálogo realizado com os grupos focais baseou-se nos seguintes elementos:

Figura 3 – Organização dos tópicos guia para diálogo nos grupos focais



Fonte: Produzida pela Pesquisadora.

Com base nos tópicos guia, buscou-se estabelecer o diálogo com cada grupo focal. Inicialmente cada grupo se apresentou e foi sorteada uma questão entre as previstas no roteiro previamente organizado, as quais eram coloridas, conforme os tópicos já descritos. Cada componente, então, respondeu no primeiro momento sua pergunta por escrito e, depois, passou-se a estabelecer o diálogo com os demais presentes, partindo-se da resposta de um e buscando-se que todos/as se envolvessem no debate, o qual foi gravado com a devida permissão de cada sujeito presente nos grupos.

Figura 4 – Encontro com o Grupo Focal Equipe Diretiva da E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Figura 5 – Encontro com o Grupo Focal Educandos do EM



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Após realizados os grupos focais e a reunião relacionada aos questionários com os educandos egressos, optou-se pela análise de conteúdo, para compreender os elementos coletados, uma vez que essa se refere a técnica de interpretar o

conteúdo dos dados construídos, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais⁵, por exemplo, por meio dos elementos mais simples de um texto, de acordo com Chizzotti (2006).

A análise de conteúdo constitui-se por um conjunto de técnicas variadas. Nesse sentido, tornou-se possível realizar a compreensão dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Entre essas técnicas, destacam-se as seguintes: “(a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; (d) análise temática”. (GOMES, 2009, p. 85).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa e os objetivos traçados, passou-se a compreender que a técnica apropriada, a ser utilizada na análise de conteúdo, deveria ser a análise temática, pois esta tem como conceito central o tema, o qual pode ser “[...] um feixe de relações e poder ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. (GOMES, 2009, p. 86).

De acordo com Bardin (1979), o tema é uma unidade de significação que se origina de um texto analisado segundo critérios estabelecidos a partir da teoria que embasa tal leitura, ou seja: “Consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1979. p. 105).

A análise de conteúdo suscita alguns procedimentos metodológicos, utilizados a partir da perspectiva qualitativa, entre os quais se destacam: categorização, inferência, descrição e interpretação.

Segundo Bardin (1979, p. 117), a categorização é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Ela tanto pode ser realizada previamente, o que exige um conhecimento sólido do pesquisador para determinar um esquema classificatório, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa. Percebe-se que esse procedimento é uma tentativa de objetivação durante a análise e, que também se deve buscar que as categorias sejam homogêneas, isto é, “[...] cada categoria deve ser obtida a partir

⁵ O que caracteriza a demarcação do ambiente biossocial, interação entre aspectos biológicos e sociais, realizado por certa língua. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lexical//>>

dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização”. (GOMES, 2009, p. 88). Por outro lado, as categorias precisam ser ainda: a) exaustivas, pois devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; b) exclusivas, já que o material em análise não pode ser classificado em mais de uma categoria; c) concretas e não serem expressas, justamente por se estar sujeito a muitos significados; d) adequadas e ser adaptadas ao conteúdo e ao objetivo que se quer chegar.

Já a inferência ocorre quando se realiza a dedução de algum elemento de maneira lógica, do conteúdo que se está analisando. Bardin (1979, p. 39) chama o analista de “arqueólogo”, porque trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem. Gomes (2009, p. 89), por sua vez, afirma que, para que se possa fazer inferência, é importante partir-se de “[...] premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto [...]” que se está analisando. Esse procedimento é uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Propõe que se façam perguntas para que se consiga fazer inferências:

[...] - O que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às...causas ou antecedentes da. Mensagem;
 - quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos da mensagem [...]. (BARDIN, 1977, p. 39).

A interpretação, por outro lado, oportuniza analisar os fatos e situações, para além dos aspectos concretos e materiais, pois, com base nas inferências, faz-se a discussão dos resultados da pesquisa, numa perspectiva mais ampla. Pode-se considerar também que a interpretação consiste em “[...] relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significado) dos enunciados presentes nas mensagens”. (MINAYO, 2010, p. 91). Por isso, ela exige uma sólida fundamentação teórica sobre o que se investiga. Gomes (2010) afirma, ainda, que se chega a uma interpretação quando é realizada uma síntese entre os seguintes elementos: “[...] as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. (p. 91).



3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Este capítulo apresenta o estado do conhecimento, realizado com o objetivo de mapear pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre a temática em estudo, disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como em artigos em eventos de relevância educacional.

3.1 PANORAMA GERAL DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS SELECIONADOS

Em um primeiro momento, procuraram-se títulos de teses, dissertações e artigos em repositórios com base de dados confiáveis. As principais bases de dados pesquisadas foram CAPES, ANPED e ANPED SUL com as seguintes palavras-chave: Ensino Médio, bem como algumas combinações com essas palavras. Nessas buscas foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil) e o idioma (Português). Outros critérios utilizados: a) ter sido publicado no período de 2011 a 2015; b) ser publicação da área de educação; c) estar ligado à instituição de ensino superior. Nesse levantamento de dados foram encontradas e categorizadas doze obras, das quais cinco foram analisadas em profundidade, tendo por base: a forma como o tema é abordado; relação direta entre a obra e a temática objeto deste estudo; a concepção teórica e metodológica subjacente; aspectos e resultados anunciados, mesmo que preliminares.

Num segundo momento, buscou-se a palavras-chave Educação do Campo e Gestão Educacional, no período de 2007 a 2015, utilizando-se o caminho anteriormente traçado: iniciou-se nas teses e dissertações da CAPES e trabalhos apresentados na ANPED SUL, nos GT 03 (Movimentos Sociais e Educação e Educação Popular). Foram encontradas 12 dissertações e uma tese, as quais abordam o tema de forma mais global.

Para melhor visualização do material analisado, a seguinte tabela apresenta a visão geral dos trabalhos e a caracterização das produções, segundo a natureza dos títulos e o número dos trabalhos subdivididos por ano de divulgação, bem como o percentual de incidência.

Tabela 1 – Trabalhos analisados CAPES, ANPED SUL e 37ª Reunião da ANPED Nacional no período de 2007 a 2015

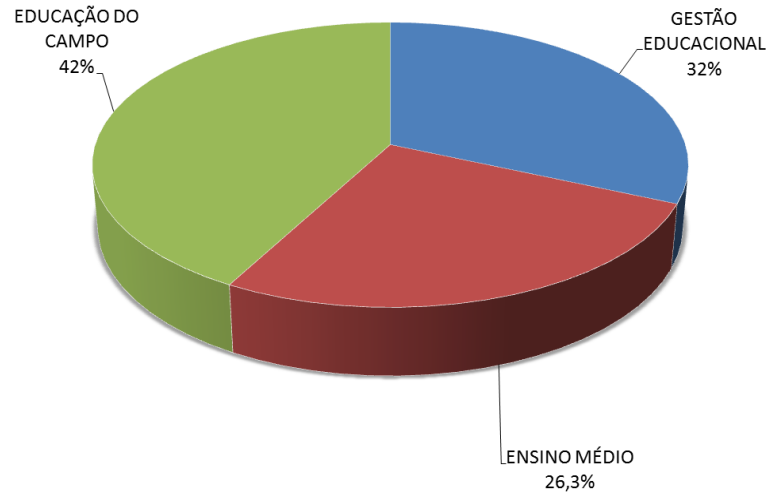
| BANCO DE DADOS | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| TESES CAPES | | | | | 1 | | | | 1 |
| DISSERTAÇÕES CAPES | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 6 |
| ARTIGOS DA ANPED SUL | | | | | | | | 3 | |
| 37ª REUNIÃO DA ANPED | | | | | | | | | 1 |
| TOTAL EM % | 5,26 | 5,26 | 5,26 | 0 | 5,26 | 5,26 | 10,5 | 21 | 42 |

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

O que se percebe é que, dos 19 trabalhos mapeados, 4 deles foram socializados na ANPED SUL, incidindo num índice de 21% da produção científica agregada a esse evento, o que demonstra sua importância para os Programas de Pós-Graduação da Região Sul do Brasil e, em especial, às reflexões sobre a Educação Básica nos diversos eixos temáticos. No ano de 2010, não foi selecionada nenhuma produção, em virtude de uma revisão mais criteriosa, embora haja trabalhos nesse ano também. Já da questão da gestão educacional, selecionaram-se 5 dissertações e 1 tese do repositório da Capes, perfazendo um total de 31,5% dos trabalhos selecionados.

Portanto, o levantamento e a análise da bibliografia coletada oferecem uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada no Brasil no período de 2007 a 2015, o que pode representar um ponto de partida para aprofundar reflexões, considerando as atuais concepções para gestão educacional e o Ensino Médio no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por categoria de análise



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A distribuição dos trabalhos analisados em profundidade considerou a incidência com que estes foram abordados, bem como a delimitação das categorias gestão educacional, ensino médio e educação do campo. Nos 19 trabalhos analisados em profundidade, verificou-se que a maior incidência de produções científicas se refere à educação do campo (42%), principalmente em eventos educacionais, havendo também estudos em nível de pós-graduação, os quais buscaram discutir essa problemática na última década. O ensino médio (26,3%) foi abordado tanto em produções científicas em nível de pós-graduação, quanto em eventos educacionais, enquanto a gestão educacional (31,5%) foi abordada apenas em produções científicas em nível de pós-graduação.

3.2 PRODUÇÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL

A apresentação que segue e a análise dos dados se referem a cinco produções científicas de mestrado e uma tese de doutorado, as quais tratam da categoria “gestão educacional”. Em todas essas produções, os autores priorizaram refletir sobre os processos de gestão desenvolvidos em instituições educacionais públicas de Ensino Médio ou Educação Profissional. Apenas um estudo trata-se de uma escola da rede municipal de um município no Estado do Rio Grande do Sul.

Outro destaque necessário é o estudo comparativo que ocorreu em uma dissertação, a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores, localizado um em Moçambique e outro na Itália.

O elemento que agregou todos os estudos foi à categoria gestão, tendo sido abordada como o tema central das atividades desenvolvidas pelos grupos gestores das instituições onde os estudos ocorreram. Estes grupos foram apresentados de diversas formas: como controladores, numa postura autoritária de imposição e perseguição, ou como democráticos, incluindo processos de tomadas de decisão coletiva, bem como a definição e a coordenação de ações coletivamente.

Tais produções científicas apontaram, ainda, a importância da liderança exercida pelos gestores em seu ambiente de trabalho, demonstrando a capacidade de inserir-se nos processos desenvolvidos nas instituições educacionais para conhecê-los e, ao mesmo tempo, afastar-se deles para analisá-los com lógica e bom senso. Outra característica encontrada nos estudos refere-se à necessidade dos gestores possuírem uma visão estratégica, que resulta de um pensamento imprescindível ao gestor educacional contemporâneo, isto é, gerir as estratégias.

Por outro lado, entre os resultados desse processo reflexivo, constam sugestões ao futuro gestor do campo educacional, como a capacidade de inserir-se nos processos para conhecê-los a fundo, para afastar-se deles e para analisá-los com bom senso, sempre apoiados em parceiros intelectuais, bem como a importância do educador gestor, em suas práticas de gestão, construir essas práticas a partir do ver, do escutar, do sonhar e do agir.

3.3 PRODUÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

A apresentação e análise dos dados a seguir referem-se a seis produções científicas que tratam da categoria de análise “ensino médio”: uma diz respeito a uma dissertação de mestrado da Universidade de Passo Fundo e a outra é uma tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; três produções foram apresentadas na ANPED SUL – GT 2 Ensino Médio.

Nesses trabalhos, observa-se que está presente o embate entre o EM propedêutico e a Educação Profissional, considerando a questão da formação humana ou a formação para o mercado de trabalho, em que foram analisadas as

legislações vigentes no período de 2007 a 2015, expressas em leis, diretrizes, orientações e parâmetros curriculares.

Um dos estudos apontou que a legislação apresenta claramente uma identidade do Ensino Médio, pois, como determinada na LDB 9.394/96, no Art. 35, a finalidade desse nível de ensino é o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Por outro lado, as produções científicas demarcaram que uma das formas de superar a compreensão reducionista, até aqui circundante no mundo acadêmico e na sociedade em geral, com relação ao EM tem sido anunciada e discutida pela literatura, os desafios do EM na contemporaneidade, bem como as possibilidades de avanços apresentadas pelas políticas públicas mais recentes. Concluíram, também, que há uma nova perspectiva para a agenda de pesquisas relativas a esse nível da escolaridade, a qual se refere à busca de compreensão sobre as formas como as escolas estão definindo as finalidades e os currículos do EM.

Um estudo, em especial, abordou a questão da juventude do campo e o Ensino Médio, tendo como foco os jovens de áreas de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que foram explicitadas as inserções no trabalho de egressos do Ensino Médio de uma escola estadual localizada num assentamento de reforma agrária. As conclusões sinalizam para a urgência de uma proposição de Ensino Médio aos jovens do campo que considere a materialidade de suas vidas, a fim de possibilitar uma formação que vincula o particular e o universal, explicitando as contradições e apontando a necessidade da superação dos limites que impedem os próprios jovens de viverem sua juventude.

Frente a essa realidade concreta sobre o EM, alguns desafios destacam-se, compreendendo essa etapa como a que tem potencial para qualificar a formação dos jovens, carecendo ser ousado, mas com raízes na comunidade em que a escola está inserida, deixando “[...] o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais”. (KRAWCZYK, 2011, p. 767).

3.4 PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As análises que seguem sobre a categoria Educação do Campo referem-se a sete dissertações encontradas no repositório CAPES e um artigo da 37ª Reunião Nacional da ANPED, num total de oito materiais encontrados, selecionados a partir da palavra-chave Educação do Campo e que façam análises e/ou proposições de como essa modalidade está sendo desenvolvida ou possa vir a ser efetivada sua ação na escola pública. Além disso, também foi considerada, como critério, sua abordagem de política pública, na execução do direito à educação dos povos do campo.

Nas produções científicas selecionadas há, em um primeiro momento, a discussão sobre a institucionalização da Educação do Campo, através da elaboração e promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), decorrentes de todo o empenho dos movimentos sociais, organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Num segundo esforço, buscou-se analisar se a identificação das categorias que estão interligadas e expressam ações e práticas indispensáveis para a implementação da política de educação do campo na concepção proposta, de fato, influenciou na elaboração das DOEBEC, no que se refere à democratização da gestão, no reconhecimento das especificidades da escola do campo e da necessidade de uma proposta político-pedagógica referenciada em um projeto de desenvolvimento sustentável e nos saberes e na realidade dos sujeitos do campo.

Ainda, na seara do direito à educação, também houve produções que abordaram a Educação do Campo como a efetivação do protagonismo dos movimentos sociais do campo na criação de uma política pública, concluindo que os avanços frente aos limites impostos pela ofensiva de parcelas do Estado, contra as novas iniciativas, demonstram a importância de persistir na estratégia e ampliar as alianças na sociedade como um todo, para que novamente se afirme e se trabalhe para o reconhecimento dos camponeses e de suas organizações como sujeitos de direitos.

Em contraponto, também há uma produção que trata sobre o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a qual objetivou compreender quais bases epistemológicas, filosóficas e princípios teóricos metodológicos da Educação do Campo estão em embate neste Programa, analisando a correlação de

forças entre distintos segmentos sociais, no processo de elaboração do referido programa e nos interesses na participação das agências internacionais, expressas nas políticas de educação do governo federal, sinalizando limites e avanços na direção de atendimento dos anseios dos Movimentos Sociais do Campo e indicando as contradições existentes à configuração de uma política pública de Estado. Entre outras questões, conclui que a Educação do Campo, pensada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPC), notadamente tem como princípio a luta por uma educação que articule campo e cidade, trabalhadores rurais e urbanos, na luta pela utópica formação de um novo homem, uma nova mulher e uma nova sociedade, com uma nova base de tecnológica, de conhecimento e uma democracia e de novo tipo. Já o Pronacampo, segundo o estudo, não representa tais anseios.

Outros estudos discutiram sobre a Educação Rural e a Educação do Campo, decorrentes da política educacional de nucleação escolar praticada por várias localidades no Brasil. Concluiu-se que ainda persiste a dualidade Educação Rural e Educação do Campo, sendo que a primeira se constitui espaços do Estado na forma de territórios escolares, enquanto, na segunda, pode-se formar contraespaços de resistência aos espaços/territórios da educação rural. Tais contraespaços são localidades de fato ocupadas pelo movimento (assentamento, acampamentos, associações, sindicatos, reservas extrativistas, reservas indígenas, quilombos e, também, escolas). Por outro lado, perder o território escolar do Estado, por meio da política de nucleação das escolas rurais, significa perder o território público, um lugar de vivência, e o possível contraespaço, ou seja, a formação de uma espacialidade de resistência.

Outro viés, também apresentado nas produções dessa categoria, foi com relação as concepções sobre a Educação do Campo, as quais foram significadas a partir da Escola Unitária de Gramsci, que tinha preocupação na elaboração de uma escola que superasse a desigualdade entre escola para dirigentes e escola para trabalhadores. Além disso, outros pesquisadores destacaram a necessidade dos trabalhadores de construir uma educação própria, um modelo de educação que eduque para a autonomia, educando através da realidade do camponês, mas não a compreendendo apenas com as questões econômicas. O estudo destacou, com base em Pistrak, que a realidade do camponês não se trata apenas de questões individuais e singulares, mas do que os camponeses têm em comum é sua

subordinação ao latifúndio e ao agronegócio, isto é, à luta de classes. A escola do trabalho é tanto um local de formação dos trabalhadores, quanto um local de luta.

Este estudo do conhecimento das produções científicas oportunizou compreender com maior profundidade e clareza as três categorias estudadas, pois, ao entrar em contato com vários trabalhos de pesquisa, observou-se as concepções diversas que existem, dentro de cada categoria, fazendo que se busque aquelas que têm relação direta com o problema e o objetivo desta pesquisa.

Por outro lado, foi possível perceber que a gestão educacional, em uma perspectiva democrática, participativa e não autoritária, ainda tem longo caminho a ser percorrido para que se efetive no cenário educacional e escolar brasileiro. Um processo semelhante vive o Ensino Médio, porque ainda há a dualidade ensino profissionalizante x ensino propedêutico, embora já existam algumas experiências de construção do sujeito total, na visão omnilateral sendo desenvolvidas. Já a Educação do Campo também disputa seu espaço de no cenário educacional do Brasil, em busca de afirmação, como uma modalidade de educação e como política pública específica, na seara dos direitos sociais, em contraposição à educação rural ainda presente na realidade de muitas escolas do campo.



4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UM BREVE OLHAR NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta, de forma geral, os princípios que procuram garantir a educação como um direito no ordenamento constitucional brasileiro. Também, prioriza-se uma retomada na legislação decorrente da promulgação da Constituição Federal em 1988, em especial a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), nº 9.394/1996, e as leis complementares que foram sendo criadas em decorrência do que ambas determinaram inicialmente, assim como as diversas emendas incorporadas até os dias de hoje, quanto à existência e vigência do Ensino Médio no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Mascarenhas (2010, p. 47), “[...] os princípios constitucionais fundamentais são aqueles que sistematizam a Constituição escrita, de modo a facilitar a sua compreensão e a minimizar aparentes contradições existentes no texto constitucional”. Com esse espírito, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) tem, no artigo 1º, inciso II, como um dos princípios fundamentais o da cidadania.

Entre os objetivos propostos à República Federativa estão a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, artigo 3º, I, II, III, IV, 1988).

Por isso, a educação, no ordenamento constitucional, é um bem jurídico, principalmente porque, conforme observa Vieira (2001), é com ela que se constrói uma sociedade livre, justa e solidária e só com ela que se garante o desenvolvimento nacional; na perspectiva do que determina o artigo 3º da CF/88.

Já no Capítulo III da CF/88, que trata sobre a Educação, a Cultura e o Desporto, a Seção I aborda a questão da Educação a partir do artigo 205.

Art. 205. A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - *liberdade de aprender*, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV - *gratuidade do ensino* público em estabelecimentos oficiais
- VI - *gestão democrática* do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de *qualidade*. (BRASIL, 1988, o *grifo é meu*).

Observa-se que os legisladores procuraram garantir que todos/as os/as brasileiros/as tenham o exercício do direito à educação materializado concretamente, como analisa Vieira (2001, p. 91): “Na verdade, a Constituição de 1988 estabelece o regime jurídico da educação, por meio de diferentes artigos espalhados ao longo dela”.

O artigo 208 da CF/88 aborda a questão do dever do Estado, garantindo entre outras questões: a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos; a universalização do ensino médio; o acesso ao ensino como direito público subjetivo, “[...] o que é fundamental, porque os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la”. (VIEIRA, 2001, p. 9). Essa prescrição constitucional cria a situação em que é preciso haver escolas para todos, seguindo o disposto no regime jurídico constitucional e dando maior realce ao Poder Judiciário neste setor. (VIEIRA, 2001).

Houve a preocupação dos legisladores em garantir que a educação, como um direito do cidadão, fosse oportunizada, tanto na questão do acesso, como na questão da permanência e sucesso, em todos os níveis da Educação Básica, inclusive para quem não pode tê-la na idade considerada ideal, ou seja, dos 4 aos 17 anos, garantindo a universalização do Ensino Médio. Já na legislação educacional específica, buscou-se aprimorar tal direito, possibilitando que a Educação Básica pudesse corresponder a uma ou mais modalidades⁶ de ensino, visando atender às peculiaridades frente à diversidade socioambiental cultural brasileira.

Foi com as previsões constitucionais do direito à Educação Básica que, na década de 1990, do século XX, ampliou-se a obrigatoriedade de ofertar o Ensino Médio a toda população brasileira, conforme prevê o artigo 208 da CF/88: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]. (BRASIL, 1988).

⁶ Modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Com base nos preceitos constitucionais, a LDB/96 estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com a finalidade de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, de aprimoramento do educando como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Na primeira década do século XXI, a legislação educacional procurou aprimorar-se com a finalidade de melhor atender às regulamentações constitucionais e às previsões da LDB/96. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 7/10, de 7 de abril de 2010, que destacou mais uma vez o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, tendo como princípios e finalidades:

Art. 26. O ensino médio, etapa final da educação básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2010).

Percebe-se que se mantiveram as finalidades previstas no artigo 35 de LDB/96, quanto ao Ensino Médio, aprofundando tais preceitos ao afirmar que esta etapa deve ter uma base unitária, conforme artigo 26, § 1º da Resolução CNE/CEB nº 4/10, sobre a qual se deve “[...] assentar as possibilidades de preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural”. (BRASIL, 2010). Nessa previsão legal, demonstra-se a busca de superar uma questão que sempre acompanhou a educação secundária no Brasil: a formação para o trabalho ou a formação para a continuidade dos estudos nas etapas ulteriores.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através dos conselheiros, representando diversas instâncias da sociedade, percebeu que se fazia necessário revisar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, vistas as transformações que a sociedade vivencia cotidianamente do ponto de vista da produção dos meios econômicos e nas relações sociais, produzindo novos sujeitos e novas demandas. Naquele momento, o Brasil vivia

[...] um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam. Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no País. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão. (BRASIL, 2013, p. 145).

Percebia-se que era necessário investir naquele momento, na ampliação da capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior, devido a necessária expansão de diversos setores industriais e de serviços, os quais demandavam tais profissionais com qualidade e, segundo avaliação dos então conselheiros do CNE, somente com uma “[...] sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, [...] se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro”. (BRASIL, 2013, p. 145).

Por outro lado, também compreendiam que a função da educação e do Ensino Médio

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145).

Com base nessas e em outras questões, passou-se a debater sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), considerando-se importantes temáticas,

[...] como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento

aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 147).

Frente às mudanças sociais e às novas perspectivas para a educação, tornou-se imperativo que as DCNEM acolhessem tais transformações, oportunizando formas variadas de organização e oferta do Ensino Médio.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino. (BRASIL, 2013, p. 147).

Essa foi uma das considerações acolhidas pelos conselheiros, ao se manifestarem através do Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011, no qual também consideraram os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, a saber: a) trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; b) trabalho como princípio educativo; c) pesquisa como princípio pedagógico; d) direitos humanos como princípio norteador; e) sustentabilidade ambiental como meta universal.

Apesar de conquistas, em termos de legislação voltada para a educação, o Ensino Médio ainda carece de uma identidade e definição curricular, pois já passou por muitas transformações, em sua estrutura, organização, objetivos e principalmente no currículo. No entanto, observa-se que não há um consenso sobre suas finalidades, pois a legislação aponta para um lado, considerando as mudanças curriculares e de identidade, enquanto, as escolas, sob a carga de pressão dos educandos e de seus familiares, estariam atribuindo a ele somente a finalidade de ingresso no ensino superior.

O quadro a seguir apresenta, de forma sintética, a legislação aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), sobre o Ensino Médio, a partir de 1998 até os dias atuais.

Quadro 5 - Legislação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o Ensino Médio no Brasil

(continua)

| LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO | |
|---|--|
| LEIS E RESOLUÇÕES | ABORDAGEM |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998. | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. | Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 4, de 27 de outubro de 2005. | Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 4, de 16 de agosto de 2006. | Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ▪ Lei n.º 11.161/2005 | Implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio. |
| ▪ Lei 11.684 de 2 de junho de 2008 | Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 1, de 18 de maio de 2009 | Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei n.º 11.684/2008, que alterou a Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). |
| • Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 | Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ▪ Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013 | Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. |
| ▪ Resolução CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2016 | Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. |

Quadro 5 - Legislação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre o Ensino Médio no Brasil

(conclusão)

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 | Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017 | Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro apresenta, de forma cronológica, os marcos regulatórios das políticas públicas que determinaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Nacionais Gerais, bem como a legislação que tratou sobre a Educação Profissional de nível médio, a determinação de disciplinas específicas para esse nível da escolaridade, como a Filosofia, a Sociologia e a Língua Espanhola. Observa-se que a periodicidade das mudanças nas diretrizes entre 1998 e 2012 não foi uniforme, pois, entre as primeiras Diretrizes (1998) e sua reformulação, se passaram quase oito anos, já a terceira produção deu-se em 2010, após quatro anos a última reformulação. Mas a última versão foi promulgada em 2012, dois anos após a terceira versão. A Lei 13.415/2017 será analisada de forma mais aprofundada num item específico.

O Ensino Médio constitui-se, segundo a LDB, na etapa final que completa a Educação Básica, por isso nele está incorporada a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação. “A formação geral dos estudantes em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustenta-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB”. (BRASIL, 2012, p. 169). Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02/12, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determina, no artigo 13, que:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas[...];

- II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica [...];
- III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos. (BRASIL, 2012, p, 197).

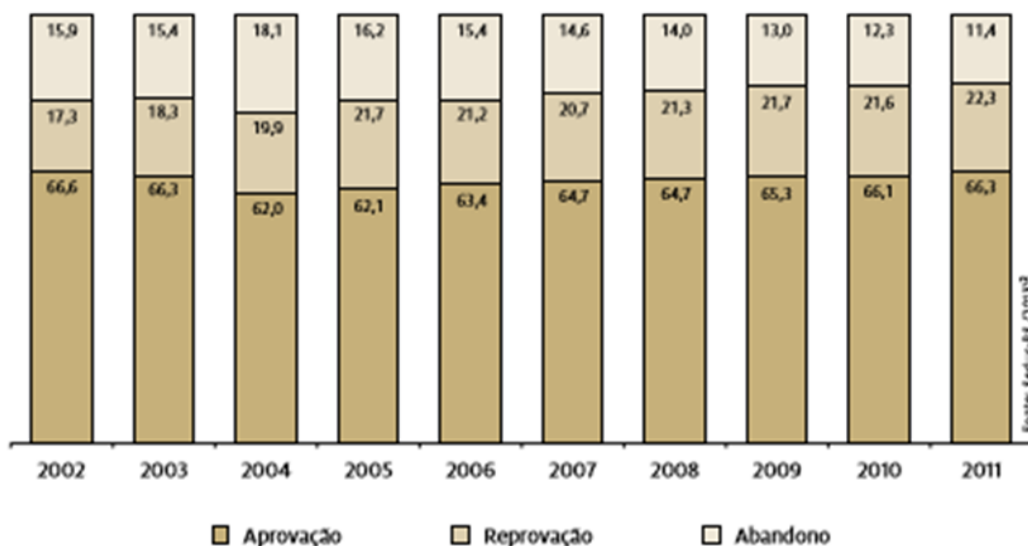
Visando atender aos preceitos legais em âmbito nacional e estadual, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em 2011, deflagrou um processo de estudo, junto com a comunidade escolar gaúcha, sobre a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Tinha como concepção para o primeiro, a dimensão politécnica, compreendendo-a como a possibilidade de aprofundamento da articulação entre as áreas do conhecimento e suas tecnologias, bem como os eixos da Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na possibilidade de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

Além disso, a referida proposta previa a organização curricular do Ensino Médio Politécnico dividida em formação geral e humana, isto é, o núcleo comum, com um trabalho “[...] interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), e a parte diversificada, tecnológica e politécnica, que faria a “[...] articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional [...]”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). A articulação dos dois blocos do currículo ocorreria via os projetos construídos nos Seminários Integrados, onde “[...] se dará a interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

No Rio Grande do Sul, entre as principais mudanças organizacionais, às quais a educação brasileira tem passado nos últimos anos, destaca-se a política pública que promoveu a [re]estruturação curricular do Ensino Médio. Uma política pública educacional construída que considerou o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014.

Essa proposição visava, entre outros aspectos, superar os índices de aprovação, reprovação e abandono que o Ensino Médio no Rio Grande do Sul vinha apresentando, nos últimos anos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono no Ensino Médio no RS Período 2002 – 2011



Fonte: Azevedo e Reis, 2013, p.27

Verifica-se, no gráfico, que o resultado da aprovação, na década analisada, quanto a esse nível da escolaridade, esteve sempre numa margem de 64,45%, havendo o crescimento da reprovação nesse período que passou de 17,3%, em 2002, para 22,3%, em 2011, com aumento de 5% desse índice, embora o abandono tenha diminuído em termos percentuais, de 15,9% para 11,4%. Mas, somando-se a reprovação com o abandono, tem-se em torno de 33% dos educandos excluídos do processo educativo. Frente a essa realidade, a administração pública do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação, compreendeu, em 2011, que era necessária uma política pública específica para esse nível da escolarização básica, que buscasse a superação do presente quadro de não aprovação, repetência e abandono, além da consequente não aprendizagem, que oportunizasse novas práticas educativas.

Então, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011 – 2014 passou a prever a organização curricular do Ensino Médio Politécnico dividida em formação geral e humana, isto é,

o núcleo comum, com um trabalho “[...] interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologia [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23) e a parte diversificada, tecnológica e politécnica, que faria a “[...] articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional [...]”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). A articulação dos dois blocos do currículo ocorreria via os projetos construídos nos Seminários Integrados, onde “[...] se dará a interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Analisando a implementação da política pública do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, percebem-se posições divergentes. Há os que a compreenderam como uma oportunidade de educandos e educadores alterarem suas vivências e práticas pedagógicas, numa reação proativa. E, há outros que a perceberam como uma imposição unilateral, de forma verticalizada, sem debate com os educadores e os gestores escolares. Enquanto há quem compreenda a proposta como o momento de “[...] mudar, transformar e reforçar que aprender faz parte do processo de evolução do ser humano”. (MAIA, 2015, p. 71).

Muitas críticas à PEMP aconteceram, porque não havia um caminho único a ser seguido; cada escola, juntamente com seu coletivo de educadores e educandos, elaborou esse caminho, por isso “[...] no processo de implementação [...] os próprios professores procuravam se organizar para suprir a falta de formação por parte da SEDUC/RS [...]” (idem), formando grupos para organizar os trabalhos com foco interdisciplinar, em busca de sanar as divergências e as disputas por espaço e tempo.

Considerando a transição entre o EMP e a Lei nº 13.415/2017, sabe-se que o Ensino Médio está passando por uma série de revisões e proposições em nível federal e, conseqüentemente, estadual. No estado do Rio Grande do Sul, desde o advento da então Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, já se tinha uma nova proposição enviada às escolas estaduais pela Secretaria Estadual de Educação, com o nome de “Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio”, na qual se apresentava uma nova proposição curricular para o Ensino Fundamental e Médio no RS, tratando-os conjuntamente, sem diferenciação de

etapas diferentes da Educação Básica. Nesse documento, há uma revisão de concepções de currículo e a proposição de um “currículo baseado em competências”, assim compreendido:

Entende-se que é necessário criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades, a partir de um currículo transformador, que valorize uma ampla rede de saberes. De acordo com Macedo (2009, p. 25): “O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe”. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 9-10).

Ao se balizar em diversos autores, tal proposição trata o currículo como possibilidade de transformação. E, uma das formas para se buscar tal possibilidade, certamente, são os projetos e resolução de problemas, o que desafia aos/as educandos/as a buscar novos conhecimentos e/ou aprofundar os já construídos.

O referido documento, também, trata os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em sua organização pedagógica, na forma de áreas do conhecimento, apresentando o Ensino Religioso como uma área específica, conforme segue.

ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Este documento preliminar está organizado em duas partes:

- 1) Ensino Fundamental – anos iniciais;
- 2) Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, subdividido em cinco Áreas:
 - a) Área de Ciências Humanas,
 - b) Área de Linguagens,
 - c) Área de Matemática,
 - d) Área de Ciências da Natureza,
 - e) Área de Ensino Religioso”. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 13-14).

O documento engloba o Ensino Fundamental e o Médio de forma conjunta, embora também apresente a articulação entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em que propõe que se observe os/as educandos/as nas suas peculiaridades biopsicossociais nos diversos momentos da vida escolar, desenvolvendo ações adequadas às diversidades deles/as. Em especial, a transição do Ensino Fundamental para o Médio, o documento aborda:

A escola de Ensino Médio que recebe o aluno do 9º ano necessita desenvolver ações que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à nova escola, estabelecimentos de novos vínculos afetivos e a construção de sua identidade estudantil. Outra singularidade a ser

considerada é a metodologia, isto é, pensar o processo de educação integral desenvolvido no continuum das etapas da educação básica. Os professores devem assumir seu papel de mediador do processo de aprendizagem, atentos às características dos educandos nas diferentes etapas, sempre orientados e auxiliados pela equipe pedagógica, através do planejamento coletivo. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 94).

Além disso, a Reestruturação do Ensino Fundamental e Médio (2016) prevê que a metodologia se concretize com base no planejamento na escola que deverá ocorrer coletivamente, reunindo os professores das diferentes áreas para articular possibilidades de aprendizagens afins/comuns/integradas. Nesse contexto, os professores são desafiados a organizar situações didáticas e atividades que tenham sentido para os educandos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais e, conseqüente, comprometimento coletivo.

Pensar no planejamento é pensar na aprendizagem que esse processo coletivo deve gerar, tanto para os educadores quanto para os educandos. É compreender a relevância desse processo para a organização do trabalho pedagógico da escola. É, ainda, garantir o enfoque interdisciplinar, contextualizado e investigativo que ele possui e que são indispensáveis para a formação de educandos críticos, para uma sociedade equânime. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 94).

Dessa forma, observa-se que houve uma preocupação da SE/RS em organizar as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da sua rede, a fim de que se preparem num processo de transição da legislação, para programarem as mudanças decorrentes dessa lei.

É importante compreender que a Lei nº 13.415/2017 está realizando uma alteração na LDBEN/96, no capítulo II, da Educação Básica, em alguns artigos da seção I das Disposições Gerais e outros da seção IV, do Ensino Médio. No quadro comparativo a seguir, apresenta-se a seção I:

Quadro 6 – Comparativo da LDBEN antes e depois da Lei n. 13.415/2017 – Seção I

(continua)

| Previsões legais Capítulo II – Da Educação Básica | | LDB nº 9.394/1996 | |
|---|-----------------------------------|--|--|
| | | Antes da reforma do EM 2017 | Após Lei 13.415/2017 |
| S E Ç Ã O I D I S P O S I Ç Õ E S G E R A I S | Carga horária anual Art. 24, I | 800h distribuídas em 200 dias letivos, excluído o tempo reservado a exames, se houver. | |
| | § 1º | Não existia. | Ampliação da carga horária de 800 horas anual de forma progressiva, no ensino médio, para 1400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. |
| | § 2º | Não existia. | Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de EJA e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando., conforme o inciso VI do art. 4º. |

Quadro 6 – Comparativo da LDBEN antes e depois da Lei n. 13.415/2017 – Seção I

(conclusão)

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| Currículos Art. 26 ⁷ | Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental (EF) e do EM devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. | |
| § 1º | Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil | Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. |
| § 2º | O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. | O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. |
| § 5º | Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. | No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. |
| § 6º | A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. | As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. |
| § 7º | Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios- | A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas |
| § 10 | Não existia. | |

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

⁷ Os parágrafos 3º, 4º, 8º e 9º não sofreram alterações pela Lei n. 13.415/2017.

Analisando tal comparativo, é possível perceber que a Lei nº. 13.415/2017 traz mudanças na organização do Ensino Médio, pois ao prever a ampliação de forma progressiva da carga horária, de 800h para 1.400h anuais, até cinco anos para essa concretização, estando propondo um tempo maior para que o EM possa realizar, entre outras finalidades, sua proposta de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, conforme art. 35, inciso I (BRASIL, 1996). No entanto, prevê um prazo de dois anos, para que os sistemas de ensino ofereçam, no mínimo, 1.000 horas para essa etapa da escolaridade.

Já o artigo 26 trata do currículo, determinando como obrigatório o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, assim como o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais. No entanto, o §10 do artigo em análise prevê que a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios, na Base Nacional Comum Curricular, dependerá da aprovação do CNE e homologação pelo Ministro da Educação.

Por outro lado, há a previsão da possibilidade da integralização curricular com a inclusão de projetos e pesquisas, considerando os temas transversais, a critério dos sistemas de ensino.

Houve a inclusão pela Lei nº 13.415/2017 do Art. 35-A, o qual determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do EM, assim definidos:

Art. 35 A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de

oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

O artigo procura demonstrar o grau de importância da BNCC, não apenas por prevê-la, mas também por tratá-la como uma balizadora do currículo a ser desenvolvido com os educandos/as do EM, incluindo como obrigatórios a Língua Portuguesa e a Matemática nas três séries desse nível da escolaridade e a Língua Inglesa, apresentando a Língua Espanhola como a possível segunda língua estrangeira, mas no caráter optativo. Embora o artigo faça referência às áreas do conhecimento, em seus parágrafos seguintes, aborda o currículo na forma disciplinar, não havendo no espírito da lei a interdisciplinaridade, tão buscada em legislações anteriores. Também não há uma referência direta às disciplinas das áreas das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, fazendo uma breve observação quanto a Sociologia e a Filosofia, tratando de forma genérica no § 1º o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, mas sem esclarecer em que disciplinas tais estudos deverão realizar-se.

A partir do § 6º do Art. 35 – A, a lei procura estabelecer o processo nacional de avaliação que será baseado em padrões de desempenho esperados para o EM, os quais serão referência nestes processos, a partir da BNCC. Já no § 8º prevê formas de desenvolvimento dos conteúdos, referindo-se a conteúdos e formas de avaliação processual e formativa, organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas de diversas formas, visando que, ao final do EM, o educando demonstre “[...] I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017). Entretanto, o § 7º prevê que o EM poderá considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e, “[...] para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Este parágrafo vem ao encontro do previsto no Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, o qual determina que, além da BNCC, o currículo do EM seja composto por itinerários formativos, os quais “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino [...]” (Ibidem). Embora tais arranjos não estejam suficientemente claros no corpo da lei, dão a entender que estes são as áreas do conhecimento e suas tecnologias, acrescidas da formação

técnica e profissional, cujos sistemas as organizarão de acordo com critérios que estabelecer.

Por outro lado, o § 3º do citado artigo possibilita a composição de itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC. Aqui se configura certa confusão entre áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, as disciplinas.

Tais previsões induzem que não mais haverá uma organização geral, com elementos diversificados. Cada sistema de educação é que determinará sua organização em cada momento histórico, podendo ser modificado com as alterações que venham a ocorrer no contexto local.

Outro aspecto que merece destaque:

Art. 36 [...]

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - **a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade **de concessão de certificados intermediários** de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

[...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Nesse parágrafo, observa-se o retorno da dualidade que historicamente o EM vivenciou no Brasil: formação para o trabalho, para a classe trabalhadora; formação propedêutica, para a classe dominante. Tais concepções ficam demonstradas com a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo, que parecem ser o aproveitamento das relações de trabalho que o educando/a já desenvolve, além da possibilidade de certificados intermediários no decorrer do processo formativo.

Segundo Silva e Scheibe (2017), os argumentos da reforma curricular estão fundados na pretensão de que a escola voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. Mas, o instrumento utilizado, a Medida Provisória, levou a uma série de questionamentos, inclusive de que o Poder Executivo tem certa impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis.

No entanto, a sociedade civil não recebeu de forma pacífica a reforma, pois os jovens protagonizaram as ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades em todo o país, além das entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do EM.

A tramitação de Medida Provisória 746/16 no Congresso Nacional ocorreu rapidamente e gerou a Lei nº 13.415/17.

A MP 746/16 foi aprovada na Comissão Mista composta por deputados e senadores e com poucas mudanças tornou-se o Projeto de Conversão (PLV) 34/2016. Após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, [...] se tornou a Lei 13.415/17. As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público. (SILVA E SCHEIBE, 2017, p. 27).

As autoras procuram demonstrar, de forma sintética, o processo de tramitação da MP até transformar-se na Lei que alterou sobremaneira a LDBEN/96 quanto à questão do EM, em suas finalidades, organização, financiamento e projeção de futuro. Isso porque, ao mercantilizar a educação básica, permite que o financiamento público ocorra na oferta privada da educação, numa perspectiva pragmática, contrariando o caráter público, inclusivo e universal que a educação básica buscou afirmar nos últimos 20 anos.

A prioridade da reforma do EM é a melhoria do desempenho dos educandos nos testes padronizados da política de avaliação em larga escala, além da retomada da finalidade que sempre esteve disponível para a classe trabalhadora, que é a preparação dos jovens para ingresso no mercado do trabalho, diminuindo, assim, a pressão por acesso à Educação Superior e atendendo à demanda do setor produtivo.

Sabe-se que, no momento, o Ensino Médio está passando por uma série de revisões e proposições em nível federal, iniciadas em 2016, com a edição da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro. Segundo Silva e Scheibe (2017), o uso desse instrumento constitucional para uma reforma educacional já é questionável,

visto que tal recurso foi previsto para situações específicas, a fim de que o Poder Executivo possa agir com rapidez frente a necessidades prementes, o que uma reforma dessa natureza não se caracteriza, demonstrando que o “[...] uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade e ausência de diálogo com a sociedade [...]”. (SILVA E SCHEIBE, 2017, p. 26).

Frente a essa forma de gestão do sistema educacional brasileiro, várias entidades representativas compuseram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, realizando diversas audiências públicas e estando presentes nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da referida MP, aqui cabe destaque às ocupações realizadas pelos jovens estudantes em mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades em todo país.

Mas, mesmo frente às manifestações contrárias à MP nº 746/16, ela acabou sendo aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações do projeto inicial e se tornou a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDBEN/96, no capítulo II, da Educação Básica, em alguns artigos da seção I das Disposições Gerais e outros da seção IV, do Ensino Médio.

Entre as principais modificações está à questão da mercantilização da Educação Básica, estando presente tanto na definição das finalidades quanto nas concepções que orientam os processos formativos escolares e o financiamento público para a oferta privada da educação. Silva e Scheibe (2017, p. 27) denominaram essa característica como a configuração da “[...] hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do EM público [...]”, contrariando o caráter público, inclusivo e universal que a escola buscou consolidar após a Constituição Federal de 1988 e o espírito cidadão da própria LDBEN/96.

Concretamente, as modificações previstas na nova Lei atingem entre outros aspectos:

a) a carga horária obrigatória, destinada à formação básica comum, a qual não poderá exceder a 1.800 horas de todo o EM, conforme Art. 35^a, § 5^o, ou seja, se terá no máximo um ano e meio letivo para desenvolver os conhecimentos básicos de todas as áreas e componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precarizando ainda mais a formação geral e também comprometendo os chamados itinerários formativos que terão um tempo igual para serem dinamizados;

b) a divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, onde o educando/a poderá cursar apenas um deles, é reduzir o direito de escolha a nada, pois cada sistema estadual de educação é que determinará qual o itinerário que será oferecido, não sendo então de livre escolha dos estudantes. Cada sistema oferecerá o itinerário que compreender necessário naquele período, sem prévia consulta aos interesses dos educandos/as, mas certamente serão consideradas as necessidades do mercado de trabalho. Percebe-se, então, que a educação, através do EM, voltasse ao atendimento das “[...] demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços”. (SILVA E SCHEIBE, 2017, p. 22);

c) a realização de parcerias público-privado, além das já previstas para a formação técnica e profissional, também para convênios, visando a oferta de cursos à distância, de acordo com o Art. 36, § 11. Aqui fica muito claro o quanto a iniciativa privada passa a ter a possibilidade de atuar na formação das novas gerações dentro das escolas públicas, o que gerará consequências como: a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada; a privatização do sistema educacional, a cobrança de taxas e/ou mensalidades aos estudantes; a formação de mão-de-obra para o mercado e não a formação humana integral para o mundo do trabalho;

d) a modificação da organização curricular, flexibilizando o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma fragmentada e parcial, decorrente da redução das disciplinas obrigatórias, além da previsão dos diferentes itinerários formativos para os diversos sujeitos, além da construção de novas hierarquias, menosprezando certos conhecimentos, como a Sociologia, a Filosofia e a Arte. Esses componentes curriculares estão previstos apenas como estudos e práticas e não como disciplinas do currículo geral. Observa-se o quanto há uma preocupação em retirar, dificultar ou impedir da/na formação geral dos jovens todas as oportunidades de desenvolvimento da reflexão e análise crítica, bem como o aprimoramento da questão artística e estética, facilitando certamente a reprodução da subserviência e do consumo alienado da cultura de massa. Percebe-se, através desta previsão legal, que no espírito da reforma proposta ao EM está a não valorização do ser e estar do humano no mundo social, vista apenas como mais uma mão de obra para o projeto neoliberal;

e) a retomada da concepção de competências e habilidades no currículo do EM, demonstrando o alinhamento que novamente volta a ocorrer entre a e

educação e as demandas do mercado capitalista, camuflada na incorporação das tecnologias de base microeletrônicas e de gestão do trabalho, na visão toyotista⁸;

f) a busca da melhoria do desempenho dos educandos/as nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala, o que parece mais assemelhar-se a um treinamento do que à construção de conhecimento, numa lógica mercantil e, quem sabe, de ranqueamento das escolas num futuro próximo. Nessa lógica, não haverá mais a elaboração de políticas públicas de saneamento das dificuldades apresentadas pelas escolas, mas este poderá ser utilizado como critério de fechamento de escolas;

g) o retorno do retrocesso, quanto à finalidade do EM preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho, porque assumidamente o sistema educacional endossa o dualismo histórico que essa nível de ensino sempre teve: formação profissional para os filhos da classe trabalhadora; formação geral para os filhos da classe dominante;

h) o ingresso no mercado do trabalho visa conter a pressão por acesso ao ensino superior e, também, atender às demandas do setor produtivo, que precisa de mão de obra pouco qualificada para continuar o processo exploratório do trabalho, o qual também vem sofrendo seus ataques via reforma trabalhista.

Observa-se que as modificações, previstas pela nova legislação educacional, atingem o direito à Educação Básica de qualidade para todos os jovens que talvez nem a acessem mais, embora até os 17 anos a Educação Básica ainda permaneça obrigatória. Sob essa ótica, percebe-se que as perspectivas das novas gerações vão se tornando pequenas e talvez a médio e longo prazos deixem de existir, quanto ao acesso e ao sucesso na continuidade dos estudos em nível superior em graduação e, quiçá, em pós-graduação.

A Lei nº 13.415/17 faz lembrar o que Freire (1999) já alertava, quando afirmava que o mundo iria se refazer após a queda do muro de Berlim, e se recusaria à ditadura do mercado, cuja ética é o lucro, pois tal lei vem na contramão desse alerta, mas denuncia que o capital está a se reinventar, por estar sofrendo numa sociedade onde muitos compreenderam que são seres de direitos e os têm buscado.

⁸ Toyotismo é um modelo de produção industrial que visa o princípio da acumulação flexível, evitando principalmente os desperdícios ao longo do processo produtivo. Baseia-se no conceito de produção por necessidade, ou seja, se produz determinado produto de acordo com a demanda do mercado. (CABRAL, s/d, p. 1).

No estado do Rio Grande do Sul, através da SE, desde o advento da então Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, já existia uma nova proposição enviada às escolas estaduais pela Secretaria Estadual de Educação, com o nome de Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio (2016), na qual se apresenta uma nova reestruturação curricular para o Ensino Fundamental e o Médio no RS, tratando-os conjuntamente, sem diferenciação entre os níveis. Nesse documento, há uma revisão de concepções de currículo e a proposição de um “currículo baseado em competências”, assim compreendido:

Entende-se que é necessário criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades, a partir de um currículo transformador, que valorize uma ampla rede de saberes. De acordo com Macedo (2009, p. 25): “O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe”. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 9-10).

Nessa proposição, também se percebe a mesma perspectiva pragmática e reducionista para o Ensino Fundamental e o EM presentes na MP e, agora, na Lei nº 13.415/17. Conforme Silva e Bernardim (2014, p 28), num contexto assim determinado,

[...] a escola fica restrita à formação para o mercado de trabalho e suas finalidades vinculadas à produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que também se confunde com os anseios de observância à lógica do mercado.

O referido documento trata, ainda, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em sua organização pedagógica, na forma de áreas do conhecimento, apresentando o Ensino Religioso como uma área específica, além das quatro áreas já conhecidas. Percebe-se que o documento é uma coletânea de ideias que, certamente, tem uma lógica de organização, mas contém em si elementos conservadores e progressistas ao mesmo tempo. Quando se refere às competências e habilidades, demonstra sua face conservadora e tecnicista. Por outro lado, valoriza as peculiaridades biopsicossociais dos educandos, nos diversos momentos da vida escolar, consideradas no desenvolvimento de ações adequadas às diversidades deles/as, em especial a transição do Ensino Fundamental para o Médio.

A mesma visão contraditória é percebida, ao prever que o planejamento na escola deverá ocorrer coletivamente, reunindo os professores das diferentes áreas para articular possibilidades de aprendizagens afins/comuns/integradas. Nesse contexto, os professores deverão organizar situações didáticas e atividades que tenham sentido para os educandos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais e, conseqüente, comprometimento coletivo.

Dessa forma, observa-se que houve uma preocupação da SE/RS em organizar as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da sua rede, a fim de que se preparem num processo de transição da legislação, para programarem as mudanças decorrentes dessa lei, porém, ainda precisamos avançar muito na conexão entre o que é proposto pelas políticas públicas educacionais e a consecução dos processos de gestão neste país continental, o Brasil e seus Entes Federados.



5 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA PRÁTICA SOCIAL À POLÍTICA PÚBLICA

Neste capítulo, aborda-se como a Educação do Campo foi se constituindo na história da educação brasileira, tendo surgido da prática social dos movimentos que lutam pelos direitos dos povos do campo, até ser reconhecida no cenário nacional e passar a figurar no ordenamento legal, como uma modalidade de educação.

A compreensão que existe sobre Educação do Campo⁹ não foi algo construído pelos poderes constituídos. Ela foi forjada na luta de muitos trabalhadores do campo e da cidade que, através de diversos movimentos e entidades, por longo período, constituíram o cenário que se tem atualmente.

Entre esses movimentos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, segundo Fernandes (2000), é um movimento fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro e reúne, em sua base, diferentes categorias de camponeses pobres e “[...] lutadores sociais, que juntos buscam desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira”. (FERNANDES, 2012, p. 496).

Nasceu da ocupação da terra e se reproduz por meio da espacialização e da territorialidade da luta pela terra. [...] A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. (FERNANDES, 2012, p. 496).

O MST resulta da necessidade de sobrevivência dos pobres do campo e da cidade, que expulsos de sua condição de dignidade humana, encontram nele possibilidade de sua reconstrução de ser humano, através da luta pela terra, que tem sua materialidade nas ocupações, mas, também, pelo processo de ressocialização que os sujeitos envolvidos têm vivido e contribuído para o desenvolvimento territorial do Brasil.

Caldart (2000) afirma ainda que a sociedade brasileira só passou a dar mais atenção ao MST a partir do momento em que este se tornou uma referência com fortes elementos culturais. Isso ocorreu, entre outros fatores, pela consolidação da

⁹ Faz-se necessário esclarecer de início a discussão ainda existente entre educação do e no campo. Segundo Caldart et al., “[...] no campo: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e do campo: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”. (CALDART et al., 2012, p. 264).

identidade social e política, decorrente da forma de ser movimento e também, pelo fato desta mesma sociedade olhar “[...] para o MST tentando enxergar o que falta a ela mesma, em um tempo caracterizado pela desumanização, pela degradação moral e por uma sensação de caos social”. (CALDART, 2000, p. 34)

A autora afirma ainda que o MST não surgiu com o objetivo de tornar-se uma referência cultural, mas acabou tendo também essa característica, como resultado dos embates políticos e do contexto histórico em que foi forjado. Em decorrência disso, o campo dos valores e da formação ética dos integrantes também tem sido um eixo de ação, porque eles são a fonte de sustentação das escolhas que seus integrantes realizam.

Os valores até podem ser assumidos a partir da pressão de determinadas circunstâncias, mas somente se perpetuam o se transformam a partir de escolhas conscientes, que implicam em reflexão, de razão e de sentimentos, sobre a prática, sobre a vida, sobre a história. (CALDART, 2000, p. 40).

Percebe-se, assim, que a formação das pessoas no MST se dá na perspectiva de ajudá-las a perceber conscientemente as situações que a pressionam frente às circunstâncias de sua participação na luta e na sua identificação como Sem Terra. Isso remete ainda à relação que há entre a reflexão e o lugar ocupado pela educação e pela escola neste Movimento.

Então, quando se passou a perceber o conjunto do Movimento, em sua dimensão histórica, é que se compreendeu que “[...] a educação pode ser mais do que educação e que a escola pode ser mais do que escola [...]”. (CALDART, 2000, p. 143).

Trata-se de um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação. Está afirmado também que este processo é educativo constituindo-se como um *movimento sociocultural*, cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito Sem Terra [...]. (CALDART, 2000, p. 143-144).

Esse movimento sociocultural que forma os sem terra se constitui das vivências pessoais de cada sujeito, o que não ocorreria se eles não estivessem vivendo o momento histórico e fazendo parte deste movimento social.

Entre as vivências desses sujeitos está a ocupação da escola, que se constituiu em vivência educativa, cujo sentido só pode ser compreendido em seu entrelaçamento com as demais ações significativas que contribuem para o processo de formação do sem terra brasileiro.

No MST, tratar de educação é tratar de escola, pois o Setor de Educação¹⁰ tem sua centralidade de atuação na escola e a referência construída com a sociedade no campo da educação se dá através da instituição escolar. Trata-se, pois, de ocupação onde é possível identificar o começo, “[...] mas não o instante exato, em que o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo”. (CALDART, 2000, p. 144). Tal ação dá início à ocupação do latifúndio do saber, que tem pelo menos três significados:

- a) a mobilização das famílias sem terra pelo direito à escola;
- b) o fato do Setor de Educação ter assumido a tarefa de organizar e articular por dentro da organicidade, a mobilização, a produção de proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, bem como formar educadores e educadoras capazes de trabalharem na perspectiva da construção do sujeito;
- c) a incorporação da escola na dinâmica do MST, ou seja, a escola passa a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem terra, incorporada com marca cultural e, por outro lado, a busca de uma escola politizada e politizadora, como parte da estratégia de luta da Reforma Agrária.

¹⁰ Organizado em 1987, constituído por militantes que assumiram a responsabilidade de articular e coordenar nacional, estadual e regionalmente, tanto lutas como a formulação político-pedagógicas, que foram se constituindo em uma proposta de educação para as áreas de Reforma Agrária no país, conforme Caldart (1997, p. 28).

Figura 6 – Momentos de Ocupação da Escola pelo MST



Fonte: Produzido pela Pesquisadora.

A figura 6 procura representar os momentos que os sujeitos sem terra viveram durante o processo de ocupação da instituição escolar.

O primeiro quadro é representado por uma cor esmaecida, pois foi o inicial, onde a luta pela escola e a discussão sobre como ela deveria ser em uma realidade de assentamento e acampamento passa a dar-se dentro da estrutura organizativa do MST. Foi compreendida como parte dessa organização social de massas, dando ênfase ao processo de formação dos sem terra, com argumentos políticos e pedagógicos para justificar frente à sociedade essa luta específica por escolas nas áreas de Reforma Agrária.

O segundo quadro, apresentado com um colorido mais vibrante, representa um momento de elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do Movimento para as escolas de assentamento, construindo uma identidade relacionada à organização da produção, no momento em que era elaborado o Programa de Reforma Agrária do MST, documento que apontou para a ênfase do caráter político

e o compromisso de garantir a continuidade da luta e o envolvimento maior da sociedade com a Reforma Agrária.

Já o terceiro quadro, de cor mais escura, representa a identidade partilhada pelas escolas do Movimento com as demais escolas do campo, projetando a preocupação com o futuro das gerações de trabalhadores/as do campo, por isso a necessidade de se estabelecer novos vínculos e integrar outros elementos na discussão pedagógica. Cada momento gerou outro que complementou e/ou aprofundou o anterior, mas que não existiria se não fosse aquele anterior.

É desse processo e da conjunção de outros fatores que, no I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em julho de 1997 e a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte, foram elaborando diversos estudos e documentos, gerando a construção do conceito de Educação do Campo.

Oliveira e Campos (2012) contextualizam a realidade em que tal conceito foi forjado, apresentando, no Dicionário da Educação do Campo, o verbete Educação Básica do Campo, afirmando que, desde 1990, já se vinha elaborando reflexões sobre a práxis dos sujeitos e atores do campo, pois com o advento da Constituição Federal de 1988, ao tratar no artigo 206 da educação como direito de todos quanto ao acesso e a permanência na escola, passou-se a buscar políticas públicas que garantissem tais preceitos.

Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 237).

O reconhecimento da diversidade cultural e social brasileira e a elaboração referente às modalidades educacionais estavam sintonizadas com as diretrizes de fóruns internacionais, devido a inúmeras pressões que os movimentos sociais realizavam no Brasil desde longa data. Um exemplo foi o I ENERA, o qual foi um marco da luta política, demonstrando a insatisfação dos movimentos sociais do campo, bem como de instituições universitárias e científicas com a educação básica nacional em desenvolvimento na época.

O que se buscava era pensar a educação a partir de uma nova perspectiva contra-hegemônica, onde a rebeldia, como um traço pedagógico, buscou diferenciar a educação rural, até então desenvolvida, de outra, chamada de Educação do campo. Enquanto a primeira foi instituída pelos organismos oficiais e tinha como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao “[...] produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238), contribuindo sobremaneira para o êxodo rural, introduzindo os trabalhadores do campo na cultura capitalista urbana, com caráter colonizador. A segunda foi constituindo-se a partir de conferências e fóruns nacionais que debateram a necessidade de uma “Educação Básica do Campo”, os quais se tornaram espaços de “[...] produção de conhecimento e de articulação de saberes” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238), com a participação dos povos do campo na construção de um novo ideário político pedagógico e de diretrizes operacionais que orientassem as políticas públicas nessa seara.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, já determinava:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, p. 14-15).

Aqui se apresentava a oferta à educação básica para a população rural como um direito a ser exercido e respeitado em suas peculiaridades, podendo inclusive fazer-se adequações quanto aos conteúdos; organização escolar própria, respeitando os ciclos agrícolas e às condições climáticas decorrentes dos diferentes biomas existentes no Brasil, assim como o respeito ao trabalho desenvolvido no campo.

Segundo os preceitos legais vigentes no ordenamento jurídico brasileiro, a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui atribuição federal que deve

ser exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme artigo 9º, alínea “c”, da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Tais diretrizes são deliberadas pelo referido conselho, a partir de propostas apresentadas pelo Ministério da Educação, as quais se tornam mandatórias para todos os sistemas.

Considerando esses preceitos, o CNE, através da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou, em 4 de dezembro de 2001, o Parecer nº 36, o qual embasou a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelecendo as “Diretrizes Operacionais da Educação do Campo nas escolas do campo”. Já em 07 de abril de 2010 aprovou o Parecer nº 07/10, que fundamentou a Resolução nº 4, de 13 de julho do mesmo ano, em que foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhecendo sete modalidades de ensino, entre elas a Educação do Campo que pode estar inter-relacionada às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa modalidade, por sua vez, foi caracterizada no parágrafo único do artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/02 como:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2013, p. 282).

Percebe-se que a legislação buscou contemplar as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo, os quais objetivavam incluir uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que procuravam garantir a sobrevivência desse trabalho, bem como da educação para esse grupo de trabalhadores/as do campo, sejam camponeses, quilombolas, indígenas ou assalariados do meio rural, conforme destaca Caldart (2012).

Mas, por outro lado, a Educação do Campo para os povos do campo é muito mais do que a legislação possa vir a determinar. Caldart (2012), no verbete Educação do Campo, apresenta uma contextualização histórica e epistemológica desse “fenômeno da realidade brasileira atual” (p. 257).

Em seu aspecto histórico, como política pública, pode-se apresentar a seguinte evolução:

Quadro 7 – Evolução da Educação do Campo na história brasileira

| EDUCAÇÃO DO CAMPO | |
|---|---|
| Surgimento da expressão | No contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. |
| Efetivação da expressão | A partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em 2002, reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, em 2004. |
| Parecer nº 36/2001 | Propõe medidas de adequação da escola à vida do campo |
| Resolução CNE/CEB nº 1/2002 | Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. |
| Lei nº 11.947/2009* | Determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares. |
| Parecer CNE/CEB nº 7/2010 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e trata a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. |
| Resolução CNE/CEB nº 4/2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando nos artigos 35 e 36 a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. |
| Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) | Criado em 2010, no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições |
| Decreto Presidencial nº 7.326/2010 | Institucionaliza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo. |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir de Oliveira, Campos e Caldart (2012).

Observa-se que o conceito Educação do Campo foi construído através dos movimentos dos grupos sociais organizados em prol dessa temática e que, paulatinamente, os setores governamentais foram acolhendo as demandas apresentadas em diversos eventos e por instituições e entidades que foram compreendendo as questões decorrentes. Tal acolhimento gerou a criação de políticas públicas que passaram a atender algumas das demandas, criando-se, então, uma legislação específica, que inclusive procurou gerar renda à agricultura familiar com a compra de alimentos destinados à merenda escolar, diretamente desses produtores.

Já o aspecto epistemológico da Educação do Campo, parte do princípio de que esse conceito é compreendido como “prática social” que tem algumas características, “[...] destacadas para identificar [...] sua novidade ou a ‘consciência de mudança’ que seu nome expressa” (CALDART, 2012, p. 261), visando dar, na justa medida, o destaque necessário.

Tais características vêm definir o que é ou pode ser a Educação do Campo, enquanto prática social que não se define a partir de si mesma ou somente a partir

de questões educacionais, mas que expõe o confronto das contradições sociais que a produzem. Entre as características apresentadas por Caldart (2012), destacam-se:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...] feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo [...] *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo o embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. [...]
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, à território. [...] uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. [...]
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. [...] porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. [...] a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, à lutas e à construção social e humana de longo prazo. [...]
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*). (p. 261-262).

É possível compreender que a Educação do Campo tem íntima relação com a construção da consciência da necessidade de mudança, de transformação e de resistência pelos sujeitos camponeses, pois não se busca alguém que venha desenvolvê-la nas escolas do campo, mas se tem a compreensão de que é entre esses sujeitos que se constituirão os educadores que atuarão nessas escolas e em todas as instâncias necessárias para a construção de uma nova sociedade, justa e digna para todos/as. Essa concepção tem, em seu bojo, o que Freire (1995) chamou de educação libertadora, a qual é orientada para a transformação da sociedade, exigindo que se parta do contexto vivido e concreto, para se chegar ao contexto teórico, o que requer “[...] a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos”. (PALUDO, 2010, p. 141).

Talvez aqui resida o elemento que oportuniza que a Educação Básica dos povos do campo possa se efetivar de forma mais contextualizada, pois as práticas pedagógicas necessárias a sua realização são práticas usuais em várias escolas do campo, tais como: pesquisa sócioantropológica na comunidade escolar; trabalho coletivo dos educadores; acompanhamento da aprendizagem na busca da avaliação

emancipatória; organização dos conteúdos escolares, a partir da realidade concreta, ampliando-os em complexidade e aprofundamento, de acordo com os níveis da escolaridade.



6 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA

Neste capítulo, apresenta-se um pouco de como a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa começou; todo o processo de constituição física, humana, filosófica e pedagógica, sendo um momento mais histórico narrativo do que propriamente analítico. Procura-se, assim, apresentar a Escola no processo administrativo-pedagógico que a identifica, pelas inúmeras atividades que desenvolve em prol de um coletivo atuante e partícipe.

A Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa está localizada no Assentamento Rondinha, no município de Jóia, RS, cuja população é de 8.329 habitantes, numa densidade demográfica de 6,74 habitantes por km². Atende as crianças e os jovens que residem neste assentamento e nos Assentamentos Barroca, Tarumã e no Reassentamento 31 de Maio, numa região do município que faz divisão com Boa Vista do Cadeado e Tupanciretã. Na área de abrangência da Escola são atendidas em torno de 346 famílias, assim distribuídas:

- a) Assentamento Rondinha, criado em 1995, com 232 famílias;
- b) Assentamento Barroco, criado em 1997, com 23 famílias;
- c) Assentamento Tarumã, criado em 2000, com 55 famílias;
- d) Reassentamento 31 de Maio, criado em 2000, com 36 famílias.

As famílias são oriundas da grande região de Palmeira das Missões, região das Missões e região de Erechim; antes de virem para os assentamentos, trabalhavam como meeiros, peões de fazenda, pequenos arrendatários, filhos de pequenos proprietários, agricultores e assalariados rurais.

Hoje elas trabalham na produção de alimentos para seu consumo próprio, tendo ainda como matrizes produtivas: o leite; a soja; o milho; o gado de corte; hortifrutigranjeiros; produção de massas, pães e confeitos, através do Coletivo Mãe Terra. Além dessa associação há outras, que congregam atividades produtivas, como a Cooperativa Coopercampo e o Horto Medicinal Planta para a Vida.

A mantenedora da Escola é a Secretaria Estadual de Educação, pertencente à 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

Figura 7 – Visão aérea da localização da E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-28.8162694,-53.9600427,204m/data=!3m1!1e3>>

A Escola começou a funcionar no Assentamento Rondinha, a partir de 1999, apenas com o Ensino Fundamental. Mas, com a chegada de novos assentamentos e reassentamentos na região, além do aumento de educandos/as, passou-se a ter uma nova demanda: a necessidade de Ensino Médio. Assim sendo, após muitos debates e encaminhamentos, a Escola foi transformada em Ensino Médio em dezembro de 2003, e a autorização de funcionamento se deu em maio de 2004.

Desde aquele momento tinha-se a compreensão, por parte da comunidade e do coletivo dos educadores, que o Ensino Médio não poderia ser mais uma etapa da escolaridade, mas que deveria deixar para a comunidade escolar uma marca pessoal e significativa de cada um/uma que por ele passasse. Tal compreensão era consequência de todo o processo que a comunidade escolar tinha vivenciado durante a construção do primeiro projeto político-pedagógico da Escola, via a Constituinte Escolar, promovido pelos processos de gestão, no período de 1999-2002, relacionados às políticas públicas do governo estadual da época, gerando uma concepção de escola cidadã, em que educadores/as e educandos/as constituem-se sujeitos que problematizam a realidade, a fim de desenvolver a

consciência e a melhorias das relações que permeiam os fatos e situações do cotidiano.

É importante apresentar o contexto social em que a escola do campo está inserida na atualidade. Hoje já não cabe mais pensar na escola “do interior” como uma “escola rural”, onde falta tudo, desde o prédio, professores, material didático, livros didáticos, literatura e até merenda e transporte. O contexto aqui abordado trata de uma escola pública de educação básica, situada em área de assentamento da reforma agrária, no município de Jóia, no estado do Rio Grande do Sul, que atende aproximadamente 300 educandos/as.

Figura 8 – Fachada da Escola



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 9 – Visão parcial do pátio interno da Escola



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 10 – Vista aérea da Escola



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

A Escola atende alunos da Educação Infantil (pré-escola em parceria estado e município), Ensino Fundamental, Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Possui boa estrutura física, com área administrativa e pedagógica, um laboratório de Ciências e dois de Informática,

Biblioteca, Sala de Recursos, secretaria, cozinha, refeitório, nove salas de aula, quadra poliesportiva, horta e pomar escolar, os quais contribuem sobremaneira para a merenda escolar e produção de mudas variadas e uma comunidade escolar relativamente participativa.

Essa Escola não nasceu assim, ela foi sendo construída por inúmeras mãos. As primeiras 40 famílias que chegaram à área, onde hoje é o Assentamento Rondinha, entraram com um pedido junto às negociações com o governo estadual de uma escola para a localidade. Enquanto aguardavam a criação e construção da nova escola, as crianças de 1ª a 4ª série foram para uma escola próxima, a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Leonilda Zardin Nicoletti, e os de 5ª a 8ª séries, para a Escola Estadual de 1º Grau Edmar Kruehl, em outra localidade. Para estes foi extremamente difícil essa mudança, porque eles sofreram muita discriminação pelo fato de serem do Movimento Sem Terra, pois esta escola, então, atendia basicamente os filhos dos pequenos e médios produtores rurais, os quais tinham uma grande rejeição a tal movimento social.

Conforme descrição presente no projeto político-pedagógico da Escola, somente em 23 de janeiro de 1996, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou, por unanimidade, a criação da Escola Estadual de 1º Grau no Assentamento Rondinha, embora o Decreto de Criação da Escola tenha sido assinado pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul, senhor Antonio Britto, o que ocorreu em 11 de março de 1996. Já a autorização de funcionamento, ocorreu em 10 de março de 1999, quando passou a atender 230 educandos/as da Pré-Escola a 8ª série. Posteriormente organizou-se o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM), contando com a participação efetiva da comunidade escolar naquele momento.

Como se percebe, muitos foram os envolvidos desde as primeiras tratativas até a consolidação da Escola Joceli Corrêa, principalmente porque ela se organizou durante o período da Constituinte Escolar, processo de [re]construção político-pedagógica das escolas públicas estaduais, que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SE/RS) desenvolveu na gestão 1999-2002, oportunizando:

[...] uma nova e ampla discussão na comunidade escolar e assentada, em torno da construção de uma Proposta Política Pedagógica para Escola que contemple os anseios e as necessidades desta comunidade, que vem desenvolvendo uma trajetória histórica como sujeitos de sua própria história. (EEEM JOCELI CORRÊA, 2006, p. 3).

Mesmo com momentos mais efetivos de participação e outros com menor representatividade, a comunidade escolar sempre esteve presente em todos os momentos da Escola, tanto aqueles de debate e decisão, quanto os festivos, como formaturas e atividades de culminância de atividades.

Nesse período todo de funcionamento, a Escola foi construindo a muitas mãos sua Proposta Pedagógica, expressa nos documentos que a representam, como o PPP, os Regimentos Escolares Parciais do Ensino Fundamental, da EJA e do Ensino Médio, assim como o Plano de Estudo, que contém em si os diversos níveis e modalidades que são oferecidos nesse educandário.

Analisando toda a trajetória da E.E.E.M. Joceli Corrêa, que sempre foi de luta, de conquistas e desafios permanentes, percebe-se que, pelo empenho coletivo, houve a criação e a consolidação de uma Proposta Pedagógica que ainda se mantém, a qual é caracterizada por práticas diversificadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Além de desenvolver as atividades cotidianas em sala de aula, a Escola tem várias experiências em desenvolvimento, seja na questão da produção de alimentos, seja na construção dos sujeitos que por ela passam.

Entre algumas das atividades, destaca-se a horta escolar, que é cultivada através das atividades e ações desenvolvidas na disciplina Agroecologia, que faz parte do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aplicando os princípios inerentes a essa forma de produção. As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também desenvolvem práticas nesse espaço pedagógico. Devido à necessidade, há um educador funcionário que realiza o acompanhamento constante e sistemático desse espaço, contribuindo nas atividades pedagógicas que ali são desenvolvidas, seja no plantio, seja no acompanhamento e na colheita dos alimentos.

As fotos que seguem procuram registrar e demonstrar algumas das atividades realizadas na horta escolar e o resultado da produção, o qual gera alimentos que compõem a merenda escolar dos educandos/as.

Figura 11 – Horta Escolar – Produção de hortaliças e verduras para a merenda



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 12 - Atividade de colheita de alface realizada pelos educandos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Ao fundo na figura, observa-se a caixa d'água que recebe água da chuva recolhida e armazenada em uma cisterna, a fim de regar a horta e o pomar escolar.

Outra atividade realizada na horta da Escola é a produção de variedades de batata doce, numa parceria com a Embrapa Pelotas, onde as mudas são reproduzidas na Escola e repassadas às famílias através dos educandos/as. A sequência de figuras que segue demonstra o processo realizado com esse alimento.

Figura 13 – Educandos/as reproduzindo as mudas de batata doce sob a orientação da disciplina de Agroecologia



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 14 – Educandos realizando a colheita das batatas doce para serem consumidas na merenda escolar



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 15 – Batatas doce colhida para serem consumidas na merenda escolar



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Outra atividade que envolve a ação dos educandos/as é o pomar escolar, o qual é conservado por todos, realizando podas, adubação, controle de pragas, a partir do estudo teórico em sala de aula e posterior execução das atividades. Também já recebeu os pais e mães da comunidade para um “dia de campo” nesse espaço pedagógico, acompanhados pelos técnicos da Emater.

Figura 16 – Educandos podando as árvores do pomar da escola



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 17 – Dia de Campo no pomar escolar com a comunidade assentada e reassentada



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 18 – Educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribuindo no recolhimento dos galhos após a poda das árvores



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Além de atividades externas, também são oferecidos aos educandos/as do Ensino Fundamental atividades diversificadas, denominadas Oficinas Pedagógicas e Ciranda dos Saberes para os anos iniciais e finais, respectivamente, que são dinamizadas em um tempo escolar semanal, onde os educandos são reorganizados em pequenas turmas para essas atividades. Agora em 2017 estão sendo oferecidas:

a) Anos iniciais, oficina de Judô, oficina de Brincadeiras, oficina de Jogos Didáticos, oficina de Artesanato, oficina de Teatro, oficina de Hora do Conto e oficina de Música. Nesse nível, além dos educadores da Escola, há o envolvimento de educandos do Ensino Médio e egressos que contribuem gratuitamente, realizando uma oficina.

b) Anos finais, Ciranda dos Saberes composta por atividades de Teatro, Culinária, Práticas Caseiras, TICs, Artesanato, Organização Financeira e Embelezamento externo.

Figura 19 – Oficina de Teatro dos Anos Iniciais



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa

Figura 20 – Oficina de Música dos Anos Iniciais cujo oficinairo é um educando egresso da Escola



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

A E.E.E.M. Joceli Corrêa desenvolve, ainda, outras atividades como o atendimento aos educandos/as com necessidades especiais, na Sala de Recursos, a qual tem autorização de funcionamento e uma educadora com qualificação para atuar nesse espaço. Também, oferece para os anos iniciais, Laboratório de Aprendizagem, para os educandos/as da 1ª Etapa (1º, 2º e 3º anos) do EF, que é o reforço pedagógico, via atividades diversificadas, visando superar as dificuldades e/ou limitações apresentadas em sala de aula, aqui há uma educadora com larga experiência em alfabetização que trabalha com pequenos grupos de educandos, apenas com 10h semanais.

O treinamento desportivo é oferecido como atividade extracurricular, visando oportunizar que as crianças, os adolescentes e os jovens, desenvolvam-se em suas potencialidades mentais e físicas, na visão de totalidade. As equipes desportivas são compostas por educandos/as dos anos finais do EF e EM, conforme organização etária dos Jogos Escolares.

Figura 21 – Equipe Esportiva Masculino representando a Escola no JERGS fase regional – 36ª CRE



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 22 – Equipe Esportiva Feminina representando a Escola no JERGS fase regional – 36ª CRE



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Outra atividade extracurricular que a Escola oferece e organiza é o grupo de cultura regional, denominado “Grupo Cultivando a Tradição”, que tem a participação de crianças, adolescentes e jovens, desde os anos iniciais do EF até o EM. Os custos com instrutor e vestuário são de responsabilidade das famílias dos educandos/as participantes. No entanto, de forma coletiva, essas procuram realizar promoções que contribuem em tal custeio.

O Grupo participa de todas as atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, durante a Semana Farroupilha, tendo inclusive já se apresentado no Teatro Guaíra, em Curitiba, PR, durante o Festival de Artes das Escolas em áreas de Assentamento daquele estado, representado as escolas dessas áreas do Rio Grande do Sul.

Figura 23 – Grupo Cultivando a Tradição no Teatro Guaíra em Curitiba – PR



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Figura 24 – Grupo Cultivando a Tradição na Semana Farroupilha em Jóia



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Já o Ensino Médio, apresenta apenas o tempo aula na sua organização curricular. No entanto, os educandos/as desse nível da escolaridade participam, conjuntamente com os colegas do EF nas atividades extracurriculares, como as equipes de treinamento e o Grupo de Danças “Cultivando a Tradição”, não havendo uma programação específica, pois são compreendidos como educandos/as da Escola, participando sempre de todas as atividades e programações que se propõem.

O que se diferencia entre as atividades do EF para o EM é a própria PEM, pois há uma carga horária maior, de 960h/anuais, ou seja, 30 períodos semanais distribuídos em seis turnos de aula. Dessa forma, cada turma vem uma manhã para ter o sexto turno, havendo uma sala disponível nesse dia para suas atividades.

Além disso, o processo de pesquisa, a partir da realidade local, movimenta os educandos/as do EM, pois, seja em grupos seja individualmente, têm que organizar seus projetos, realizar leituras, sínteses de textos, pesquisas bibliográficas variadas em meios disponíveis, pesquisa de campo, conforme os instrumentos estabelecidos, o que os leva a se movimentarem na comunidade, tendo a Escola como o ponto de partida e de chegada, ao mesmo tempo.

A Escola por sua vez, procura disponibilizar os espaços físicos que os educandos/as necessitam, como o Laboratório de Informática, onde eles têm um turno por semana, à tarde, disponível para realizarem suas pesquisas e sistematizações, conforme o estágio de desenvolvimento dos trabalhos; a biblioteca, que os recebe para pesquisas, leituras, encontro dos grupos de pesquisa e até para elaboração de materiais para as apresentações; o refeitório, onde também os grupos se reúnem, para preparar o trabalho em si ou para elaborar os materiais a serem apresentados; o salão, local onde, na maioria das vezes, há as apresentações das sistematizações e onde se realiza a Mostra dos Trabalhos de Pesquisa do Ensino Médio.

Os educandos/as participam de viagens de estudo, conforme o planejamento dos educadores e dos recursos econômicos disponíveis. Com os recursos do Ensino Médio Inovador, por exemplo, em 2014, foi realizada uma viagem de estudos à Hulha Negra, região carvoeira aqui no RS, que tem uma mina de carvão em exploração, mas, também, visitaram a BioNatur, com o objetivo de conhecer todo o processo de produção das sementes ali produzidas, de hortaliças, de verduras em geral e até de flores. Também visitaram parte do Assentamento, entrando em

contato com outros estudantes secundaristas da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Conselheiro, de onde trocaram informações e experiências quanto ao processo de pesquisa que aquela escola estava a implementar devido ao EMP. Como houve toda uma preparação para essa atividade, os educandos/as foram divididos em grupos, para realizar atividades específicas, para as quais receberam um roteiro do que deviam observar, dialogar com as pessoas, questionar, fotografar. Na volta, cada grupo se reuniu e sistematizaram suas anotações no Diário de Campo que cada um recebeu. Além disso, cada área já tinha organizado uma forma de sistematização geral, a fim de dar retorno e notícia para quem não pode acompanhar a visita. Assim, surgiram crônicas, poesias, fotos, que estiveram no mural da Escola, textos informativos, que foram reunidos numa pasta com as atividades de escrita.

Sobretudo, por ser uma escola do campo, os seus educadores priorizam, em consonância com o PPP, a valorização do espaço local, realizando visitas às famílias, a fim de acompanhar diferentes linhas de produção com variedade de manejo. Dessa forma, já foram visitadas famílias produtoras de leite, soja, alimentos diversificados, variedades de grãos, produção de carne e pequenos animais, visando compreender os diferentes processos dinamizados.



7 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA: DESAFIOS NA INTER-RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, abordam-se as discussões sobre a gestão educacional, considerando a legislação vigente e à luz de alguns autores na perspectiva sociocrítica, procurando compreendê-la em seus desdobramentos para a gestão escolar democrática e colaborativa. Além disso, procura-se analisar como tal gestão acontece no *locus* da pesquisa, visando refletir os vários movimentos que a Escola foi construindo desde sua criação até o momento atual, num exercício de análise e inter-relação teoria e prática.

A partir da década de 80, do século XX, passou-se a compreender, no contexto educacional, a administração sob uma nova perspectiva, para além das teorias clássicas; como “gestão” educacional. No entanto, ainda nos dias atuais, há certa dificuldade em compreender o que de fato a gestão educacional tem em seu bojo.

Segundo Arelaro (2012, p. 381), o termo gestão “[...] significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de dirigir [...]”, tendo sido introduzido com esse sentido na área educacional, a partir da teoria geral da administração, referenciada na organização empresarial, por ser considerada aplicável em qualquer instituição, independentemente de sua natureza, objetivos e constituição social, cultural ou educacional.

No entanto, outros estudiosos, como Lück (2007), Libâneo (2007) e Paro (2012), ao discutirem a questão da gestão educacional, elaboraram suas compreensões. Lück compreende o conceito de gestão como resultante de um novo entendimento sobre a condução dos destinos das organizações, considerando o todo em relação às partes e destas entre si, promovendo assim maior efetividade do conjunto. Nessa perspectiva, a gestão supera a administração, como resultado de uma “[...] mudança de paradigma [...]” que, segundo a autora, essa “concepção de paradigma resulta [...] da compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo” (LÜCK, 2007, p. 34). Então, a gestão no contexto educacional é compreendida como

[...] parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção de sinergia coletiva, em

seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução. (LÜCK, 2007, p. 35).

Observa-se que a gestão, nessa compreensão, trata-se de um processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, oportunizando que os sujeitos, que compõem cada uma dessas instâncias, possam contribuir desde a forma mais singela até a mais complexa, num mesmo grau de importância e significado, tendo o objetivo comum que é a educação brasileira de qualidade.

Libâneo (2007), por sua vez, discute a organização e a gestão da escola, compreendendo a primeira como uma unidade social que reúne pessoas, as quais interagem entre si, e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. Já a gestão é o processo de tomada de decisões, bem como a direção e o controle dessas decisões.

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar de modo que alcance os objetivos escolares esperados. [...] referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, 2007, p. 293).

Percebe-se que o olhar do autor se direciona mais especificamente à gestão da escola, por ser esta que concretiza o processo educacional, organizando seu espaço físico e pedagógico, mas, também, gestando os recursos disponíveis e os meios necessários, para que os objetivos traçados possam se efetivar. Dessa forma, destaca o quanto é importante a coordenação e o acompanhamento das ações e dos procedimentos que se propõem reunir, articular e integrar as atividades dos que atuam na instituição.

Paro (2012), no entanto, compreende gestão e administração como sinônimos, tendo relação com a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Segundo o autor, essa conceituação ressalta o caráter mediador da administração, pois “[...] deixa em aberto às ilimitadas possibilidades de distribuição da autoridade e de organização do trabalho” (2012, p. 65). No entanto, alerta que, se na prática a administração perder seu caráter mediador para tornar-se um fim em si mesma, ela se torna burocrática.

[...] o caráter mediador da administração que não pode de modo nenhum ser negligenciado quando se trata de providenciar para que determinado processo ou conjunto de processos se encaminhem para a realização das metas desejadas. Disso decorre o princípio fundamental de toda administração bem sucedida: *adequação entre meios e fins*, ou seja: os recursos e sua utilização não podem se opor ao objetivo que se tem em mira realizar. (PARO, 2012, p. 66, grifos do autor).

Percebe-se que o autor tem grande preocupação em destacar a importância do caráter mediador da administração e, no caso específico da gestão escolar, adequar os meios aos fins, cuidando, da melhor forma possível, dos recursos, com base na coordenação do esforço humano coletivo e da racionalização do trabalho, que, em última análise, é a formação da personalidade dos educandos/as, via processo pedagógico.

Nessa perspectiva, observou-se o esforço que a equipe diretiva da Escola em estudo tem procurado fazer, para que a gestão se dê na ótica da decisão coletiva, conforme o diálogo estabelecido por esse grupo focal, durante um encontro:

EDUCADORA ALFAZEMA: A questão de autonomia da decisão coletiva, quem está no turno decidir, sem o: - Ah, o que é que a diretora pensa ou o que [...].

EDUCADORA ERVA CIDREIRA: Ao mesmo tempo em que tem autonomia, está ligada ao grupo. [...] tem autonomia para fazer, mas sabe que se o colega fez, sabe que ele tá cumprindo uma função da escola e coletiva e tu tens a certeza que ele não vai fazer coisas [...].

EDUCADORA ERVA CIDREIRA: Tanto na parte pedagógica, tanto né [...] porque a gente na equipe tem esse olhar coletivo. Está sempre pensando, sempre pensando no professor, por exemplo, aquela tarefa, até entre nós assim: tal família, quem é que de nós é mais [...] nesse momento, para falar com aquela família. Esse professor, quem é que nós podemos mandar ou pode nos ajudar a mediar nesse caso. A gente está sempre pensando o melhor para o aluno e para o professor. Essa decisão coletiva de olhar todo mundo e tentar fazer o melhor possível, mesmo às vezes não é tão possível, mas a gente tenta fazer.

Verifica-se que a equipe diretiva tem preocupação e tem procurado pautar suas ações na decisão coletiva e na autonomia dos sujeitos que a compõem, evitando a centralização e buscando a visão de totalidade, considerando a realidade dos educandos e dos educadores.

Por outro lado, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), procurou-se garantir o direito social à educação, distribuindo a responsabilidade entre as esferas

públicas, visando à colaboração entre tais esferas, conforme as condições financeiras e populacionais de cada uma delas, da seguinte forma:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Parágrafo acrescido pela Emenda constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. *(Parágrafo acrescido pela Emenda constitucional nº 14, de 1996 e com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*. (BRASIL, 1988, p. 109, grifo do autor).

Como se observa, o pressuposto é que haja a colaboração entre os entes federados e respectivas esferas públicas com a distribuição de responsabilidades de acordo com as condições de cada um(a).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, apesar das diversas alterações ocorridas até os dias atuais, ainda estabelece que:

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

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996).

Tais previsões legais são importantes e necessárias, para que os recursos disponíveis em cada esfera pública possam efetivar o direito à educação, pois as condições objetivas da sociedade brasileira exigem a articulação da gestão educacional, no sentido da construção e consolidação de um sistema nacional de educação, o qual viabilizaria uma ação cooperada entre as esferas públicas.

Em seu artigo 206, a Constituição Federal de 1988 introduziu princípios, assim expressos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 108).

Destaca-se, nesse artigo, a previsão legal dos princípios democráticos do sistema de ensino, em especial o abordado no inciso VI, da gestão democrática da escola e dos sistemas.

A gestão democrática como princípio e preceito constitucional, deve balizar as ações de todos os sistemas e redes de ensino, não se restringindo uma instância somente; ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino, conforme Gadotti (2014). O autor destaca a importância de se conciliar a autonomia com interdependência entre os entes federados, pois esse movimento de coerência interna e unidade nacional na diversidade é o que pode garantir a colaboração e a descentralização à esfera pública. O chamado regime federativo busca garantir a unidade nacional e territorial, preservando a diversidade e a relativa autonomia política entre os estados, tendo como essência do regime de colaboração, a busca da equidade com qualidade social para todos/as.

Arelaro (2012, p. 385) afirma que uma das questões polêmicas da gestão educacional brasileira é a exigência constitucional de ela ser democrática, envolvendo como condição “[...] a participação das comunidades escolar e local e, da sociedade civil organizada, nas decisões relativas às políticas e projetos educacionais, num regime de corresponsabilidade”.

A LDBEN/96 preconiza, também, o princípio da gestão democrática, definido assim, no artigo 14:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Observa-se que o princípio da gestão democrática, nesse artigo da LDBEN/96, configurou-se na questão da participação dos segmentos constituidores da escola: os educadores, os educandos e os pais como representantes da comunidade escolar, bem como representantes da comunidade em que a escola está inserida.

Contudo, percebe-se que as diretrizes e políticas educacionais expressas na legislação em vigor também compreendem e preveem que a gestão estabeleça-se nos diversos níveis educacionais, desde que esteja comprometida com os princípios da democracia e com a organização de um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, de autocontrole e transparência (LÜCK, 2007). A lógica da gestão, assim orientada pelos princípios democráticos, caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas.

Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está pois, esse conceito associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar [...]. (LÜCK, 2007, p. 37).

A autora enfatiza a importância de a ação ser exercida pela equipe de gestão, pois supera o individualismo de quem detém um cargo ou função e fortalece a democratização do processo de gestão, que ao envolver mais pessoas, as compromete com as questões da sociedade civil e da comunidade escolar, sendo também corresponsáveis pelos resultados atingidos.

Ela afirma, ainda, que o processo educacional só se transforma e se torna competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que também são responsáveis por este processo. Desse modo, a gestão escolar, ao dar vez e voz, envolvendo a multiplicidade de segmentos na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico (PPP), seja educador/a, seja pai e mãe, educandos/as e comunidade externa, oportuniza o diálogo e a construção de entendimento de responsabilidade coletiva, pelo processo desenvolvido pela escola.

Durante o debate, nos grupos de diálogo, uma educadora colaboradora da pesquisa fez uma observação, na mesma linha do que a autora apresenta. Sua manifestação foi a seguinte:

[...] não que só o gestor tem que saber, porque é tarefa minha como educadora também de ter acesso e ter compreensão do que que é o processo da escola, do ponto de vista da gestão, porque se o banheiro não tem papel também faço parte da gestão da escola e não é do gestor diretor, da diretora ou do vice, é minha como educadora. Então, o que também é a compreensão sobre a gestão da escola. Não compreendendo gestão unicamente como a figura do diretor ou da diretora. Então essa compreensão que a gente acaba que limitando, nos dificulta também interagir com as questões da escola e da construção desse ambiente, que é um ambiente de trabalho e também uma família, porque a escola não é um prédio fixo parado, é a nossa vida cotidiana. Hoje de manhã, quando nós conversávamos, que de vez em quando a gente entra em crise assim: “- Olha a minha vida é só escola!” E a outra brincava: “- Capaz que a tua vida é só escola!”. É, porque em casa tu tá conversando, o que é o principal que a gente conversa em casa! Aí está o processo de gestão da escola: é nós com a escola! (EDUCADORA MALVA)

A educadora demonstra o quanto é necessária a compreensão coletiva do que acontece na escola, para que se desenvolva a consciência da responsabilidade, quanto a gestão de todo o processo educativo.

Lück (2006) enfatiza, ainda, que a gestão escolar que almeja ser democrática tem em si múltiplas facetas: descentralização, construção da autonomia, transparência e participação. Elas estão diretamente associadas entre si e relacionam-se com as estruturas e expressões de poder na escola. Em função disso, aponta-se para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisões em que os envolvidos tenham a possibilidade de participar e contribuir, considerando suas vivências e potencial, levando ao que a autora definiu como “[...] empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição” (LÜCK, 2006, p. 58). Tal empoderamento é resultante de uma energia dinamizadora dos processos sociais, caracterizada pela realização de ações conjuntas, como condição de transformá-lo em poder produtivo, ou seja, “[...] em poder que atende de forma negociada e articulada às necessidades individuais e às coletivas [...]” (LÜCK, 2011, p. 102) pela possibilidade de integrar sujeitos que, interagindo, conjugam ações que asseguram a realização de suas finalidades. Como afirma o educador Angico, “Nós tivemos períodos que exigiu, pensava, tinha que projetar, pensar tanto definir a instalação, a criação do Ensino Médio, a comunidade participou porque era uma

demanda [...]”, demonstrando que a comunidade sempre se fez presente nos momentos decisórios.

A consequência para a escola, na perspectiva de uma gestão assim concretizada, é que muda à lógica do trabalho dos educadores, sejam eles professores, sejam eles funcionários, e a compreensão que os educandos/as fazem do seu estar, conviver e produzir conhecimento e relações na escola. Os educadores, então, consideram que o objetivo do processo educacional é o desenvolvimento do potencial dos educandos/as, mediante o “[...] alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes [...]” (LÜCK, 2006, p. 59), associado à participação ativa, exercitando processos mentais de observação, análise, crítica, classificação, sugerindo e escolhendo caminhos, exercendo poder sobre o processo educacional e de como aprende. Nessa perspectiva, constrói seu empoderamento. Processo semelhante ocorre com os educadores e gestores da escola, pois ao se perceberem artífices de um resultado comum a ser alcançado, geram o aumento de poder de todos os sujeitos.

Nesse caso, pode-se dizer que o direcionamento do poder é orientado para o exterior ao sistema escolar, isto é, a sociedade. Porém, nesse processo, pelo desenvolvimento da competência e do papel social, todos são empoderados em conjunto. (LÜCK, 2006, p. 60).

Então, educadores e educandos/as precisam conjugar forças em prol de um mesmo fim, a consecução dos objetivos sociais da escola e o atendimento das necessidades educacionais dos educandos em especial, como destaca a educadora Catuaba, “[...] a gente conversa e debate para aprimorar a proposta, nunca para terminar, para que ela se torne mais atrativa, ou que apresente mais resultados. Enfim a gente está sempre aprimorando esse processo”. Nesse contexto, os desafios são compreendidos como oportunidade de desenvolvimento do poder da competência, a fim de superar as dificuldades e criar novas perspectivas de ação. Dessa forma, os educadores criam uma cultura proativa, ou seja, de superação do muro de lamentações, em que o sistema é sempre o grande vilão, e passam ao enfrentamento das condições adversas com responsabilidades compartilhadas.

Posição semelhante percebeu-se pela afirmação da Educadora Cavalinha: “As pessoas às vezes são muito críticas, mas não são propositivas [...] Tu pode ser

crítico, mas que seja crítico e construtivo, propositivo”, procurando refletir sobre como se pode aprimorar o trabalho educativo na Escola.

Na visão de Lück (2006, p. 61), a democratização da escola na efetivação do trabalho escolar que busca a realização e o desenvolvimento da competência de todos, em conjunto, gera três aspectos: “[...] a) democratização como ampliação do acesso e sucesso do aluno na escola; b) democratização dos processos pedagógicos; c) democratização dos processos de gestão escolar”.

Para Libâneo (2007), a democratização ocorre com a participação e o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona que todos compreendam os objetivos e as metas da escola, bem como sua estrutura organizacional, sua dinâmica e como se dão as relações com os segmentos que a compõe. Além disso, alerta o autor, “[...] propicia um clima de trabalho favorável e maior aproximação entre professores, alunos e pais”. (LIBÂNEO, 2007, p. 328).

Nessa perspectiva, a participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que potencializa a tomada de decisões compartilhadas na condução dos processos de gestão. Por outro lado, a participação assume dois sentidos, os quais se articulam entre si. O primeiro se referem a um caráter mais interno na escola, propriamente dita, pois ela se constitui prática formativa dos sujeitos nela envolvidos, sendo, pois, um elemento pedagógico, curricular e organizacional. No segundo sentido, a participação tem um caráter mais externo, em que os segmentos que a compõe compartilham, conjuntamente, certos processos de tomada de decisão, o que Libâneo (2007) caracteriza como a quebra da redoma de vidro da escola. Ou seja, “[...] a escola deixa de ser [...], um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade educativa, que interage com a sociedade civil” (p. 329).

Paro (2016), no entanto, tem uma visão ampliada quanto à questão de democratização da gestão e da participação nesse processo. Ele compreende que as relações de poder na escola precisam ser transformadas, para que, de fato, se estabeleça a participação dos segmentos da escola; a isso o autor denominou de utopia escolar. Esse pressuposto coloca-se como o resultado de um processo, em que as camadas trabalhadoras se apropriam da escola, transformando o sistema de autoridade e distribuindo o próprio trabalho no interior desta.

Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. (PARO, 2016, p. 16).

Assim, o autor significa o conceito de participação, acrescentando a questão da conquista do direito à participação que os trabalhadores precisam considerar na gestão escolar, sem deixar de exercê-lo. Nessa concepção, o diretor não perde poder; ele divide responsabilidades, e quem ganha poder é a escola, que terá, em sua gestão, a representação dos segmentos que a formam e a representam. Paro defende, ainda, que os Conselhos Escolares têm uma potencialidade a ser explorada, aperfeiçoando sua ação, visando sua transformação em “[...] gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola”. (PARO, 2016, p, 17).

A partir do exposto, torna-se possível compreender, de forma mais aprofundada, as práticas de gestão desenvolvidas pela escola objeto de análise neste trabalho, pois muitas vezes o cotidiano escolar não oportuniza uma parada para olhar para trás e ver o que já foi construído e por que o foi daquela forma, devido à necessidade urgente de pensar o presente e o futuro. Tendo a oportunidade de realizar tal parada, começa-se a compreender por que a escola está no estágio atual.

A E.E.E.M. Joceli Corrêa entrou em funcionamento no ano de 1999, durante o período de instalação de um governo democrático e popular no Rio Grande do Sul, o qual, entre outras políticas públicas de governo, promoveu um grande diagnóstico na Rede Estadual de Educação, via o que se denominou de Constituinte Escolar.

A Constituinte Escolar, definida no programa de Governo como forma de construção da democracia participativa na área da educação, se caracterizou como um movimento desencadeado em todo o estado, a partir de 1999.[...]se constituía em processo de participação popular, na definição de políticas de fortalecimento do controle social sobre o estado, a Constituinte passou a ser um processo concreto da Secretaria de Educação, para que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público, ocupassem o seu lugar na definição dos rumos da educação e da escola pública. (CAMINI, 2005, p. 117).

Naquele momento, os esforços institucionais do sistema estadual de educação foram no sentido de oportunizar que todos os envolvidos no processo

educacional, indiferente de que segmento eram oriundos, pudessem contribuir no diagnóstico que inicialmente foi elaborado pelas escolas, mas também nos planejamentos de futuro, como o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, documentos que foram redigidos pelas mãos que participavam de todo o processo implementado pela Constituinte Escolar.

Analisando o proposto pela Constituinte Escolar, cujo objetivo geral era a elaboração dos princípios e diretrizes orientadoras da construção de uma escola democrática e a criação das condições para sua implementação. Tinha ainda como objetivos específicos a construção do PPP da Escola Pública, orientando a ação das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e da Secretaria de Educação (SE), na elaboração de políticas educacional, num movimento de reflexão prática, na formação dos trabalhadores em educação e estabelecendo relações com as diferentes organizações da sociedade civil e instituição do poder público.

E, olhando para a realidade concreta da Escola Joceli Corrêa, percebe-se que ela viveu todos os momentos desse processo, contando com a participação da comunidade escolar, com envolvimento dos educadores que a constituíam naquele momento. Além do envolvimento dos educandos, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental, já que, no período de 1999-2001, era apenas o nível oferecido no estabelecimento, juntamente com a Educação Infantil.

A Escola Joceli Corrêa é fruto desse processo. Analisando o PPP elaborado coletivamente na época, o qual foi o primeiro desta escola, encontram-se elementos como: histórico da gestação da Escola Joceli Corrêa; o porquê do nome da Escola; caracterização dos educandos e dos educadores; objetivo geral; as concepções (de educação, de escola e de pedagogia); dimensões da formação humana; organização curricular, compreendida como gestão da escola, organização do processo ensino aprendizagem e dos tempos escolares; além da metodologia e da avaliação. Entre esses elementos, um que caracteriza bem todo o processo dos estudos e discussões é o “Nossas Concepções”, assim apresentado:

6.1 de Educação:

1. Educação para a transformação social – Compreendemos que a Educação tem característica classista, organicamente vinculada aos movimentos sociais, aberta ao mundo, para a ação e para o novo.
2. Educação para o trabalho e a cooperação – Consideramos a formação para a cooperação o elemento estratégico nas relações sociais e do trabalho

3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana – Buscamos a educação omnilateral, ou seja, a educação deve trabalhar cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo [...] tendo por base a realidade social em que ação humana vai acontecer.

4. Educação com e para valores humanistas e socialistas.

5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

6.2 de Escola:

A escola é o espaço coletivo de ação, reflexão e de troca que oportuniza o aprimoramento dos sujeitos nos seus saberes e fazeres pra a nova sociedade em reconstrução, tendo por ase os valores humanistas e socialistas, isto é, valores sociais que têm como fundamento a filosofia de vida que defende o sujeito como prioridade humana, sendo pois, os pilares da justiça social.

Buscamos uma escola pública com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia dos Movimentos Sociais, que na verdade é o movimento das diversas pedagogias como:

- a) Pedagogia da Luta Social [...]
- b) Pedagogia da Organização Coletiva [...]
- c) Pedagogia da Terra [...]
- d) Pedagogia do Trabalho e da Produção [...]
- e) Pedagogia da Cultura [...]
- f) Pedagogia da Escolha [...]
- g) Pedagogia da História [...]
- h) Pedagogia da Alternância [...]

[...]

É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades, ou seja, tempos de vida, de relações de vida, formando seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade, onde os/as educadores/as cultivem em si e ajude a cultivar nos educandos/as a sensibilidade humana, os valores humanos de ética e estética.

6.3 de Pedagogia:

- 1. Relação entre prática e teoria [...]
 - 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação [...]
 - 3. A realidade como base da produção do conhecimento [...]
 - 4. Conteúdos formativos socialmente úteis [...]
 - 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho [...]
 - 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos [...]
 - 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos [...]
 - 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura [...]
 - 9. Gestão democrática [...]
 - 10. Auto-organização dos estudantes [...]
 - 11. Participação dos educadores/as em coletivos pedagógicos [...]
 - 12. Atitude e habilidades de pesquisa [...]
 - 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
- (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2003, p. 6-10).

Percebe-se que a própria estrutura do PPP já apresentava uma inovação para a época, pois contemplava itens pouco usuais, conforme os acima citados. O destaque ao item “Nossas Concepções” se dá porque ali estava a síntese dos estudos e debates realizados, bem como representava princípios que o coletivo compreendeu como necessários para essa escola do campo, que iniciava suas

atividades com os filhos e filhas de famílias que vinham de uma história de luta pela terra. Talvez esses passos tenham contribuído para o que o Educador Angico, da Equipe Diretiva, afirmou durante o processo de entrevistas: “[...] essa escola é referência para o Movimento [...]”.

Segundo Camini (2005), a opção metodológica da Constituinte Escolar fundamentou-se na concepção dialética do conhecimento, naquele momento compreendida como a forma de conhecer, de interpretar e de analisar a realidade para transformá-la, via coerência entre a prática e a teoria. Essa concepção dialética do conhecimento concretizou-se por meio dos seguintes pressupostos:

Educação como direito de todos os cidadãos [...].
 Participação popular com método de gestão das políticas públicas na área da educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos.
 Dialogicidade como princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais.
 Radicalização da democracia como objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometida com os interesses da maioria, as classes populares, estimulando a co-gestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o Estado.
 Utopia como sonho impulsionador da educação e da escola que queremos [...]. A utopia enquanto força motriz impulsionadora da sociedade que queremos construir. (CAMINI, 2005, p. 119-120).

Observa-se que havia uma coerência entre a opção metodológica e os pressupostos da Constituinte Escolar, os quais se concretizaram na Escola Joceli Corrêa, tanto no PPP e regimento escolar, quanto na prática educativa; esses inclusive continuam fundamentando os atuais documentos e todo o processo de educação desenvolvido na Escola desde então.

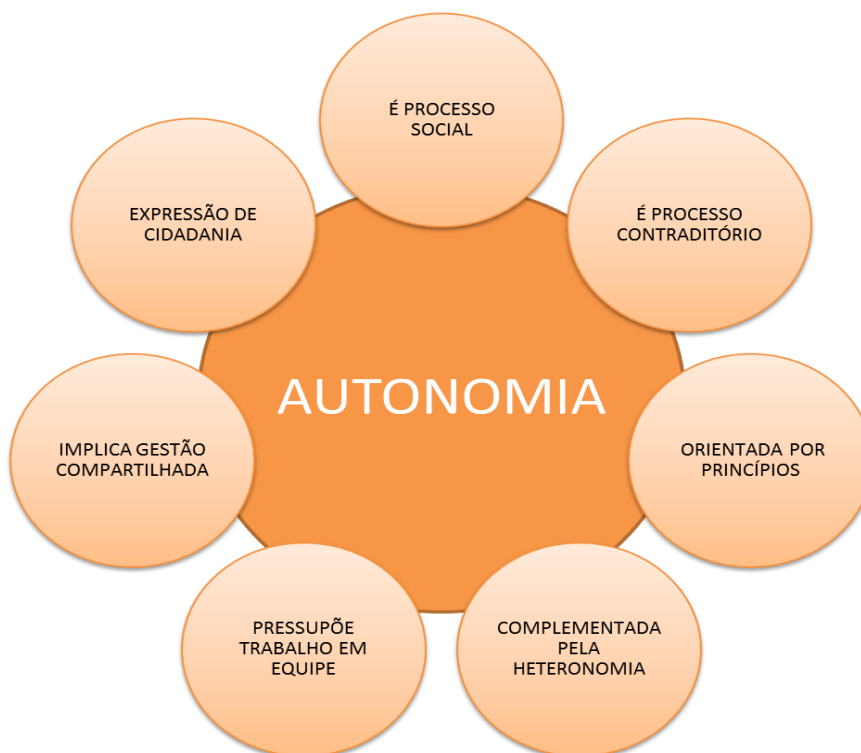
Já como decorrência do processo da Constituinte, em 2002, iniciou-se a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando à noite; turno em que a escola não tinha atividades até então. Essa modalidade foi criada devido à demanda de alfabetização e complementação da escolaridade dos adultos naquele momento, que foi apresentada durante o diagnóstico da Escola. Mas além da ampliação de turno de funcionamento da escola, a EJA significou o processo de amadurecimento pedagógico dos educadores que nela atuavam, pois como tinham quatro horas semanais de reunião e planejamento em conjunto, eles acabaram demonstrando na prática o quanto um processo coletivamente construído era importante e significativo para o ensino e a aprendizagem dos educandos/as.

Todavia, além da descentralização e da participação, outra faceta da gestão escolar democrática, conforme Lück (2006), é a autonomia. De acordo com o Art. 15 de LDBEN/96, os sistemas de ensino asseguram às unidades escolares pública de educação básica progressivos graus de autonomia caracterizada como pedagógica, administrativa e de gestão financeira, considerando as normas do direito financeiro público (BRASIL, 1996). No entanto, o processo de construção da autonomia nas escolas ainda não se consolidou. Muitos são os fatores, como ilustra a autora, inclusive da não compreensão clara do que de fato é a autonomia. Ela se utilizou do dicionário para definir o termo, como a capacidade de resolver os próprios problemas, o qual se desdobra: em uma capacidade ou competência; na resolução de problemas; na iniciativa própria. Lück (2006) afirma, ainda, que além de conceituar também é importante explicar o significado do termo no contexto educacional, pois a autonomia consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para a o fortalecimento da escola, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos.

Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, [...] com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças [...] no contexto de sua sociedade. (LÜCK, 2006, p. 91).

Assim, a autonomia não se reduz à questão financeira, ela contém em si também a dimensão política associada à dimensão técnica, as quais se referem à capacidade de tomar decisões, que se pensam acertadas, influenciando positivamente no ambiente educacional e no desempenho das pessoas nele atuantes, “[...] pelo emprego do talento coletivamente organizado e os recursos disponíveis [...]”. (LÜCK, 2006, p. 92).

Figura 25 - Desdobramentos da Autonomia



Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir de Lück (2006).

A figura 25 apresenta, em linhas gerais, alguns desdobramentos que a autonomia possui em seu bojo, pois, para que de fato se efetive na gestão educacional e na escolar, precisa ser compreendida como um processo social de realização cotidiana, que se expressa pelas iniciativas coletivas voltadas à resolução de problemas reais de um modo peculiar àquele contexto. Em virtude da construção compartilhada, acaba por envolver-se com interesses plurais e fatores dicotômicos, os quais provocam tensões e, por vezes, conflitos, demonstrando o quanto é processo contraditório, exigindo de quem exerce a liderança, habilidades especiais de gestor, conforme alerta Lück (2006).

Frente a esse contexto, é necessário que a autonomia tenha uma orientação por princípios sociais e institucionais balizadores, quanto ao foco do processo educativo, sem, no entanto, cercear a criatividade, a iniciativa e a dinâmica da ação coletiva. Por outro lado, ela é complementada pela heteronomia, que são determinações externas e linhas gerais de ação, demonstrando, assim, a interdependência que existe entre a dimensão social da liberdade e as normas vigentes.

Outro desdobramento da autonomia, presente na figura 25, é a questão do trabalho em equipe, compreendido como o processo social de ser e de fazer da escola, pelo qual se compartilham responsabilidades, superando a visão da divisão do trabalho, que compreende a divisão de poderes, criando o espírito de equipe e o reforço ao trabalho colaborativo. Tudo isso desencadeia a gestão compartilhada na elaboração, execução e avaliação do plano de desenvolvimento da escola, bem como a vivência de uma pedagogia de cidadania, pois pela elevação da consciência de que, vivendo em um contexto em que há direitos que se justificam pelos deveres assumidos, a autonomia se torna a expressão da cidadania.

Uma educadora manifestou-se sobre a questão do trabalho em equipe da seguinte forma:

[...] com o Ensino Médio Politécnico, enquanto educadora do Ensino Médio, acho que foi o momento muito bom, porque foi o momento em que nós pudemos sentar todo mundo junto e debater questões que vão para além da pesquisa. Vão do acesso ao conhecimento do pessoal, dos educandos do Ensino Médio. Assim, nós víamos todos os educadores empenhados porque era um momento que nós tínhamos todos juntos para sentar e fazer acontecer. (EDUCADORA CAVALINHA).

Dessa forma, ela corrobora com o que os autores vêm afirmando, quanto à importância e à necessidade do trabalho em conjunto de todos os que fazem a escola como instituição de busca da construção da autonomia e, quiçá, da cidadania de seus integrantes.

Libâneo (2007) tem analisado a divisão das tarefas na escola, realizando a crítica de que, muitas vezes, tal ação leva a expropriação do saber e da competência dos professores, por retirarem “[...] sua compreensão do seu processo de trabalho como um todo e de sua condução” (p. 12). A análise, aqui apresentada, refere-se ao trabalho pedagógico, mas a mesma pode ser analogicamente aplicada à questão da gestão escolar, pois, para que essa se efetive, é necessário “[...] modificação das relações de trabalho dentro da escola por meio da criação de formas democráticas de gestão escolar [...]” (ibidem), permitindo a ampliação da participação da comunidade interna e externa na condução da escola. Segundo o autor, esse modo de compreender o trabalho escolar “[...] perpassou os modelos de análise social, a pesquisa, as práticas de ensino, a concepção do sistema de formação de professores, formando quase que o denominador comum de diferentes posições à esquerda” (ibidem) e foi se firmando no meio intelectual e profissional

dos educadores de tendências sociocríticas, entre elas a gestão pelo diálogo e a gestão pelo trabalho coletivo.

Ressalta o autor que a autonomia fortalece as escolas, acentuando o espírito de equipe, ao envolver os educadores docentes e funcionários na responsabilidade de assumir um papel na nova organização do trabalho, numa visão de totalidade, pelo autor caracterizada como um “[...] processo que se identifica bem com a reivindicação de participação conjunta de pais, professores, alunos, nos processos de tomada de decisão e co-responsabilização pelas ações de ensino e aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2007, p. 16-17).

Mais uma vez olhando para a realidade em análise, percebe-se que a gestão escolar da E.E.E.M. Joceli Corrêa vem priorizando a premissa da gestão democrática, embora essa tenha passado por algumas fases, condicionadas, em parte, pelas políticas públicas de governo de cada gestão administrativa do Estado do Rio Grande do Sul ou pelas políticas públicas de mudança da Escola Básica, determinadas pela legislação educacional nacional ou pelas condições de conjuntura social, econômica e organizacional do lugar onde a Escola se situa. Desse modo, observou-se que a Escola passou por sete fases assim caracterizadas:

a) primeira fase, foi o momento do lançar na terra as sementes, iniciou-se em 1995, quando o Projeto de Assentamento (PA) Rondinha, em Jóia, foi organizado, através de um pedido realizado pelas 40 famílias que inicialmente chegaram na área, em colaboração com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “[...] junto as negociações com o governo estadual, de uma escola para o assentamento”. (PPP, E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2001, p. 3), o qual se concretizou em 23 de janeiro de 1996, quando o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE/RS) “[...] aprovou por unanimidade a criação da Escola Estadual de 1º Grau no Assentamento Rondinha, embora o sancionamento do decreto [...] somente ocorreu em 11 de março de 1996”. (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2001, p. 3-4). Nesse período, as famílias se mobilizaram diversas vezes, para que o prédio fosse construído o mais rápido possível, evitando os longos deslocamentos que as crianças e os adolescentes, em especial, tinham que fazer para ir até as escolas mais próximas.

b) segunda fase, os primeiros brotos começaram a despontar na terra preparada e cuidada coletivamente, iniciou-se em 1999 e perdurou até 2001, consistindo na organização do funcionamento e estruturação da Escola, com ampla

participação da comunidade escolar, composta pelos educadores/as, educandos/as, pais, mães, comunidade assentada e reassentada.

c) terceira fase, o pequeno arbusto foi se desenvolvendo sob o olhar cuidadoso de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de plantio. Iniciou-se em aproximadamente 2002 e durou até 2003, caracterizada como o período de implementação da estrutura coletivamente construída para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como pela busca de constituição do coletivo de educadores (docentes e funcionários), a fim de superar a troca constante destes, no decorrer do ano letivo, e a permanência dos funcionários entre os períodos letivos, visando dar continuidade à organização externa, limpeza e conservação do espaço escolar.

d) quarta fase, a árvore viveu sua primeira primavera, tornando-se mais robusta ao colorir-se com as cores de muitas mãos que colaboraram até aqui, para que pudesse crescer e se desenvolver. Iniciou-se em 2004 e durou até 2007, aproximadamente, e se caracterizou pela implantação do Ensino Médio, cujo processo de criação e transformação da Escola deu-se em 2003. Novamente houve um amplo debate com a comunidade escolar, assentada e reassentada sobre a organização de mais essa etapa da escolaridade básica. Também, foi nesta época que ocorreu a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, cuja primeira turma iniciou em 2007.

e) quinta fase, depois de um caloroso verão, eis que chega o outono e o inverno, desfolhando a pequena árvore, fazendo-a viver, então, seu processo de recolhimento, para que sua seiva se renove, de 2008 a 2010, durante um período governamental de cunho neoliberal, que produziu um grande enxugamento da máquina administrativa escolar, havendo uma coordenação pedagógica para toda a escola, exercida apenas por 20h, num turno de trabalho, quando se reorganizou o Plano de Estudos da Escola, exigindo-se que a Filosofia - que apresentava vários parágrafos em sua expressão - fosse condensada em uma única frase, fato esse que demonstra, entre inúmeros outros, o quanto a gestão, em nível de sistema estadual, se centralizou. Mesmo assim, procurou-se manter a estrutura participativa em ação, talvez não mais com a qualidade das fases anteriores, mas com o mesmo espírito de colaboração e responsabilidade.

f) sexta fase, agora mais fortalecida, com raízes mais profundas, a pequena árvore consegue se transformar num processo de metamorfose, oportunizando uma

nova primavera multicolorida com muita ação dos sujeitos que se desafiaram a vivê-la, de 2011 a 2015; implica na fase de organização e implementação do Ensino Médio Politécnico (EMP), o que gerou: a retomada da pesquisa socioantropológica na comunidade assentada e reassentada; o retorno ao trabalho com tema gerador; o planejamento coletivo por nível de escolaridade, por modalidade, nas áreas do conhecimento e, reuniões periódicas do coletivo dos educadores. Período em que vários programas federais tiveram início na escola, como: Mais Educação, Atleta na Escola, Escola Aberta, Escola Sustentável, Ensino Médio Inovador e Programa Dinheiro Direto na Educação (PDDE). Esse período caracteriza-se, também, pela constituição de um grupo de educadores formado, em sua maioria, por pessoas que puderam dar continuidade a sua escolarização, constituindo-se educadores docentes em diversas áreas do conhecimento.

g) sétima fase, momento em que a árvore, mais amadurecida, reunindo novamente suas forças essenciais que estão calcadas na luta e resistência dos sujeitos, consegue se aprofundar e não fenecer frente às tormentas neoliberais atuais, iniciando-se em meados de 2015 até os dias atuais. Fase de luta do coletivo que atua na Escola, para manter as conquistas anteriores, visando evitar a descaracterização da identidade até aqui construída e retomada da participação mais efetiva do segmento pais e mães, devido ao retorno da falta de recursos governamentais. Encerramento do Ensino Médio Politécnico em 2016, com retorno ao Ensino Médio propedêutico, embora a nova legislação esteja em período de transição.

Cada fase corresponde ao momento histórico social e econômico vivido pelas famílias da localidade, em decorrência da conjuntura nacional, estadual e local nos seus também aspectos políticos e educacionais.

Figura 26 – Fases da gestão da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A figura 26 demonstra as fases que a Escola em estudo passou, sendo que, desde sua gênese em 1995, fase da luta inicial, até 2015, quando o EMP deixa de existir definitivamente assim como os programas de dinheiro direto na escola. Percebe-se que houve um crescente, constituindo-se quanto a infraestrutura e o pedagógico, sempre numa visão de coletivo, com decisões fruto do debate e da busca do coletivo. No entanto, a partir de 2016, observa-se um decênio do processo de gestão que vinha sendo desenvolvido anteriormente, em decorrência das mudanças no cenário nacional e estadual, tanto político, quanto econômico e educacional, embora também se observe um novo processo de resistência formando-se no coletivo escolar.

Novamente, buscando compreender os diversos momentos da Escola em investigação, encontra-se em Libâneo (2007) significativa produção teórica quanto às concepções e práticas de organização e gestão da escola. Ele afirma que as formas de organização e gestão dependem dos objetivos sociais e pedagógicos propostos pela escola, os quais também são subordinados a concepções sobre as relações educação-sociedade. Dessa forma, as “[...] opções sobre o projeto político

e de gestão da sociedade se projetam nas formas de gerir as instituições [...]”. (LIBÂNEO, 2007, p. 16).

No caso específico, acredita-se que a abordagem sociocrítica é a que sempre esteve e continua presente no cotidiano escolar, como pano de fundo de tudo o que se tem planejado, dinamizado e projetado como instituição educacional. O objetivo, nessa perspectiva, tem se constituído em promover para todos/as o acesso aos bens culturais e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, importantes e necessárias ao atendimento do individual e do social dos educandos/as, visando à inserção crítica destes na sociedade, o exercício da cidadania, pelo desenvolvimento da participação, bem como a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Assim, presume-se a vinculação entre “[...] trabalho escolar e lutas sociais pela democratização da sociedade”. (LIBÂNEO, 2007, p. 17).

Percebeu-se, pela exposição dos educadores que atuam na Equipe Diretiva, o quanto o foco é o estudo e a aprendizagem. A Educadora Erva Cidreira destacou:

[...] o conhecimento que ela adquiriu e a posição dela diante da vida, por exemplo, ela não acredita em qualquer coisa. É assim, o aluno que a gente vê, eu vejo os do 2º e até os do 1º começo ver como Coordenação, porque converso com um, converso com outro, que eles começam a pensar e a analisar mais as coisas, por exemplo: questionam “Será que é isso mesmo?” Começam a se dar conta que tem que investigar, que tudo o que está por aí não é verdade. Eles tentam ir buscar, ser um pouco mais profundo e eu acho que é isso que marca um pouco o nosso Ensino Médio.

Por outro lado, a referida abordagem interpreta o papel da educação escolar como compreensão da realidade para transformá-la, optando metodologicamente pela ideia da aprendizagem como construção do sujeito e do conhecimento, como ligado à prática e à solução de problemas; o que, na realidade concreta em questão, gerou o trabalho pedagógico a partir de tema gerador, o que pressupõe o conhecimento concreto da realidade em que a Escola está inserida, o qual só é possível com o desenvolvimento da pesquisa socioantropológica, aqui denominada pesquisa participante.

Junto com os requisitos de se ajudar o aluno a adquirir autonomia de pensamento, destaca-se a importância da responsabilidade social e da busca do interesse coletivo. Geralmente, concordam **(as derivações da abordagem sociocríticas)** em que a organização escolar não é algo objetivo, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educacional, envolvendo os professores, os alunos, os pais,

por meio de formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Uma visão sóciocrítica propõe que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sócio-cultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e, às vezes, conflitivos. (LIBÂNEO, 2007, p. 17, grifo da pesquisadora).

O autor procura demonstrar que a abordagem sociocrítica pressupõe o envolvimento real de todos os integrantes do processo educativo, para que, juntos, mesmo que com compreensões diversificadas a respeito deste processo, pensem, debatam e se responsabilizem pelas ações que serão dinamizadas, visando o interesse coletivo; todos são partícipes do resultado final.

A abordagem sociocrítica tem seus desdobramentos em concepções que representam estilos de gestão em traços gerais e, embora possibilitem realizarem-se análises da estrutura e dinâmicas organizativas da escola, raramente se apresentam de forma pura na realidade concreta. Relacionando tais concepções com a realidade em investigação, observa-se que uma dessas concepções presentes é a concepção interpretativa, pois enfatiza as práticas organizativas como uma construção social, fruto das experiências subjetivas e das interações sociais. Por sua vez, destaca a ação organizadora como elemento importante, porque é através dela que se vivenciam valores e práticas compartilhados, ao invés do ato de organizar. Compreende a organização escolar como cultura, ao ver a escola “[...] não apenas como vinculada ao contexto cultural em que está inserida mas, também, como um lugar em que seus próprios integrantes podem instituir uma cultura [...]”. (LIBÂNEO, 2007, p. 22).

Tal elemento tem constituído a prática escolar na Escola em análise, porque muitas ações são de cunho formativo, como as viagens de estudo (internas ou externas); a participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS); a organização dos coordenadores de turma, que são educandos/as escolhidos pelos seus colegas de turma e os/as regente de turma, que é um educador/a escolhido pelos educandos de cada turma dos anos finais do Ensino Fundamental, da EJA e do Ensino Médio, tendo-se o cuidado de que cada educador seja o regente de apenas uma turma em cada ano; as atividades coletivas dentro do calendário dos trabalhadores, marcado nas datas de acontecimentos, como Dia Nacional de Luta pela Terra, em 17 de abril; Semana Paulo Freire, que ocorre em maio, mês de seu falecimento; Semana Farroupilha, em setembro; homenagem a Joceli Corrêa, em 20

de novembro; pela tomada de decisões nas assembleias gerais, que ocorrem sempre no início de cada ano letivo e a qualquer tempo, em que se tratam temas diversos como o calendário escolar; os eventos realizados no decorrer do ano; as normas de convivência interna, bem como as necessidades e entraves para o bom desenvolvimento das atividades educativas (falta de estradas, infraestrutura do prédio, falta de recursos humanos, entre outros), encaminhando-se ações coletivas para superar tais dificuldades; celebrações religiosas ecumênicas na Páscoa, Corpus Christi e Natal e a entrega de guirlandas realizada pelas crianças do Currículo por Atividades (CAT) em uma comunidade dos diversos assentamentos e reassentamentos que a Escola recebe educandos/as, também se tendo o cuidado de fazer ‘a volta’ em todas as famílias, para retornar ao início. Todas estas atividades estão, de alguma forma, já no imaginário dos educandos/as, educadores/as, da comunidade assentada e reassentada, que as esperam.

Já a concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, “[...] garantindo-se a gestão participativa mas, também, a gestão da participação [...]”. (LIBÂNEO, 2007, p. 22), isto é, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assume sua parte no trabalho e o acompanhamento e avaliação sistemática da operacionalização das decisões definidas no coletivo. Aqui se observa duas posturas da prática em estudo:

a) Equipe Diretiva, organiza-se na separação de atribuições, embora todos procurem ter a visão de totalidade, conforme afirma a Educadora Alfazema, “[...] procuro realizar algumas situações no coletivo, mas alguns tem funções mais específicas [...]”. Já a Educadora Camomila afirma:

Como a gente é uma equipe e às vezes uma pessoa faz duas funções, uma em cada turno, a gente acaba abraçando a função do outro sim; juntando as coisas. A gente não faz só uma coisa. A gente ajuda na orientação e ajuda na parte técnica. A gente está sempre conversando, sem dizer isso é meu, isso é teu. Há algumas coisas específicas, mas no geral temos buscado acordar as coisas em conjunto. Para isso, a gente conversa bastante e troca ideias. Em geral, as nossas ações enquanto tarefa de cada um são sempre respaldo pelo conjunto da equipe. A gente faz as coisas, mas num consenso. Vou fazer tal coisa, sou responsável por isso, mas a equipe no geral sabe o que está sendo encaminhado.

Observa-se que os integrantes da equipe diretiva têm funções determinadas, todavia possuem uma interação entre si, pois o “respaldo” afirmado é o que os

estudiosos chamaram de “gestão da participação”, como a iniciativa necessária no momento.

b) a Equipe Escolar, composta pelos educadores/as docentes, funcionários e os membros da Equipe Diretiva, elaboram, no início de cada ano, um calendário de eventos, com atividades que serão dinamizadas no decorrer do ano, cuja coordenação é assumida por esses educadores/as. Já se organizaram de diversas formas; em grupos por afinidades; em áreas do conhecimento; por grupos de etapas ou modalidades de ensino. No ano de 2017, por exemplo, a organização se deu por afinidade, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Eventos da E.E.E.M. Joceli Corrêa para 2017.

(continua)

| MÊS | EVENTO | RESPONSÁVEIS |
|-----------|---|--|
| Fevereiro | Abertura do Ano Letivo | Educadores/as |
| Março | 11- Aniversário da Escola | Mística- Glaciara e Angelita |
| | 08 e 31- Mural da Escola | Carine |
| Abril | 16- Celebração de Páscoa | Camila, Neri, Rubia e Leonice |
| | 17 – Dia Nacional de Luta pela Terra | Vanessa e Madalena |
| Maio | 08 a 12 – Semana Paulo Freire | Loiva, Marivani e Ingrid |
| | 29 – Dia da Mães | Alessandra, André Bianca, Adilio, CPM e Rádio Escola |
| Junho | 15 – Celebração de Corpus Christi | Madalena, Ana Paula e Vanessa |
| | 24 – Festa Junina | CPM, Vone, Dalti, Maria, Regentes e Rádio Escola |
| Julho | 15 – Intersérie educandos dos anos finais do Ens. Fundamental, EJA e EM | Adilio e André |
| Agosto | 11 – Dia do Estudante | Coordenação Pedagógica e Regentes |
| | 19 – Festa da Família | Leonice, Dalti, Camila, Valdetar, Alessandra e CPM |
| Setembro | 03 – Desfile Cívico na sede do município | Pelotão Bandeiras- Angelita Equipe apresentação – Leila |
| | 13 – Noite do Elencos – Semana Farroupilha | Preta e Bianca, Grupo de Dança |
| Outubro | 12- Dia da Criança e Sem Terrinha | Adilio, Loiva, Bianca, Marivani, Aline |
| | 15 – Dia do Educador/a | Equipe Diretiva |

Quadro 8 – Eventos da E.E.E.M. Joceli Corrêa para 2017.


(conclusão)

| | | |
|----------|---|---|
| Novembro | 20 – Consciência Negra – Racismo- Homofobia e Joceli Corrêa | Camila, Letícia, Angelita e Todos |
| | 25- Integração Parque Aquático (educandos dos anos finais do Ens. Fundamental, EJA e EM e educadores) | Adilio |
| | 25 – Dia da Não Violência contra a Mulher | Todos |
| Dezembro | 13 – Intersérie de encerramento dos anos finais do Ens. Fundamental, EJA e EM. | Adilio e André |
| | Formaturas: Educação Infantil, Ensino Fundamental/EJA e Ensino Médio | Equipe Diretiva, regentes e educandos/as formandos/as |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Observa-se que os educadores se distribuíram conforme seus interesses, afinidades e desejos, assumindo as atividades de maneira compartilhada e corresponsável, como organizadores e incentivadores do coletivo escolar, para participar, se envolver e realizar conjuntamente as ações propostas.

Dessa forma, percebe-se como a realidade escolar investigada apresenta tanto características da concepção interpretativa, quanto da democrático-participativa, sendo que a primeira se efetiva por meio das grandes ações coletivamente pensadas e dinamizadas e, a segunda, se concretiza no dia a dia do trabalho pedagógico, em que os sujeitos educadores/as assumem as atividades e as dinamizam de melhor forma possível, visando à aprendizagem dos educandos/as e à integração da/com a comunidade.



8 GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA DINÂMICA CURRICULAR ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA

Apresenta-se, neste capítulo, como vem se constituindo a [re]construção e dinamização da Proposta do Ensino Médio pelo coletivo, bem como seus limites, potencialidades, momentos de ascensão, movimento dos educandos/as e educadores/as, assim como outros de resistência, pela crença nos valores humanos e de justiça social. Aborda-se, também, a gestão colaborativa que foi sendo construída desde a gênese do EM nesta escola até os dias atuais.

Quando a Escola Joceli Corrêa foi transformada em Escola de Ensino Médio, em dezembro de 2003, a euforia da comunidade escolar assentada e reassentada foi muito grande, pois seus filhos e filhas poderiam continuar e concluir a Educação Básica na localidade onde moravam, sem ter que sair para outros lugares ou ter que enfrentar as estradas vicinais de chão até a sede do município, em torno de 32km de distância.

Ao analisar o percurso do EM nesta Escola, percebe-se que esse também passou por fases, semelhante ao processo que a instituição também viveu. Acredita-se que é possível analisar três fases desde o início até os dias atuais: a primeira, caracterizada pela implementação desse nível da escolaridade, construção da Proposta de Ensino Médio (PEM) e de sua identidade, ou seja, de 2004 a 2011; a segunda, a partir do Ensino Médio Politécnico (EMP), com o aprimoramento do processo da pesquisa na formação dos jovens, pelo período de 2012-2014, e a terceira, 2015 até os dias atuais, caracterizada pela resistência em trabalhar-se a pesquisa como princípio pedagógico.

Figura 27 – Fases do Ensino Médio na E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Percebe-se, na figura 27, que o EM passou por três fases de 2004 até os dias atuais, caracterizando-se por um aprofundamento entre uma fase e outra, seja quanto à proposta pedagógica, seja quanto ao processo educativo propriamente dito, pois com a experiência o coletivo dos educadores foi aprimorando sua prática, assim como a legislação sofreu alterações no sentido da educação popular, mas também no sentido das leis de mercado.

A primeira fase do EM pode ser compreendida como de muita atividade, muito estudo, organização e desafio para todos, principalmente para os educadores, pois poucos tinham atuado em tal nível da escolaridade, sendo que, nesse período, houve muitas trocas de educadores/as, já que apenas uma educadora era nomeada e os demais contratados/as.

Por outro lado, o PPP tinha sido revisado no ano de 2003 e permanecia praticamente com a mesma estrutura. O primeiro regimento escolar do Ensino Médio foi um regimento outorgado, já que, segundo orientações da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), esse era o procedimento da época. Após o transcurso de três anos de funcionamento, a Escola poderia elaborar um novo regimento escolar, ele continha em si uma novidade: a seriação. Tal forma de organização

escolar já havia sido superada na Escola Joceli Corrêa em 2001, quando o Ensino Fundamental foi organizado em etapas do conhecimento.

Então, o sonhado EM retomava a antiga organização e em seu regimento tinha os seguintes objetivos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- II – preparação básica para o trabalho e para a cidadania, dando ao educando condições de adaptar-se a novas situações de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (E.E.E.M JOCELI CORRÊA, 2004, p. 6-7).

Amparado nesse objetivo, o grupo de educadores que passou a atuar no Ensino Médio da Escola, em 2004, compreendeu que deveriam buscar de fato consolidar e aprofundar os conhecimentos, conforme o previsto no inciso I do objetivo. Como já havia uma prática interdisciplinar no Ensino Fundamental e na EJA, tal prática estendeu-se ao novo nível da escolaridade básica. Como não havia um horário específico para que os educadores se reunissem, passaram a aproveitar as reuniões semanais da EJA para, no segundo tempo da noite, fazerem o planejamento do EM.

Na tentativa de consolidar os demais incisos do objetivo do EM, pensaram em atividades que fossem se consolidando com o tempo. Uma dessas atividades foi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que os educandos/as elaborariam no final da 3ª série, concretizando o que era proposto na metodologia de ensino pelo mesmo regimento.

No Ensino Médio a ação pedagógica pressupõe a integração das disciplinas num mesmo esforço, através do exercício coerente e responsável dos princípios da identidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores dos currículos desse nível de ensino. (E.E.E.M JOCELI CORRÊA, 2004, p. 11).

Na visão daquele grupo de educadores e da equipe diretiva da época, o previsto na metodologia era uma oportunidade, para que as vivências construídas no Ensino Fundamental e na EJA fossem analisadas, repensadas e transformadas para o EM; e sentindo-se assegurados pelos princípios apresentados, durante os dois

primeiros anos de funcionamento desse nível, a proposta de ensino e aprendizagem foi sendo elaborada.

Quadro 9 - Base Curricular do Ensino Médio em 2008.

| DISCIPLINAS | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 2h | 2h | 2h |
| LITERATURA | 1h | 1h | 2h |
| ARTE | 2h | - | 1h |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 1h | 1h | 1h |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | 2h | 2h | 2h |
| BIOLOGIA | 2h | 2h | 2h |
| QUÍMICA | 2h | 2h | 2h |
| FÍSICA | 2h | 2h | 2h |
| MATEMÁTICA | 2h | 2h | 2h |
| HISTÓRIA | 2h | 2h | - |
| GEOGRAFIA | - | 2h | 2h |
| ENSINO RELIGIOSO | 1h | 1h | 1h |
| PSICOLOGIA | 1h | - | - |
| FILOSOFIA | - | 1h | - |
| SOCIOLOGIA | - | - | 1h |
| ECONOMIA E MERCADO | 1h | 1h | 1h |
| INFORMÁTICA | 2h | 2h | 2h |
| COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO | - | - | 1h |
| TOTAL DE HORAS SEMANAL | 24h | 24h | 24h |
| TOTAL DE HORAS ANUAIS | 960h | 960h | 960h |

OBS: Para aluno não optante do Ensino Religioso é oferecido Ética e Cidadania. Hora-aula: 60 minutos; Dias Letivos:200

Fonte: Plano de Estudos 2008/2009 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

O Quadro 9 representa a construção da matriz curricular pelo grupo de educadores/as, para que os educandos/as pudessem ter o núcleo comum e a formação da parte diversificada voltada para a realidade do campo. Além disso, todas as turmas do EM sempre tiveram 24 horas relógio de aula, ou seja, essa carga horária esteve distribuída em seis turnos de aula, sendo cinco deles à noite e um pela manhã, visando oportunizar o envolvimento dos discentes com os temas em estudo e sua participação efetiva no processo de ensino e de aprendizagem.

Também, é importante salientar que havia, na época, dois tempos de aula apenas durante o turno: um antes e outro depois do recreio. Assim, não havia sinais entre os períodos e, até 2008, era possível a organização do espaço escolar com

salas ambientes para as disciplinas e/ou áreas do conhecimento. Tal prática não pode continuar, na medida em que as turmas passaram a ter mais de 25 educandos e não haver mobiliário disponível para estar nas diversas salas.

Os fatos acima apresentados demonstram o quanto a gestão pedagógica também deve ser fruto de um ambiente de participação no processo social escolar, pois, assim, os educadores/as entendem “[...] que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania [...]”. (LÜCK, 2011, p. 78), elementos necessários para que a gestão escolar democrática e as práticas escolares efetivem-se na promoção da formação dos educandos/as.

Ao promover-se na escola o ambiente de participação dos educadores em conjunto, desenvolve-se o espírito de equipe e as práticas pedagógicas decorrentes certamente serão transformadas, devido à elevação do seu nível de consciência e em busca de aprimoramento da realidade de trabalho. Mas, também, é necessário que os pais e mães, junto com os educandos/as, envolvam-se nessa forma de gestar o processo educativo escolar.

Figura 28 - Rede de Relações na E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Elaboração da Pesquisadora com fotos do acervo da E.E.E.M Joceli Corrêa.

A figura 28 representa as relações entre os diversos segmentos da Escola por meio de bolhas, onde inexistente hierarquia predeterminada, procurando demonstrar a

importância que a participação de todos/as os envolvidos no processo educativo têm na “composição do todo”, assim como múltiplas bolhas flutuando ao vento. Não pelo simples fato de estarem presentes, mas pelos resultados que elas efetivamente propiciam e pelo desenvolvimento de rede de relações em vários âmbitos, reforçando o trabalho educacional, promovendo vivências democráticas, pelo desenvolvimento da cultura da troca, do compartilhamento de responsabilidades, devido ao compromisso assumido uns com os outros e consigo mesmo. Lück (2011, p. 83) ressalta que as ações, “[...] mediante esse compromisso, são assumidas de maneira natural e com entusiasmo, resultando em desenvolvimento da cultura organizacional da escola, e conseqüente melhoria de seus processos sociais e educacionais”.

A autora também chama atenção para o tamanho da escola, visto que ressalta que a participação ocorre mais em escolas menores. Talvez essa seja uma característica pouco considerada, mas que tem relevância, uma vez que há a tendência de maior formalização das relações e do segmentação do trabalho, bem como impessoalidade e distanciamento nas escolas de grande porte, gerando um nível menor de participação nas discussões. Considerando a realidade em investigação, percebe-se que tal premissa ocorre na prática, pois, à medida que a Escola cresceu em número de educandos/as e educadores, a participação dos pais e mães foi diminuindo, mas, nos dias atuais, com a queda das matrículas e o enxugamento do quadro de educadores, as famílias estão se fazendo mais presentes nos momentos de debates, tomadas de decisões e atividades diversas.

Mesmo com altos e baixos, é possível perceber que se buscou a criação de um ambiente e uma cultura de participação, gerando o que Lück (2011) chamou de criação e visão de conjunto associada a uma ação cooperativa.

A contínua referência à filosofia e concepção da educação, à missão da escola e sua visão de futuro constituem aspectos importantes na construção de um ideário comum formador de uma visão de conjunto, que se constitui na base da ação cooperativa. (LÜCK, 2011, p. 91).

Dessa forma, a autora procura demonstrar que a construção de uma ótica comum, baseada em valores e em princípios educacionais sólidos e objetivos, e a unidade dos esforços de interação dos segmentos que compõem a escola é de

suma importância, porque o trabalho em educação amplia seu significado e valor estando todos integrados em torno da realização dos objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, a prática da participação efetiva gera o sentimento de pertença e compartilhamento, o qual estimula o enfrentamento de dificuldades, revigorando as energias e criando um envolvimento com a realidade e com seus desafios, bem como a descoberta do significado do caráter social do trabalho. Tal prática é constituída a partir do entendimento que os membros da comunidade escolar fazem da proposta filosófica e pedagógica da Escola como um todo, e do EM em particular, bem como dos desafios para realizá-la e da responsabilidade de cada um, sempre numa visão de conjunto, na busca da associação e integração de esforços. Lück (2011) afirma, também, que a participação precisa de: atenção básica, como a visão de conjunto associada à ação cooperativa, descrita anteriormente; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; associação e integração de esforços do grupo; o estabelecimento de demanda de trabalho centrado nas ideias e não em indivíduos; o desenvolvimento da prática de autorresponsabilização em conjunto entre outras questões de ordem prática.

É importante destacar que alguns dos elementos elencados também estiveram presentes nas discussões iniciais da organização da Escola e da PEM, com base em vários materiais a que os educadores/as tinham acesso, via Setor de Educação do MST, como o Boletim da Educação nº 1, publicado em agosto de 1992, com o título “Como deve ser uma escola de assentamento”¹¹, o qual orientava quanto às discussões para a elaboração da proposta de educação, bem como subsidiava o trabalho dos educadores em cada escola de acampamento e assentamento (MST, 2005). Neste documento, as primeiras orientações eram: “Nossa proposta de educação está sendo construída por meio da cooperação” (Ibidem, p. 39), demonstrando que o que se tem de vivência na Escola Joceli Corrêa é decorrente do esforço coletivo de muito outros, conforme o que está descrito no referido documento:

Uma das primeiras lições que nossa luta vem trazendo é que somente por meio da cooperação é que conseguiremos resolver nossos problemas.

¹¹ Em 2005, o MST, através do Setor de Educação, compilou muitos dos cadernos e boletins orientadores, num único material, denominado Dossiê MST Escola – Documentos Estudos 1990-2001, o qual referenciará algumas citações.

[...] E a nossa escola, que é fruto da luta do coletivo, como poderá enfrentar este desafio?

O grande papel da escola nesta história toda é justamente ajudar no processo de educação do coletivo. E uma das principais formas de ajudar é criando condições objetivas para que as crianças, desde pequenas se capacitem para a organização coletiva, para a cooperação.

Capacitar-se significa saber fazer na prática. Portanto, não é só falar, ler ou escrever sobre cooperação. É fazer na prática. É também estudar sobre o trabalho coletivo, mas a partir da prática. Ou seja, o princípio é que as crianças devem aprender a viverem no coletivo experimentando na própria Escola o que é cooperação.

Devem ser desafiadas a se organizar, assumir responsabilidades, a resolver em conjunto os problemas que vão acontecendo no dia a dia da Escola. (MST, 2005, p. 40-41).

Observa-se que o princípio da cooperação, apresentado por Lück (2011), também está presente no fragmento acima, com o mesmo espírito, isto é, a participação efetiva dos envolvidos, acrescentando a prática como a ação concreta da efetivação do princípio. Já Paro (1992) afirma que a participação democrática é um processo histórico de construção coletiva, havendo a necessidade de mecanismos institucionais que incentivem práticas participativas na escola.

Libâneo (2007) também propõe alguns princípios da concepção democrático-participativa, nos quais se destaca a relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe escolar, que fica claramente apresentado no fragmento citado, uma vez que esta equipe assume responsabilidades compartilhadas, do ponto de vista do coletivo e do individual de cada membro que a compõe. O autor, ainda, ressalta que “[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação” (p. 308), a qual se refere ao acompanhamento do que foi proposto e acordado conjuntamente, aconteça concretamente.

Assim, a Escola incorporou, na dimensão filosófica e pedagógica, a participação, a cooperação, bem como a reflexão, o planejamento e a avaliação de suas ações educativas, avançando para um processo “colaborativo” de gestar as dimensões político-pedagógicas e financeiras.

Em 2009, houve uma alteração da Base Curricular do EM, em virtude da implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo desse curso, pela alteração determinada pela Lei nº 11.684/2008.

Quadro 10 - Base Curricular do Ensino Médio a partir de 2009.

| DISCIPLINAS | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 2h | 2h | 2h |
| LITERATURA | 1h | 1h | 1h |
| ARTE | 2h | - | 1h |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 1h | 1h | 1h |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | 2h | 2h | 2h |
| BIOLOGIA | 2h | 2h | 2h |
| QUÍMICA | 2h | 2h | 2h |
| FÍSICA | 2h | 2h | 2h |
| MATEMÁTICA | 2h | 2h | 2h |
| HISTÓRIA | 2h | 2h | - |
| GEOGRAFIA | - | 2h | 2h |
| ENSINO RELIGIOSO | 1h | 1h | 1h |
| FILOSOFIA | 1h | 1h | 1h |
| SOCIOLOGIA | 1h | 1h | 1h |
| ECONOMIA E MERCADO | 1h | 1h | 1h |
| INFORMÁTICA | 2h | 2h | 2h |
| COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO | 1h | - | 1h |
| TOTAL DE HORAS SEMANAL | 24h | 24h | 24h |
| TOTAL DE HORAS ANUAL | 960h | 960h | 960h |

OBS: Para aluno não optante do Ensino Religioso é oferecido Ética e Cidadania. Hora-aula: 60 minutos. Dias Letivos:200.

Fonte: Plano de Estudos 2008/2009 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

O quadro 10 demonstra que a Escola atendeu às determinações decorrentes da alteração da legislação vigente, tendo que retirar a Psicologia da parte diversificada, estendendo a Filosofia e a Sociologia para todas as séries do EM. Tais mudanças não afetaram significativamente o que se vinha desenvolvendo nesse nível da escolaridade, pelo contrário, contribuíram para o fortalecimento da gestão pedagógica de maneira crítico-reflexiva, com base nos aspectos conceituais dessas disciplinas.

Desde a primeira turma concluinte, em 2005, considerando os debates dos educadores de então, implementou-se um processo de pesquisa, compreendido como uma atividade que oportunizava a relação teoria e prática, desenvolvendo habilidades formativas diversas durante o processo de elaboração do Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC). Mesmo sem muita estrutura material, o grupo de educadores/as construiu espaços e tempos específicos para que fossem trabalhadas orientações para todas as etapas do processo de elaboração do TCC: da elaboração do projeto de pesquisa à realização da pesquisa e à apresentação do trabalho final.

Conforme demonstram as bases curriculares aqui apresentadas, a partir de 2008, passou a constar nestas uma disciplina que visava trabalhar de forma mais sistemática o processo de investigação da realidade, denominada “Comunicação e Expressão”, que, na primeira série, desenvolvia mais a escrita de textos de gêneros diversos e na terceira acompanhava o TCC.

O processo construído para tal acompanhamento baseava-se no princípio de que o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. “Estamos falando de um tipo de ensino que leve à construção do conhecimento”, conforme orientou o Setor de Educação (MST, 2005, p. 44). Também salientou que

[...] a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. Por que é na prática que aparece mais as necessidades ou os problemas concretos para o que vou testando, dominando e refazendo a teoria. Se não recebo as informações já existentes sobre um objeto e se não vou estudando e pesquisando sobre um objeto, não vou conseguir avançar na prática, ou pelo menos, vou demorar bem mais para descobrir as coisas. (ibidem)

Os pressupostos presentes em tais orientações visavam esclarecer o quanto é importante compreender a realidade em que se está imerso, problematizando-a para buscar a superação dos limites que ela apresenta. Essa busca, por sua vez, será a investigação, o estudo, a aplicação no contexto prático para poder elaborar sistematicamente o que foi refletido em todo esse processo sobre o problema, que se tornou o objeto de pesquisa, oportunizando que cada educando/a elabore suas compreensões e seus conhecimentos.

A incorporação da pesquisa na PEM da Escola em estudo foi se constituindo como uma ação coletiva dos educandos/as e dos educadores/as, na medida em que todos se envolveram nesse processo, seja acompanhando a produção, desde o projeto até seu relatório final, como orientador/a, seja contribuindo nos momentos de apresentação final. E mais, a pesquisa compreendida como um princípio pedagógico e educativo que passou a permear as práticas escolares priorizou oportunizar que os educandos/as se perceberem seres de conhecimento e sujeitos capazes de

construir compreensões a respeito do mundo onde vivem e de suas relações com o macro sistema.

Essa compreensão percebe-se também nas falas dos educandos/as egressos desse primeiro período do EM, que, ao serem questionados sobre a atividade de pesquisa desenvolvida, afirmam:

[...] um dos pontos fortes da escola é que no EM os alunos fazem o TCC, considero que extrema importância porque em busca de um tema tem a pesquisa, onde o aluno busca informações do tema de escolha, digita conforme as normas da ABNT e apresenta para os professores da escola com caráter avaliativo [...] Através dessa pesquisa o aluno aprende a pesquisar, desenvolver seus trabalhos de acordo com o pedido dos professores, considero essa atividade muito importante, porque através dessa atividade também aprendi e consegui desenvolver projetos de pesquisa e TCC na faculdade de Pedagogia. (EDUCANDA EGRESSA CANELA).

[...] partindo do fato de que aqui nosso EM já nos introduz na pesquisa como metodologia no processo de ensino aprendizagem que serviu de base para o curso de graduação. [...] Também, aprendi que nossos anseios e dificuldades devem ser motivo de pesquisa e estudo para buscar a possível solução. (EDUCANDA EGRESSA MELISSA).

Segundo as falas das educandas egressas, a pesquisa passou a ser uma característica do EM da Escola Joceli Corrêa, ao oportunizar que os educandos/as desenvolvessem habilidades de pesquisa, passassem a investigar sobre um tema da sua realidade concreta; conseguindo aplicar, em sua vida cotidiana, o princípio da pesquisa frente aos anseios e às dificuldades que o dia a dia apresenta, sempre em busca de uma solução possível.

Além disso, desenvolveram várias capacidades, como a leitura diversificada; a análise de dados disponíveis em diversas instituições; a construção de dados, a partir dos elementos sistematizados da realidade concreta; a capacidade de síntese das ideias principais do seu próprio trabalho para poder apresentá-lo no tempo disponibilizado; a explicação a um grupo maior que o da sua turma, entre outras.

Entre os vários temas que foram tratados nesse período, destacam-se alguns como: O Jovem e o Trabalho no Assentamento Rondinha; Produção Leiteira no Assentamento Rondinha; Burocracia e Juros Abusivos nos Projetos Agrícolas; A importância do agricultor ter renda mensal; Baixa produção de leite e escassez de pasto no Reassentamento 31 de Maio; Funcionamento do PSF no Posto do Assentamento Rondinha; Valores na família do século XXI; A Juventude no Assentamento Rondinha; Crehonor na vida dos agricultores no Assentamento

Rondinha; Lixo no Assentamento Rondinha; Efeitos da ação humana nos mananciais no Assentamento Rondinha; Continuidade dos Estudos; Gênero nos Assentamentos ao leste no município de Jóia.

Com o advento da implementação do artigo 36¹², em seu inciso III, da LDBEN/96, que foi normatizado pela Lei nº 11.161¹³, de 05 de agosto de 2005¹⁴, em que se propunha a oferta de duas línguas estrangeiras no EM, sendo a Língua Estrangeira Espanhol obrigatória e uma segunda língua optativa para o educando/a, o coletivo dos educadores/as concordou pelo oferecimento da Língua Inglesa, já que a Língua Espanhola, em decorrência das discussões iniciais de organização do educandário, sempre foi a língua obrigatória neste nível da escolaridade e no Ensino Fundamental e EJA. Então, nova base curricular para o EM foi organizada, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 11 - Base Curricular do Ensino Médio a partir de 2011¹⁵.

| DISCIPLINAS | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE |
|--|----------|----------|----------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 2h | 2h | 3h |
| LITERATURA | 1h | 1h | 1h |
| ARTE | 2h | - | 1h |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 2h | 1h | 1h |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LÍNGUA ESPANHOLA) | 2h | 2h | 2h |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LÍNGUA INGLESA) | - | - | 1h |
| BIOLOGIA | 2h | 2h | 2h |
| QUÍMICA | 2h | 2h | 2h |
| FÍSICA | 2h | 2h | 2h |
| MATEMÁTICA | 3h | 2h | 2h |
| HISTÓRIA | 2h | 2h | - |
| GEOGRAFIA | - | 2h | 2h |
| ENSINO RELIGIOSO | 1h | 1h | 1h |
| FILOSOFIA | 1h | 1h | 1h |
| SOCIOLOGIA | 1h | 1h | 1h |
| ECONOMIA E MERCADO | 1h | 1h | 1h |
| INFORMÁTICA | 1h | 1h | 1h |
| TOTAL DE HORAS SEMANAL | 24h | 24h | 24h |
| TOTAL DE HORAS ANUAL | 960h | 960h | 960h |

¹² Através da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, esse artigo da LDBEN/96 foi novamente alterado.

¹³ Essa lei foi revogada pela Lei 13.415/2017.

¹⁴ A lei foi aprovada em 2005, mas os sistemas tinham cinco anos para poder se organizar e oferecer a Língua Espanhola obrigatória.

¹⁵ Uma base curricular é organizada e apresentada do Sistema Estadual de Ensino do RS no ano anterior ao início de sua vigência, por isso foi na administração estadual 2008-2010 que tal base foi elaborada.

OBS: Para educando não optante do Ensino Religioso é oferecido Ética e Cidadania. Para educando não optante de Língua Estrangeira Moderna é oferecido Literatura. Hora-aula: 60 minutos. Dias Letivos:200.

Fonte: Plano de Estudo 2011 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Essa base curricular foi caracterizada como a resistência frente a um governo de forte orientação neoliberal¹⁶, que esteve na administração estadual no período de 2008-2010¹⁷, pois as orientações da época eram para uma base enxuta, sem considerar as diversidades regionais e locais, motivo pelo qual, além de acrescentar a Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, foi necessário suprimir a disciplina Comunicação e Expressão, a qual tinha como foco o processo da pesquisa na 3ª série. Mas o coletivo dos educadores/as, com base em debates e na construção em conjunto, criou uma forma de continuar a atividade aumentando um período na Língua Portuguesa nesta série, no qual se passou a realizar o mesmo trabalho que a disciplina retirada desenvolvia.

Dessa forma, o coletivo demonstrou o que Giroux (apud SILVA, 2005) chamou de pedagogia das possibilidades, pois é no conceito de resistência que ele buscou as bases para desenvolver a teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo, mas de forma alternativa em busca de superar o pessimismo e o imobilismo.

Ele fala aqui numa “pedagogia da possibilidade” – um conceito que vai se tornar central às teorizações de sua fase intermediária. Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais [...], Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (SILVA, 2005, p. 53).

¹⁶ O neoliberalismo inaugura uma nova etapa na correlação de forças entre Estado, capital e trabalho. Corroídas as bases da acumulação keynesiana, o Estado neoliberal lança mão de três políticas estatais específicas: a) políticas desreguladoras, isto é, da redução reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia e das relações de trabalho; b) políticas de privatização, ou seja, desestatização de empresas produtoras de serviços e bens públicos e c) políticas de abertura da economia ao capital internacional, eliminando as reservas de mercado e o protecionismo econômico. (GUIOT, 2010, p. 2).

¹⁷ Desde o começo, o governo Yeda se orientava por uma linha privatista, de terceirizações e sucateamento e de arrocho salarial para os servidores. O autoritarismo na relação com a Assembleia Legislativa e com a população é outra característica gritante. Essa postura ficou clara em diversos momentos, em que se viu a criminalização dos movimentos sociais e o desmonte dos poucos mecanismos de participação popular que ainda existia. Também era notável o descaso com a chamada área social, como educação e saúde. (TERRIBILI, 2009).

Foi essa a opção dos educadores da Escola em estudo, pois não se conformaram com as orientações dadas pelo sistema estadual e buscaram uma estratégia para dar continuidade ao que compreendiam que não poderiam deixar de realizar, a pesquisa no caso, superando o imobilismo, sem fazer a afronta direta, mas subvertendo a ordem determinada naquele momento. Assim, a mediação sugerida pelo autor ocorreu concretamente, via ação de resistência do coletivo.

As referidas orientações do sistema estadual de educação, através da Secretaria Estadual de Educação (SE), vinham na contramão do que a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 determinava, por exemplo, no artigo 9º, inciso II, assim descrito:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
[...] II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (BRASIL, 2010, p.3).

Nesse artigo, observa-se que a centralidade da escola é o educando/a e sua aprendizagem pressupõe, entre outros elementos, a valorização das diferenças, o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, bem como o resgate e o respeito da forma de manifestação das comunidades onde a escola se situa. Mesmo frente a esse dispositivo legal, o sistema estadual desejava unificar as bases curriculares, que são as determinantes dos componentes que serão apresentados aos educandos/as, demonstrando um descompasso entre os entes estado e federação.

Entretanto, mesmo com as adversidades daquele momento, a PEM da Escola Joceli Corrêa foi se consolidando, tendo como foco central a construção do sujeito. Tal pressuposto está descrito nos objetivos do Plano de Estudos, elaborado em 2010 para o período de 2011 a 2013. Nesse documento encontra-se o seguinte:

3 OBJETIVOS:

3.1 OBJETIVO GERAL DA ESCOLA:

Contribuir na construção de sujeitos com capacidades de analisar, refletir e interagir com a realidade local e geral, ensinando fazer pela prática, preparando igualmente para o trabalho manual e intelectual, tornando-se sujeito da história e da sociedade que almejamos.

[...]

3.6 DO ENSINO MÉDIO:

Proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências para interagir no mundo do trabalho e da tecnologia, como cidadão consciente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.6.1 1ª Série

Aprofundar os conhecimentos construídos pelo educando nas etapas anteriores, aprimorando-o como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

3.6.2 2ª Série

Preparar basicamente o educando para o trabalho e para a cidadania, dando-lhe condições de agir e interagir de forma reflexiva frente a novas situações e aperfeiçoamento posteriores.

3.6.3 3ª Série

Compreender e sistematizar, de forma crítica e reflexiva, os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, nas diferentes áreas do conhecimento, buscando a consolidação da autonomia intelectual. (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2011, p. 8-10).

Percebe-se que, desde o objetivo geral da Escola, passando pelo do EM e, nos das três séries, a busca é da construção do sujeito que analise, reflita, desenvolva suas capacidades, aprimorando-se como pessoa e construindo sua autonomia intelectual, o que ocorre via envolvimento com as situações de ensino, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma significativa.

Para tanto, a metodologia apresentada no referido Plano, para a dinamização do processo de aprendizagem, era a metodologia da pesquisa participante, conforme está sinalizado no plano de estudos do EM, “[...] pois oportuniza ao mesmo tempo, uma prática de participação, de investigação e de ação educativa”. (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2011, p. 200), descrevendo seu processo da seguinte forma:

Assim, realizamos a pesquisa da realidade local, com visitas e entrevistas dirigidas à população assentada e reassentada, a qual é selecionada por amostragem. Após, selecionamos as falas significativas, a fim de que se organize a Rede de Falas, a Rede Temática e se determine o Tema Gerador.

A partir desse momento, através do planejamento coletivo os educadores/as elaboram o Plano de Trabalho e os projetos interdisciplinares, conforme o curso e de aula respectivamente. (Ibidem)

Observa-se que a Metodologia apresentada centra-se, da pesquisa socioantropológica, compreendendo-a como a investigação da realidade concreta, caracterizando-se pela interação entre pesquisadores e membros da comunidade escolar e das localidades atendidas pela Escola. Toda a ação de planejamento dos educadores dá-se a partir da realização de tal investigação, passando por momentos determinados até ser reorganizada no plano de trabalho e nos projetos interdisciplinares, demonstrando, assim, o esforço de partir do todo para parte e o seu retorno.

A avaliação, por sua vez, foi pensada tanto do conjunto da Escola, quanto do educando/a. A primeira compreendida como autoavaliação coletiva entre os educadores/as, quanto às questões pedagógicas, administrativas e do processo de aprendizagem, semestralmente. Já a segunda, um processo de construção, cumulativo, constante, investigativo, de acompanhamento da aprendizagem do educando/a, numa perspectiva mediadora, sendo expressos seus resultados no EM, de forma bimestral, com valores escalonados de 10 a 40 pontos.

Como a pesquisa foi o foco da PEM, na 3ª série, o TCC correspondia no 4º bimestre a cinquenta por cento (50%) dos pontos, ou seja, cada disciplina avaliava 20 pontos, e os 20 restantes eram construídos pelo coletivo dos educadores após as apresentações dos trabalhos, considerando os critérios avaliativos que a cada ano eram retomados, expressos em uma planilha de acompanhamento para cada educador/a registrar a avaliação dos educandos/as, conforme a que segue abaixo.

Quadro 12 - Planilha de Avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso - 2007

| | | ORIENTADO R/A | TEMA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | T |
|----|-----------------|-----------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1 | <u>Dejane</u> | Rejane | Aquecimento Global | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | <u>Débora</u> | Glaciara | Saúde Pública - em Jóia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | <u>Daiane</u> | <u>Adilio</u> | Produção Leiteira no Assentamento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | <u>Mauri</u> | <u>Adilio</u> | Produção Leiteira | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | <u>Roberto</u> | <u>Loiva</u> | Eucaliptos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | <u>Ben Hur</u> | Edir | Contexto Histórico da RA: da Pré-História a Atualidade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | <u>Giovani</u> | Alessandra | Poluição da Água | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | <u>Maicon</u> | Elisandra | Biocombustíveis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | <u>Cleisson</u> | Angelita | Família - Processo Ensino - Aprendizagem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | <u>Volmir</u> | Maria Helena | Nutrição e Saúde | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | <u>Dinara</u> | <u>Valdetar</u> | Cooperativismo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | <u>Edinéia</u> | Elisandra | Nanotecnologia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | <u>Marta</u> | Rosângela | Educação do Campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | <u>Simoni</u> | Daniele | Adolescência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | <u>Vanusa</u> | Alessandra | Plantas Medicinais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

TCC 2007

FORMA: Escrita - Dissertação - peso 10 pontos

1- LINGUAGEM - correta e clara.

2- IDEIAS: pertinência, importância e coerência.

3- CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: terminologia, conceitos e causas.

4- ANÁLISE E SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS (relativas ao seu tema).

5- CAPACIDADE DE FAZER LEITURAS

6- INTERPRETAÇÃO E EXTRAPOLAÇÃO

FORMA ORAL - Exposição - peso 10 pontos

7- LINGUAGEM: correta e fluência

8- CONHECIMENTO ESPECÍFICO - relativo ao tema

9- CAPACIDADE DE SÍNTESE

10- CAPACIDADE DE SELEÇÃO E OPÇÃO

11- CAPACIDADE DE SABER POSICIONAR-SE

12- CAPACIDADE DE SABER OUVIR

13- INICIATIVA

14- ORGANIZAÇÃO PARA O TRABALHO

15- MANUSEIO DE MATERIAIS/OU INSTRUMENTOS

16- RESPEITO

17- COMPROMETIMENTO 18- SEGURANÇA

Observa-se todo um processo avaliativo construído pelo coletivo dos educadores, visando avaliar tanto o texto final, quanto a apresentação oral, ambos organizados e elaborados pelos educandos/as. No caso desta planilha, há colunas com os educandos, educadores orientadores e os temas por eles trabalhados no decorrer daquele ano e os espaços destinados ao registro quantitativo de cada critério elencado, sempre de 0-10, para que, ao final, se fizesse o somatório relativo aos 20 pontos destinados a tal trabalho. Logo, existem os critérios de cada forma¹⁸, a escrita com seis e a oral com dezoito critérios, os quais visavam avaliar diferentes aspectos dentro de cada forma, sem privilegiar um ou outro destes. Também é possível perceber a variedade de temas abordados pelos educandos, pois, naquele período do EM, a temática era de livre escolha, tendo como o único critério ser um problema da comunidade onde o educando/a mora e, no final, apresentar possibilidades de superação da problemática estudada, embora nem sempre todos seguissem essa orientação, conforme a Educanda nº 13 da planilha, que abordou a questão da Nanotecnologia, que na época era uma novidade a despertar grande curiosidade por parte de alguns educandos/as.

Figura 29 - Educandos apresentando seus TCC na conclusão do EM.



Fonte: Acervo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

¹⁸ A forma nesse instrumento de avaliação se refere à maneira como o trabalho será apresentado, oralmente e por escrito, já que há um relatório que é entregue com antecedência para os educadores que o analisam, assim como são utilizados slides durante a apresentação que também contêm elementos escritos que são considerados na apresentação. Quanto a forma oral, se refere ao momento em que os educandos realizam suas apresentações, expondo suas pesquisas ao grupo de educandos/as e educadores.

Apesar de todos os processos desenvolvidos no EM sempre terem sido construídos coletivamente pelos segmentos da Escola, algumas fragilidades foram elencadas pelos educandos egressos da primeira fase desse nível, como a pouca participação da comunidade escolar, conforme a Educanda egressa Melissa afirmou, “[...] percebo que a distância entre a comunidade escolar e a escola é algo que deixa a desejar. Conhecimento se constrói junto e assim pais e mães devem participar da vida escolar”. Já a Educanda egressa Canela elencou a falta de diálogo entre educadores, dificultando o vínculo entre algumas disciplinas, bem como “[...] a crítica entre o corpo docente, que fazia com que muitas vezes a aula não tivesse rendimento, de uma maneira ou outra afetava os alunos”.

Essas percepções merecem ser analisadas, pois uma é estrutural e fundante de toda a PEM, e até do PPP da Escola, e a outra diz respeito à ética profissional, também de suma importância nesse contexto.

Mas, o que está subjacente a essas observações são as relações de poder, pois, segundo Lück (2011), todo o comportamento social é reflexo da orientação e da expressão de alguma forma de poder, o qual se constitui na questão central das relações sociais. A autora afirma que o exercício do poder é a expressão de formas de influência entre as pessoas e as instituições, “[...] de modo a determinar o rumo que tomam e as ações que promovem [...]” (LÜCK, 2011, p. 100). A escola não fica alheia a essa influência, porque o contexto educacional é um processo político e o exercício do poder também se expressa na construção da cultura escolar, por meio do mecanismo que objetiva conformar condutas e homogeneizar as maneiras de pensar e agir. Talvez seja o momento de perceber o poder como uma expressão da dinâmica social, mas orientando sua luta para o desenvolvimento da sociedade, numa compreensão mais humana, integrada e coletiva.

Por outro lado, as Educandas egressas afirmaram que havia disciplinas que dialogavam entre si, pela interação dos educadores, denominada “comunicação colaborativa”. Citaram que era o caso da Física, da Química e da Matemática, ambas de áreas afins, a Ciências da Natureza e a Matemática; elencaram também a Sociologia, a Filosofia, o Ensino Religioso, a Língua Portuguesa e a Literatura, que, segundo a Egressa Canela, foram de “[...] uma qualidade imensurável, pois os professores dialogavam para a devida qualidade”. Já a Egressa Melissa fez referência ao trabalho com tema gerador para o ano letivo, como a possibilidade de as disciplinas passarem a ter uma ligação entre si, com o planejamento que

conseguiu, em alguns momentos, ter a participação de todos os educadores, bem como “[...] os planejamentos da área de atuação, permitiam esse diálogo, que se concretizava nos trabalhos em sala de aula”.

Quando questionadas sobre as dificuldades dessa primeira fase do EM, as Educandas egressas apresentaram questões de ordem particular, mas dentro do contexto do adulto trabalhador que estuda: ter concluído o Ensino Fundamental na forma de supletivo, que oportunizou o certificado, mas não o aprendizado; conciliar casa, filhos pequenos, trabalho. Também apresentaram questões de infraestrutura, como a falta do transporte escolar para todos os lugares onde havia educandos do EM, porque, no início, esses estudantes vinham de carona com os colegas da EJA¹⁹, pois essa era Ensino Fundamental, tendo direito a transporte, por isso “[...] tinha que fazer o trajeto a pé, voltando para casa com lanterna e correndo risco de ser picada por bichos peçonhentos, atalhava lavouras. [...] isso me fazia perder aula nos dias de chuva [...]” (EDUCANDA EGRESSA CANELA), além da falta de recursos didáticos na Escola, pois não havia livros para todas as disciplinas e/ou na quantidade necessária, tendo os educadores que providenciar os materiais, via cópias tiradas fora do Assentamento, porque não tinha máquina xerográfica na localidade.

As egressas apresentaram também algumas dificuldades de aprendizagem; a primeira egressa, em função de não ter cursado todo o Ensino Fundamental, tendo “carência de alguns conteúdos”, como ela mesma sinalizou, e a segunda tinha dificuldades em Química, pois muitas vezes os dias de chuva eram quando tinha essa disciplina. Ela ressaltou, também, que a professora de Física e de Matemática sempre conseguia tirar-lhe as dúvidas.

Mesmo com a questão de poder apresentada como uma fragilidade, as Educandas egressas deixam transparecer todo o esforço que foi feito pelos educadores para desenvolver, da melhor forma possível, mesmo sem as condições ideais, as atividades do EM, conforme relata uma delas:

¹⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Por isso, no período de 2004 a 2006, os educandos do EM não eram beneficiados com o transporte escolar, utilizando-o juntamente com os educandos da EJA, que o tinham disponível. Com a criação do Fundeb todos os educandos/as da Educação Básica puderam ser atendidos pelo programa de transporte escolar.

Oferecer o EM no meio rural, professores capazes de trabalhar com um grupo de alunos que em sua maioria tinham ficado muitos anos fora da sala de aula. Me lembro bem das formas como as professoras trabalharam ao aprendido, sem muitos recursos (livros, TV, vídeos) e conseguiam trabalhar a nossa realidade. (EDUCANDA EGRESSA MELISSA).

A segunda fase do EM iniciou em 2012, como a implantação do EMP, que foi a Proposta Pedagógica que visava adequar este nível da escolaridade às determinações da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo como princípios o que apresentava o art. 5º e seus incisos, assim descritos:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
 I – formação integral dos estudantes;
 II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
 III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
 [...]
 V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
 VI – integração de conhecimentos gerais [...] realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
 VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2).

A referida proposta previa a organização curricular do Ensino Médio Politécnico dividida em formação geral e humana, isto é, o núcleo comum, com um trabalho “[...] interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23) e a parte diversificada, tecnológica e politécnica, que faria a “[...] articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional [...]”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), em busca de efetivar os princípios do inciso V e VIII respectivamente.

Por outro lado, previa que a articulação dos dois blocos do currículo ocorreria via os projetos construídos nos Seminários Integrados, onde “[...] se dará a interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho”.

(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), procurando efetivar os princípios do inciso II do citado artigo.

Na Escola, o EMP teve como referência, além da proposta em si, o Regimento Escolar, que foi padrão para todas as escolas estaduais que tinham EM, pois teve uma tramitação única no Conselho Estadual de Educação (CEE) do Rio Grande do Sul, devido ter sido proposto pelo próprio sistema estadual de educação, através de seu órgão executivo, a SE. Nesse documento ficava muito clara toda a concepção de educação, gestão escolar e gestão pedagógica na perspectiva democrática, tendo por centralidade as práticas sociais, o processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de conflitos e a transformação da realidade através da ação crítica dos próprios sujeitos. Apresentava, como finalidade do EMP, o desenvolvimento do educando “[...] nas dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, [...] para o exercício da cidadania, bem como fornecer meios para a inserção no mundo do trabalho e em estudos posteriores” (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2013, p. 8).

O referido Regimento, na organização pedagógica, abordava a questão do conhecimento, como um processo humano histórico, enquanto o currículo era compreendido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos. Já a proposta curricular constituía-se pelas bases epistemológica, filosófica, socioantropológica e sociopsicopedagógicas, todas descritas no documento. Apresentava ainda uma descrição sobre o Projeto Político Administrativo e Pedagógico, elencando, como referenciais, o trabalho como princípio educativo e a politecnia, além de princípios orientadores como: parte-totalidade; reconhecimento de saberes; teoria-prática; interdisciplinaridade; pesquisa pedagogicamente estruturada; avaliação emancipatória.

A metodologia de ensino proposta considerava os seguintes aspectos: interdisciplinaridade; pesquisa pedagogicamente estruturada; trabalho como princípio educativo e elaboração de projetos vivenciais. Quanto ao processo de avaliação, além da caracterização geral, apresentava suas funções (diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa), previa a avaliação da aprendizagem do educando em dois momentos, nos componentes curriculares e nos projetos vivenciais, além da expressão dos resultados da Construção da Aprendizagem do Aluno, sob a forma de conceitos: construção satisfatória da aprendizagem (CSA), construção parcial da aprendizagem (CPA) e construção restrita da aprendizagem (CRA).

Apesar da dificuldade inicial de compreensão desse processo, o grupo de educadores ao analisar a Proposta Pedagógica do EMP, compreendeu que ele vinha ao encontro do que a Escola já realizava, apresentando princípios e concepções na mesma perspectiva, o que certamente contribuiu para que tal proposta fosse acolhida e implementada com certa rapidez, considerando as resistências e as hesitações apresentadas por um número grande de escolas estaduais. Essa percepção fica clara na fala dos educadores da equipe diretiva que compreenderam a implantação da PEMP assim:

EDUCADOR ANGICO: Quando veio o processo da politecnia, o projeto de governo que incluiu a politecnia, para nós só veio legalizar o que já fazíamos. [...] Falar em Ensino Médio no Movimento, falar em politecnia é a Joceli Corrêa.

EDUCADORA ALFAZEMA: Pesquisa já existia bem anterior ao que o governo solicitou.

EDUCADORA CAMOMILA: A gente está sempre a frente!

Já as educadoras Catuaba e Cavalinha manifestaram-se, ao analisarem a efetivação do EMP da seguinte forma:

EDUCADORA CATUABA: Logo que eu iniciei, no primeiro ano do meu trabalho, eu percebia que havia um incentivo à prática da pesquisa dentro da escola, através de uma política educacional que era do governo. Era um incentivo, apesar da escola já vinha vindo, de teimosia, na teimosia, para não desistir desse processo, uma teimosia no sentido bom. Vinha fazendo todo esse processo que o governo na verdade legalizou durante algum ano. Eu entrei no final, entrei em 2014. [...] Para a nossa escola foi mais tranquilo, pode ser que por isso nós educadores defendam tanto essa questão da pesquisa dentro da escola, porque a gente vinha de uma caminhada, um processo.

EDUCADORA CAVALINHA: Acho assim, questão mais do pedagógico, assim. Iniciativas da nossa escola, com o Ensino Médio Politécnico, nós enquanto educadores do Ensino Médio, acho que foi o momento muito bom, porque foi o momento em que nós pudemos sentar todo mundo junto e debater questões que vão para além da pesquisa. Vão do acesso ao conhecimento do pessoal, dos educandos do Ensino Médio. Assim, nós víamos todos os educadores empenhados porque era um momento que nós tínhamos todos juntos para sentar e fazer aquilo. [...] Assim, tem várias iniciativas boas na nossa escola, que há um reconhecimento da 36ª CRE. Na verdade, o que está acontecendo assim, é o modelo. Na última atividade foi apresentação do que nós fizemos enquanto escola como pesquisa.

Observa-se que ambas as educadoras destacam que a implementação do EMP na Escola, em estudo, não teve grandes problemas, pois ele veio complementar, referendar o que já se realizava, pela insistência e na crença de que

a pesquisa é uma possibilidade para que os educandos/as possam construir seu conhecimento, como sujeitos, pela vivência da autonomia de elaboração, a partir de estudos realizados com foco determinado. Elas destacaram também o quanto o grupo de educadores se empenhava coletivamente, para desenvolver o processo da pesquisa, e como os encontros regulares para momentos de estudo, debate e busca conjunta foram significativos.

Por outro lado, o EMP trouxe uma alteração na prática da Escola que mexeu muito com a dinâmica cotidiana: os períodos de 50 minutos. Eles representaram a quebra do princípio da igualdade entre as disciplinas e o aumento de carga horária para outras, gerando quebras no trabalho do educador/a, conforme destacou a Educadora Alfazema:

Essa redução da carga horária também de 48/50 min, isso nos dificulta bastante. Tem educadores que entram 48min numa sala de aula, isso é ruim! Tanto para conversar com os educandos do Médio, quanto para ministrar aula, ouvir. Começa uma apresentação daqui a pouco, numa turma grande, começa uma apresentação e não termina em uma aula, leva três, quatro aulas. Às vezes tem assim a dificuldade de não estarem presentes na aula, por chuva ou por transporte, por “n” motivos. E aí dificulta. Às vezes tem um feriado lá no meio do mês, alguma coisa assim [...].

Apesar da resistência inicial dos educadores para manter o tempo aula de 60 minutos, não foi possível e houve a necessidade da adaptação. Mas, mesmo assim, na Escola, continuam apenas os sinais de entradas, recreio e saídas, pois os educadores e educandos acompanham pelo relógio o momento de realizar a troca de sala, havendo uma tabela com os horários de tais trocas na sala dos educadores e no mural central.

Entretanto, o EMP representou um momento de crescimento pedagógico muito interessante, tanto para os educandos/as quanto para os educadores, pois estes últimos realizaram formações diversas, numa conjunção de políticas públicas de formação continuada, federal e estadual, pois a SE, juntamente com as universidades públicas e particulares da região, organizou um processo de tais formações, utilizando os recursos humanos qualificados que dispunham em seus quadros e com materiais elaborados pelo próprio MEC, através de suas secretarias específicas, via Pacto Nacional de Ensino Médio (PNEM). Então, essas formações se davam em três instâncias: por área de atuação/formação, em reuniões mensais organizadas pela CRE; na escola, com estudos coletivos, a partir do material do

PNEM, na maioria das vezes quinzenais; em eventos, especialmente organizados com o fim de oportunizar a troca e o aprimoramento das experiências que as escolas estaduais estavam dinamizando, como os encontros regionais sobre o EMP, promovidos pela 36ª CRE e o Encontro Macromissionário, organizado pela Universidade da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo.

O destaque à questão da formação continuada dos educadores é mencionado pela própria Equipe Diretiva:

EDUCADORA ALFAZEMA: Em termos de participação nos eventos, participação [...]. Não ser sempre só os mesmos.

EDUCADOR ANGICO: Sim, sempre tivemos, dessa lógica de gestão, na lógica de organizar a escola, a escola sempre fez isso. Nunca deixou de fazer, de estar participando, alguém responsável de ir, às vezes nas condições mínimas, mas sempre alguém participou, esteve envolvida. E também, sempre fez formação. Eu acho que a formação pedagógica é um grande diferencial nesse processo.

Percebe-se a preocupação com a formação continuada dos educadores, que, no período do EMP, foi bem significativa, procurando fazer a Escola presente, pela representação via seus educadores. Além disso, ressalta-se que a Escola também sempre fez formação continuada, pelos seus próprios meios. Acrescentaram ainda que, paralelo às formações continuadas, a Escola sempre oportunizou que os educadores participassem de outras formações, de cunho mais político, promovidas pelos movimentos sociais e movimentos sindicais. Assim, atribui-se a todo esse conjunto de processos formativos o diferencial pelo trabalho desenvolvido no educandário.

Segundo Libâneo (2007), o desenvolvimento profissional não se restringe ao treinamento específico; a escola é o lugar de formação por excelência, pois, no contexto de trabalho, os educadores (docentes e funcionários) podem reconstruir suas práticas, resultando em mudanças pessoais e profissionais. Mas o autor ressalta que o desenvolvimento profissional precisa se articular com o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional, assim compreendidos:

[...] O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação [...] O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e gestão da escola como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo. (LIBÂNEO, 2007, p. 375).

Percebe-se que o autor pontua os três aspectos que a formação continuada requer abranger, sendo então um compromisso do sistema educacional, como mantenedor das instituições de ensino. Mas, também, é compromisso da escola, enquanto instituição formadora, dentro do contexto peculiar que cada uma está inserida. Com relação ao desenvolvimento pessoal, cada educador precisa coordenar seu processo de aprimoramento de formação, realizando um trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e de [re]construção de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência.

Já na perspectiva dos educandos/as egressos da segunda fase, o EMP foi significativo para a formação intelectual e social, pois os conhecimentos trabalhados contribuíram para o desenvolvimento de visões de mundo e do lugar onde se vive, como afirmou a Egressa Pata de vaca, que estudou de 2014 a 2016: “[...] quando íamos ‘a fundo’ no projeto de pesquisa e fazíamos as visitas a campo para conversar com a comunidade sobre nossos temas que são do cotidiano”. A Egressa Carqueja, que estudou de 2012 a 2014, complementa afirmando:

As pesquisas desenvolvidas foram e são muito importantes para saber sugestões do Assentamento, para melhorias. Despertou minha curiosidade em saber como e por que, sendo assim me dedicava, além de obter vários conhecimentos que obtive.

Das compreensões apresentadas, emanam alguns aspectos como: postura da Escola como instituição formadora das novas gerações e a emancipação do sujeito. O primeiro deles diz respeito à forma como esta instituição compreende a formação dessas gerações e, no caso, na perspectiva sociocrítica, todos os integrantes do processo educativo, inclusive os educandos, devem envolver-se com as ações necessárias, para que tal processo se realize da melhor forma possível, sendo partícipe também dos seus resultados. Nesse momento, surge a questão política da educação, conforme Demo (2011) inclui sempre a questão técnica ligada à informação e ao ensino, tornando-se a escola um instrumento público estratégico de equalização de oportunidades. E o autor acrescenta:

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser [...] objeto dos outros até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (DEMO, 2011, p. 82).

O autor destaca o quanto a pesquisa é elemento essencial, fundante da construção da consciência do sujeito aprendiz, porque, ao despertar a curiosidade, a inquietude e o desejo de descoberta e de criação, os educandos/as vão construindo atitudes de emancipação, superando a heteronomia e indo em busca da autonomia.

A questão da emancipação do sujeito, o segundo elemento apresentado pelas educandas egressas, está intrinsecamente ligado ao primeiro, pois a emancipação é sempre conquista e não dádiva precisa do envolvimento pessoal, para que o ser assuma o comando do processo. A escola não conduz à emancipação, mas motiva para sua conquista, tendo a pesquisa como uma das possibilidades para tal elaboração.

As educadoras tem essa mesma percepção, como afirma a Educadora Catuaba:

[...] os educandos, o que eles aprendem, que têm que ser protagonistas do conhecimento deles, que ninguém, por mais que tenham um orientador, que a gente oriente e ajude, eles têm que ser sujeito do processo, que eles têm que correr atrás, que é eles que tem que fazer. [...] Então eu acho que eles construíram muito mais além que conhecimento, como cidadão ter que correr atrás, que as coisas não caem do céu, que eles tem que ir, que ninguém vai fazer nada por ninguém senão ele mesmo. Eu acho que esse é o principal conhecimento que eles adquiriram.

A Equipe Diretiva também tem compreensão semelhante. A Educadora Erva Cidreira afirmou que os educandos:

[...] vão se tornando sujeitos da sua caminhada. No seu tempo. E isso é a pesquisa que dá para eles, é o trabalho de todos os conhecimentos juntos, mas é para eles poderem analisar, poderem ter um produto. [...] o conhecimento que o aluno adquire, eu acho que ele não ia adquirir de outra forma que não fosse pela pesquisa.

As percepções expostas corroboram com o que Demo (2011) já afirmava anteriormente, quanto a pesquisa, acerca da emancipação e da construção da autonomia intelectual. Por outro lado, quando questionadas sobre os aspectos a destacar da Escola durante o EMP, a Egressa Hibiscus afirmou que “[...] são os professores, pois sempre se preocupavam com a aprendizagem dos alunos e quase sempre perguntavam se entenderam o conteúdo”. A mesma observação foi apresentada pela Egressa Carqueja, demonstrando que o foco central, de fato, é a aprendizagem dos educandos.

Por outro lado, ao serem perguntadas quanto às fragilidades, elas apontaram a necessidade de maior firmeza dos educadores/as quanto a cobranças de trabalhos dentro dos prazos determinados, porque, muitas vezes era apresentada “[...] muita oportunidade a pessoas que não queriam aprender, sendo injusto com aqueles que cumpriam os prazos”, de acordo com a Egressa Pata de vaca.

O que elas abordam refere-se ao sistema de avaliação adotado durante o EMP, que tinha o foco na aprendizagem e não no que os educandos não sabiam, como tradicionalmente se avaliava na escola. Mas, talvez o excessivo número de oportunidades, como os Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio entre os trimestres e entre os períodos letivos, tenha gerado tal observação. Tais planos estavam assim definidos no Regimento Escolar:

O PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio se constitui em um conjunto de atividades pedagógicas específicas para o aluno, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores, tendo por objetivo a superação das dificuldades constatadas e registradas no Parecer Descritivo, por ocasião do Conselho de Classe.

[...]

Cabe reafirmar que o PPDA é de responsabilidade do coletivo dos professores da área de conhecimento, tanto no planejamento, como na execução e avaliação do trabalho que será desenvolvido nos espaços específicos dos componentes curriculares. (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2013, p. 31-32).

Analisando a descrição acima, fica muito clara que a preocupação durante o EMP foi à aprendizagem, devendo esta ser trabalhada de diversas formas, para que as dificuldades que os educandos/as demonstrassem, fossem sendo superadas no decorrer do ano letivo e, se no final ainda não tivessem sido superadas em uma área do conhecimento apenas, novamente deveria ser submetido a um novo PPDA e, somente aí, se não obtivesse aprovação, se configuraria uma reprovação.

Na visão das educandas egressas todo esse processo foi compreendido, de certa forma, como um “afrouxamento” na avaliação, quando os educadores o viam como mais uma oportunidade de aprendizagem; como processo e não como produto apenas.

As análises acima demonstram o quanto o EMP significou no olhar dos educadores, da equipe diretiva e das educandas egressas, mas, ao mesmo tempo, ele foi muito produtivo, pois os inúmeros trabalhos elaborados pelos educandos/as, até 2014, foram muito interessantes e tinham como ponto de partida a pesquisa

socioantropológica, prevista no Regimento Escolar e no Plano de Estudos da Escola, como anteriormente já foi descrito.

A retomada da prática da pesquisa na comunidade iniciou-se novamente em 2012, quando educadores/as e educandos/as foram convidados e preparados para realizá-la na comunidade assentada e reassentada, conforme demonstra a figura que segue.

Figura 30 – Encontro de planejamento para a realização da pesquisa sócio antropológica com educadores/as da E.E.E.M. Joceli Corrêa e educandos/as do EM.



Fonte: Arquivo da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Nesse encontro foi elaborada a questão de pesquisa, assim definida: Como se sente vivendo nesse Assentamento (Rondinha, Barroca, Tarumã e 31 de Maio²⁰)? Também, foram determinados outros elementos a serem observados e perguntados às famílias visitadas: quais as expectativas que tinham, quando chegou e atualmente quanto ao(a): desenvolvimento econômico; produção (linhas de produção: leite, feijão, amendoim, soja, merenda escolar...); agroindústria familiar; trabalho; saúde e higiene; lazer; sucessão no lote; ações, atitudes e

²⁰ São Assentamentos onde os educandos/as residem

posicionamentos; meio ambiente (fontes e nascentes dos rios, outros); comunicação; educação.

Educandos e educadores foram distribuídos em grupos e, conforme suas disponibilidades de horário, já foram realizando algumas visitas anteriormente ao dia em que o grande grupo saiu junto e visitou mais de cem famílias.

Quadro 13 – Famílias visitadas na Pesquisa Sócio Antropológica em 20 de abril de 2012.

| GRUPOS | LOCAL | FAMILIAS | ALMOÇO |
|---|-------------------------|--|-----------------|
| Dionatan, Onilda, Madalena, Silvana (3º) Darlan (1º), João 1º | Tarumã | Natalício, Sergio, Luis, Andrades, Roma, Joelma, etc.... | Sergio Siqueira |
| Leomar- Greice-Dalti Nicolau 1º Marlene, Tatieli 3º | Barroca | Cri-Cri, Ismael, Aline, Márcia, Lucas Minski, Mecânico, Ricardo, etc | Ismael |
| Leila- Maria- Iomar 1º Joel, Ana Paula 3º | Rondinha- G12 | Enio, Roberto, Padre, Bugança, Brandt, Vilmarzinho, Marilei, etc | Bugança |
| Hildo- Paulinha- Bianca Jordan, Aparecida 3º | G11-9 | Rosane, Amaral, Vandão, Mochila, Tato, Sandra, Vardo, Gordo | Mochila |
| Preta- Voni Diego, Cleide 3º, Sandra 1º | G8-6 | Tanque Neco, Irani, Vilson, Alemão Chuço, Claudinho | Vilson |
| Jacqueline Marivani Leonice, André, 3º Andréia 1º | G7 e Estrela que Brilha | Balem, Marcos Silva, Lula -Adelmo Ana - Derlei-Bruno | Espingarda |
| Adílio- Mariane, Vanderson, Gabriel 1º Douglas | Nova Aliança | | Cleide |
| Dilnei, Ana, Henrique, Jean Pier 1º, Simoni 3º | G 8 | Marangon Ivo, Valmir, Amailton, Nambu, Santa Catarina | Amailton |
| Ale Loiva, Vanusa, Juliana Elian | G 5 23/04 | Pirulito, João Mello, Baú, seu Miro | A noite |
| Adílio, Bianca, Igor, Arieli Jeferson | G4 23/04 | Sadi, Censi, Aldoino, Zeca | A noite |

Fonte: Relatório do Processo da Pesquisa Participante 2012 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

O quadro demonstra como o coletivo de educadores (docentes, funcionários e equipe diretiva), juntamente com os educandos/as do EMP, se distribuiu no dia agendado. Houve alguns critérios que foram observados na constituição dos grupos: a) sempre havia dois educadores, um que já havia realizado a pesquisa na comunidade, em processos anteriores de visita, e outro que era a primeira vez; b) os educandos/as não realizaram pesquisa em suas comunidades; c) em cada casa visitada haveria um debatedor com a família e os demais seriam os escribas,

registrando o que era dito e a forma que era proferido, sem arrumar ortograficamente as falas; d) a cada nova família deveria variar o debatedor.

Percebe-se, ainda, que, além da constituição dos grupos, o quadro apresenta onde o grupo deveria ir visitar e a família que acolheria o grupo para o almoço, já que a visitação iniciou pela manhã, saindo da Escola, e encerrou-se no final da tarde, utilizando-se o transporte escolar para tal atividade. Também, constaram famílias que foram visitadas no dia 23 de abril daquele ano, por serem mais próximas da Escola e possibilitar o deslocamento a pé.

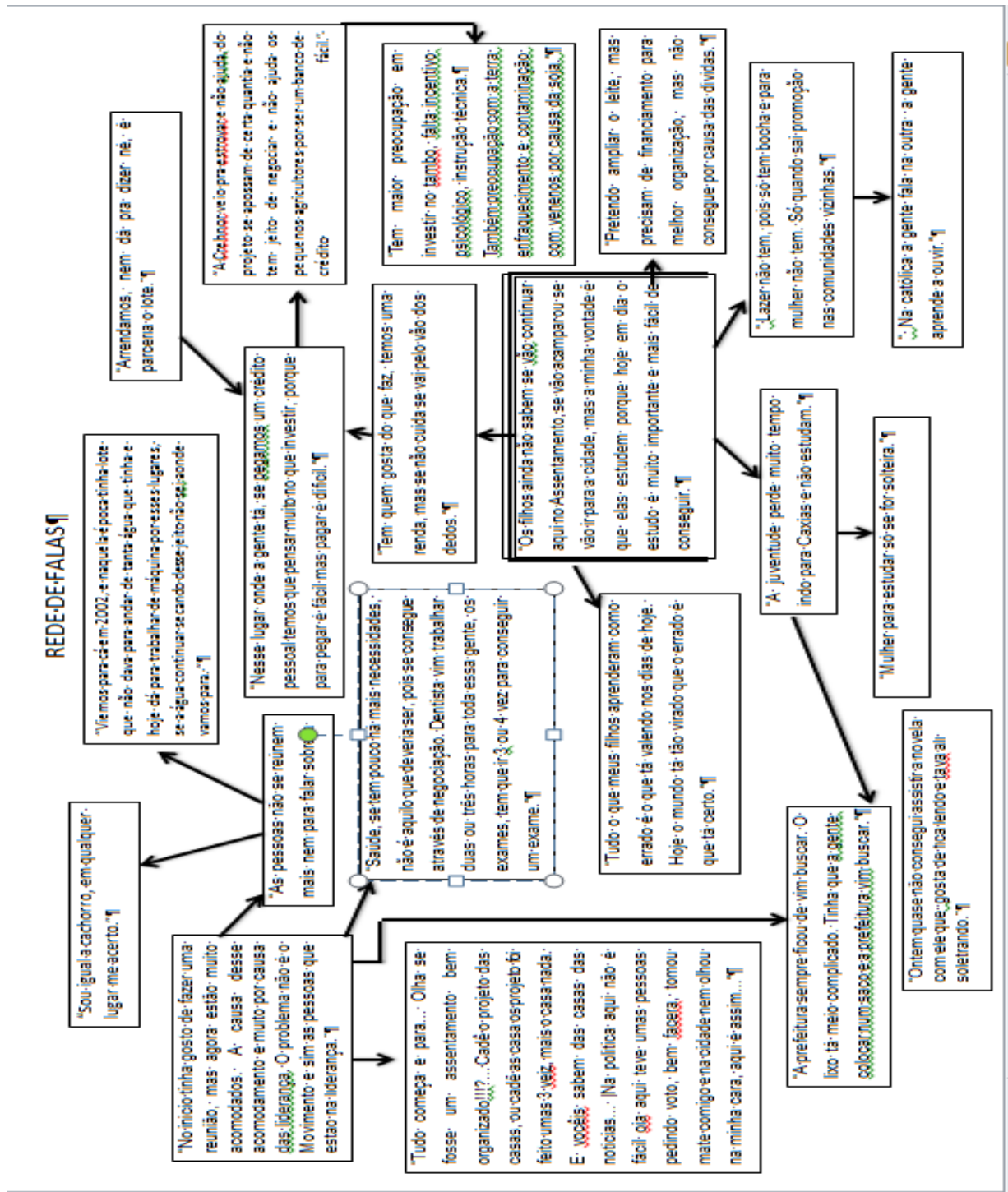
Resultante dessas visitas, em momentos em que os educandos e os educadores de cada grupo, juntos, selecionaram as falas de forma prévia, considerando como critérios: a) denúncia; b) contradições; c) explicações; d) descrições; e) análises; f) proposições; g) situações limites. Nesse processo, foram selecionadas mais de duzentas falas, as quais, posteriormente, foram novamente [re]selecionadas, com base nos mesmos critérios, restando apenas cinquenta.

Em um novo movimento, agora de planejamento, apenas com a participação dos educadores (docentes, funcionários e equipe diretiva), as falas sofreram nova revisão, restando apenas vinte e sete que foram organizadas em Rede de Falas.

Figura 31 – Momento de Planejamento Coletivo dos Educadores/as na elaboração da Rede de Falas e a Rede Temática



Quadro 14 – Rede de Falas 2012.



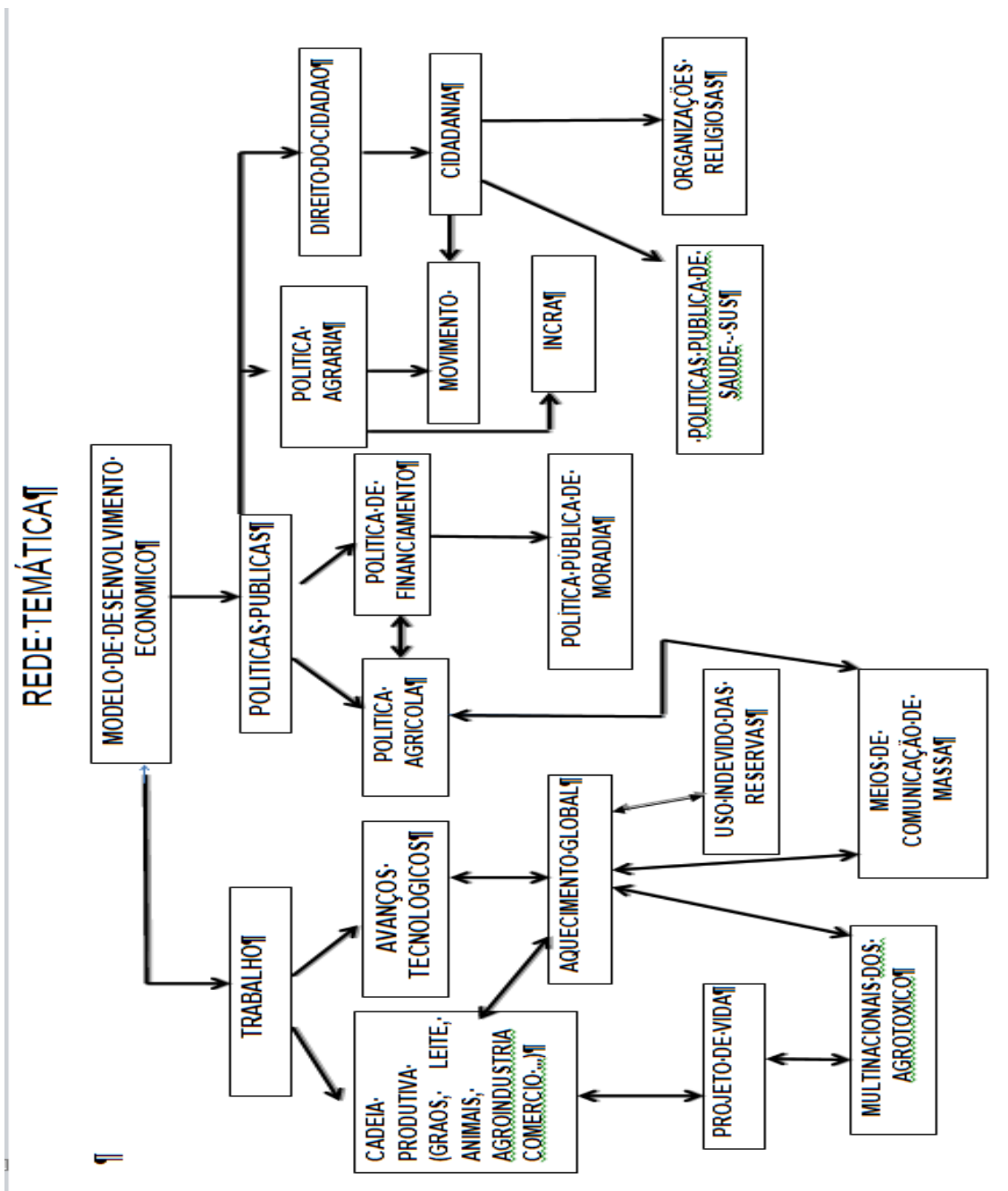
Fonte: Relatório do Processo da Pesquisa Participante 2012 da E.E.E.M. Joceli Corrêa

No que se entende por um processo colaborativo, foram organizadas as redes e falas necessárias para elaborar seus planejamentos. Observa-se que houve o

envolvimento de todos e, dessa maneira, percebe-se o comprometimento e a cooperação, quando há um processo coletivo em desenvolvimento.

A fala destacada próxima ao centro, depois de muito debate, foi determinada como o Tema Gerador para o trabalho pedagógico na Escola para o ano de 2012. As demais falas foram trabalhadas pelas áreas e disciplinas, conforme planejamento dessas.

Quadro 15 – Rede Temática.



Fonte: Relatório do Processo da Pesquisa Participante 2012 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Resultante também dessa Rede de Falas, organizou-se a Rede Temática, a qual também foi considerada na elaboração dos planejamentos.

Tanto a Rede de Falas, quanto a Rede Temática foram o ponto de partida, para que os educandos/as do EMP buscassem elementos para definir seus temas de pesquisa. Dessa forma, a intenção sempre foi partir de uma problemática concreta da realidade em que eles estão inseridos (micro), a qual também é decorrente de uma realidade social e histórica (macro).

Na avaliação dos educadores, percebe-se que esse processo foi significativo, como afirma a Educadora Catuaba:

O que eu vejo também assim, em observações, que eu fiz em outras escolas, por causa do estágio, que os temas eram aleatórios, não partiam de uma problemática da realidade, não partiam de algo concreto, que realmente necessite, estimule, que tenha uma justificativa social na pesquisa dos educandos. Eu acho que esse é o nosso grande diferencial enquanto escola: partir das problemáticas locais. E, vendo os educandos do Ensino Médio, que estão se organizando no projeto de pesquisa, eles partem de problemáticas locais.

A visão dessa Educadora também é compartilhada pelas educandas egressas, conforme afirma a Egressa Canela: “[...] Também aprendi que nossos anseios e dificuldades devem ser motivo de pesquisa e estudo para buscar a possível solução”.

A pesquisa, por ser um princípio pedagógico, ao permear as práticas escolares, oportuniza que os educandos/as se percebam seres de conhecimento e sujeitos, capazes de construir compreensões a respeito do mundo onde vivem e suas relações com o macro sistema. Verifica-se, assim, a possibilidade de efetivação da proposta pedagógica que considera o ser humano em sua multidimensionalidade, “[...] como um indivíduo dotado de múltiplas inteligências, com diferentes estilos cognitivos”. (MORAES, 1997, p. 83-84).

No caso concreto, percebe-se a politecnicidade na concepção de Pistrak (2015, p. 18), qual seja, “[...] que faz conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção”, estava em vias de efetivação, pois a participação direta dos educandos/as no trabalho produtivo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos já os encaminhavam para propor alternativas de superação das questões investigadas.

No decorrer do período 2012 a 2014/2015, talvez fruto do amadurecimento que os educandos/as foram construindo, juntamente com o desenvolvimento de todo o processo da pesquisa na Escola, foi sugerido que se fizesse, no final de cada ano letivo, uma mostra dos trabalhos de pesquisa do EMP. Tal proposição teve acolhida entre os educandos/as e educadores e, em dezembro de 2014, foi organizada a “I Mostra dos Trabalhos de Pesquisa do EMP”, com as produções dos educandos/as assim orientada quanto a sistematização para a exposição: a) 1ª série, através de cartazes; b) 2ª série, a produção de multimídia, como apoio para as explicações; c) 3ª série, a produção de banner e informativo para ser distribuído durante a exposição.

Todos os materiais foram elaborados e confeccionados na Escola, sob a orientação dos educadores do EMP; o espaço da Mostra também foi organizado pelos educandos/as, tanto para o início, quanto depois da conclusão do evento. A Mostra teve a duração de três turnos letivos, oportunizando que todos os educandos/as da Escola a visitassem em seu turno de aula, acompanhados pelos educadores, além de estar aberta à visitação da comunidade escolar, assentada e reassentada.

Figura 32 – I Mostra dos Trabalhos de Pesquisa do EMP



Nessa oportunidade, os educandos/as estavam organizados da seguinte forma:

- a) 1ª série, em grupos de 4 e 5 componentes;
- b) 2ª série, em trios;
- c) 3ª série, trabalho organizado individualmente, o TCC.

Os trabalhos apresentados versaram sobre os seguintes temas:

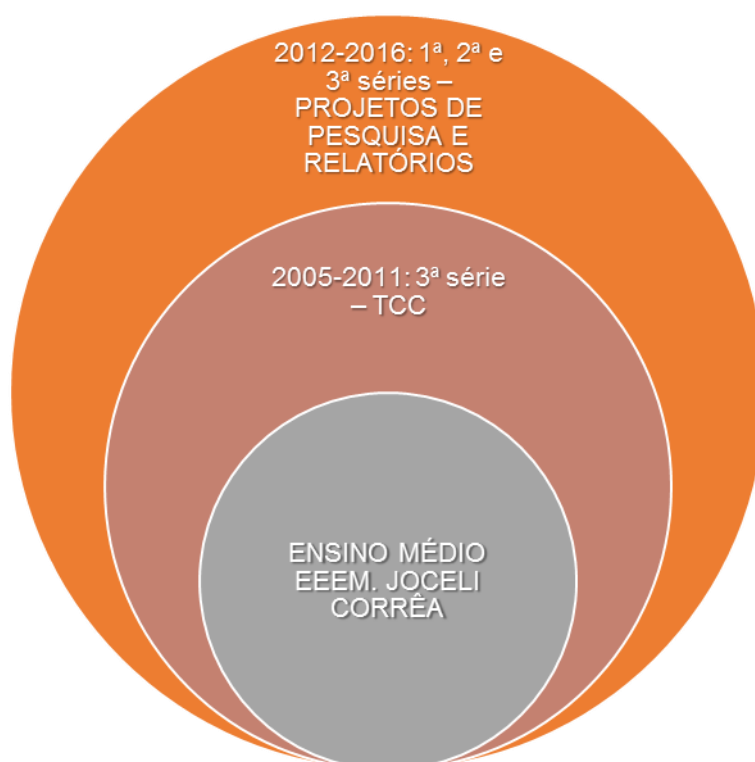
Quadro 16 - Temas dos Trabalhos do EMP.

| 1ª série | 2ª série | 3ª série |
|--|---|---|
| Direito e acesso à Educação Escolar no campo na última década | O uso de venenos na produção de grãos no Assentamento Rondinha e suas consequências para saúde humana | Perspectiva para os jovens camponeses |
| Os benefícios e os malefícios dos agrotóxicos no Assentamento Rondinha | A consequência da falta de água ao meio ambiente no Reassentamento 31 de Maio | Impactos do Programa Bolsa Família no Assentamento Rondinha |
| Produção alternativa em lotes no Assentamento Barroca e Rondinha | Renda Familiar sua importância no campo | Consequência do uso dos agrotóxicos na produção de alimentos pra a saúde do agricultor no Assentamento Tarumã |
| Preconceito com as mulheres na sociedade de consumo | Lazer no Assentamento Tarumã | A Fertilidade do Solo no Assentamento Rondinha |
| As condições de trabalho do camponês no Assentamento Rondinha | As relações sociais no Assentamento Rondinha | A Educação Familiar no Assentamento Tarumã |
| Produção nos lotes do Assentamento Tarumã: PA 25 de Novembro | O uso das águas no Assentamento Tarumã | A Modernização Tecnológica da Agricultura no Reassentamento 31 de Maio |
| Ação da Emater no Assentamento Barroca de 2008 a 2013 | - | Viabilidade de Produção de Milho, Aveia e Trigo no Reassentamento 31 de Maio |
| - | - | Causas da rotatividade e evasão de algumas famílias no Assentamento Rondinha |
| - | - | A transformação dos valores morais no Assentamento Rondinha de 1995 a 2014 |
| - | - | Nutrição Infantil e suas consequências para a saúde das crianças |
| - | - | Informação e conhecimento: a construção do jovem camponês do Reassentamento 31 de Maio. |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Observa-se que há uma variedade de temas que foram tratados pelos educandos/as do EMP, havendo alguns que se repetiam como temática geral, mas que, no desenvolvimento da pesquisa, acabaram tomando rumos diversos e em alguns momentos complementares. Não é objeto aqui a análise dos temas em si, apenas a demonstração de quão amplo pode ser um trabalho com pesquisa na escola de EM, tendo por base a análise da realidade local.

Figura 33 – Movimento desenvolvido pelos educadores/as e educandos/as do EM da E.E.E.M. Joceli Corrêa de 2005 a 2016



Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

A figura 33 possibilita a visão do movimento realizado na Escola em estudo, quanto ao processo de pesquisa, pois iniciou apenas como uma atividade final da 3ª série e, com o advento do EMP, passou a ser uma atividade realizada em todas as séries, ampliando e consolidando sua importância na formação dos educandos/as, levando à consolidação da atividade de pesquisa, como uma prática educativa permanente do/no EM.

A terceira fase do EM deu-se a partir de 2015 até os dias de hoje, caracterizando-se pela resistência do coletivo da Escola em manter a pesquisa como um princípio pedagógico nas práticas desenvolvidas, dando continuidade ao

processo de pesquisa-ação que caracteriza tal nível da escolaridade na Escola em estudo.

Em 2015, foi realizada nova pesquisa socioantropológica na comunidade assentada e reassentada. Novamente foram visitadas mais de 100 famílias, tomando-se o cuidado de não retornar naquelas que se tinha visitado em 2012. O objetivo, então, era ampliar o conhecimento da realidade local, conforme destacou o educador Angico. O processo de preparação e organização para os dias de visita às famílias foi o mesmo, ou seja, montaram-se os grupos com dois educadores e educandos que não fossem da localidade visitada, todos munidos de material de anotação e com um problema de pesquisa, o questionamento: “Como está sendo viver no Assentamento nesse momento?” (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, PPP, 2016)

Neste ano, realizou-se a pesquisa em dois turnos de dias diferentes, em função de uma série de atividades já previstas anteriormente, o que não necessitou a organização de almoços, como ocorreu na pesquisa de 2012. Mas as famílias, mais uma vez, acolheram os pesquisadores com alegria e disponibilidade, conversando sobre seu cotidiano.

No retorno à Escola, devido a vários fatores decorrentes do novo governo que iniciava suas atividades, não foi possível realizar todo o processo que, costumeiramente, se desenvolvia após a pesquisa na comunidade. Apenas a seleção prévia das falas ocorreu, o que já foi o suficiente para que os educandos/as do EM pudessem determinar uma para ser o ponto inicial de seus projetos de pesquisa.

Com a troca administrativa ocorrida no Estado do Rio Grande do Sul, em 2015, o EMP não permaneceu como Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, paulatinamente foram acontecendo ajustes até a total descaracterização das ações propostas originariamente. Em 2016, houve o estudo do PPP da Escola, que passou a considerar os seguintes elementos a serem revisados/atualizados/adaptados:

2 – HISTÓRICO DA ESCOLA JOCELI CORRÊA

2.1 O porquê do nome da Escola

2.2 Quem são os educandos

2.3 Quem são seus educadores

3. DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA ESCOLA

4. FILOSOFIA DA ESCOLA

4.1 Concepção de educação

4.2 Concepção de Escola do Campo

4.3 Concepção de Sociedade

5.TENDENCIA PEDAGÓGICA

6.OBJETIVOS DOS NÍVEIS DE ENSINO

- 6.1 Objetivo geral
- 6.2 Objetivo da educação Infantil
- 6.3 Objetivo do ensino Fundamental Regular
- 6.4 Objetivo ensino fundamental Educação de Jovens e Adultos
- 6.5 Objetivo do Ensino Médio.

6.6 Objetivo da Educação Especial

7. PROPOSTA METODOLOGICA

8. GESTÃO ESCOLAR

- 8.1 Direção Coletiva
- 8.2 Conselho Escolar
- 8.3 Secretaria
- 8.4 Biblioteca Escolar
- 8.5 Laboratório de aprendizagem.
- 8.6 Grêmio Estudantil
- 8.7 círculo de Pais e Mestres

9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- 9.1 Regime Escolar

10. METAS E AÇÕES

11. AVALIAÇÃO

- 11.1 Procedimento e critérios para atribuição de notas

12. REFERÊNCIAS (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2016, p. 2-3).

Entre os itens elencados, é importante destacar alguns para análise, por serem significativos no contexto a que se propõe este trabalho. No contexto dos objetivos dos níveis de ensino, assim descritos no documento:

6.1 Objetivo Geral

Contribuir na construção de sujeitos com capacidades de analisar, refletir e interagir com a realidade local e geral, ensinando fazer pela prática, preparando igualmente para o trabalho manual e intelectual, tornando-se sujeito da história e da sociedade que almejamos.

[...]

6.5 Objetivo do Ensino Médio

Proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências para interagir no mundo do trabalho e da tecnologia, como cidadão consciente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Proporcionar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no ensino superior.

Consolidar no aluno as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade, com consciência histórica e respeitando as diferenças.

Possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do aluno.

Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes do mundo globalizado. (E.E.E.M JOCELI CORRÊA, 2016, p. 20-21).

O objetivo geral da Escola permaneceu o mesmo do PPP anterior, que era de 2012, demonstrando que o grupo de educadores/as compreendeu que ainda não se conseguiu efetivá-lo em sua plenitude. Já o objetivo do EM passou a ser composto

por cinco objetivos, sem referência se são por série e também não se demonstra, da forma como estão expressos, um aprofundamento em grau de complexidade. Apesar disso, ainda se mantém o mesmo espírito quanto à construção do sujeito autônomo, que exerce a cidadania, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, interagindo com o mundo do trabalho e da tecnologia

Um destaque é quanto a Equipe Gestora da escola, a qual foi assim apresentada no PPP:

8. GESTÃO ESCOLAR

8.1 Direção Coletiva

A direção da escola é eleita democraticamente através da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de acordo com a legislação vigente. É constituída pelo Diretor/a e Vice-diretores, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. A direção da escola é mediadora na qualificação da proposta pedagógica, necessita ter postura ética nos processos de gestão, ser conhecedor da realidade escolar e, a partir desta, liderar as mudanças necessárias, ter capacidade de resolver problemas, agir de forma transparente sendo coerente em suas ações. (E.E.E.M JOCELI CORRÊA, 2016, p. 20-21).

Nessa formulação do PPP a Equipe Gestora apresenta-se como “Direção Coletiva”, composta por vários membros, incluindo a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional, o que até então não acontecia, constituindo assim uma Equipe Diretiva com vários membros, cujas funções são complementares entre si para a gestão escolar democrática e participativa. Além disso, tal gestão é caracterizada também como mediadora, ou seja, deve realizar a mediação proposta por Paro (2012), coordenando o esforço humano coletivo e a racionalização do trabalho, visando à formação da personalidade dos educandos/as através do processo pedagógico.

Em 2016, visando atender a outra lógica de condução da educação pública no Rio Grande do Sul, houve uma alteração na base curricular, sem muita discussão com as escolas públicas estaduais que oferecem EM, conforme se pode analisar no quadro a seguir.

Quadro 17 – Base Curricular EM a partir de 2016.

| DISCIPLINAS | | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3 SÉRIE |
|----------------------------|------------------|----------|----------|---------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | | 4 | 4 | 4 |
| LITERATURA | | 2 | 2 | 1 |
| ARTE | | 2 | 1 | 1 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | | 2 | 1 | 1 |
| BIOLOGIA | | 2 | 2 | 2 |
| QUÍMICA | | 2 | 2 | 2 |
| FÍSICA | | 2 | 2 | 2 |
| MATEMÁTICA | | 4 | 4 | 4 |
| HISTÓRIA | | 2 | 3 | 2 |
| GEOGRAFIA | | 2 | 2 | 3 |
| FILOSOFIA | | 1 | 1 | 1 |
| SOCIOLOGIA | | 1 | 1 | 1 |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | LÍNGUA INGLESA | - | - | 1 |
| | LÍNGUA ESPANHOLA | 1 | 2 | 1 |
| ENSINO RELIGIOSO | | 1 | 1 | 1 |
| SEMINÁRIO INTEGRADO | | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL DE HORAS SEMANAL | | 30 | 30 | 30 |
| CARGA HORÁRIA ANUAL | HORAS-AULA | 1200 | 1200 | 1200 |
| | HORAS | 1000 | 1000 | 1000 |

OBS: Para aluno não optante do Ensino Religioso é oferecido Ética e Cidadania. Para aluno não optante de Língua Inglesa a escola oferece a CH em Literatura. Hora-aula: 50 minutos.

Fonte: Plano de Estudo 2016 da E.E.E.M. Joceli Corrêa.

Houve uma série de alterações nessa base curricular, em comparação com a do EMP. Algumas alterações percebidas foram: a Língua Portuguesa foi equiparada nas três séries do EM, com quatro períodos em cada turma, assim como Matemática, que também passou a ter a mesma carga horária. Passou-se a oferecer duas línguas estrangeiras, sendo que a Língua Inglesa é oferecida apenas em um período na 3ª série. O Seminário Integrado perdeu um período em cada série, ficando apenas com dois períodos semanais. Na carga horária anual há uma

diferenciação de horas aula e horas relógio, pois os períodos são de 50 minutos e há a preocupação do sistema em fazer tal diferenciação.

Na prática escolar, as mudanças da base geraram uma série de revisões na documentação do EM, como Regimento Escolar, Planos de Estudos, assim como na organização do tempo da escola e dos educadores, pois, com períodos de 50 minutos, o tempo destinado ao planejamento também passou a ser calculado sobre essa base, dificultando o planejamento por área de conhecimento e o geral. Já não há mais a garantia do encontro semanal de todos os educadores da mesma área num dia determinado, dia da semana como se tinha durante o EMP, quando havia a seguinte distribuição semanal:

Quadro 18 - Organização semanal dos planejamentos e encontros por áreas do conhecimento.

| Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|------------------------------|---------------------|-----------------|---------------------------|--------------------|
| Área da Ciências da Natureza | Área das Linguagens | Equipe Diretiva | Área das Ciências Humanas | Área da Matemática |

Fonte: Plano de Estudo 2011 da E.E.E.M. JOCELI CORRÊA.

Essa impossibilidade do encontro foi percebida pelas Educadoras que assim se manifestaram:

EDUCADORA CAVALINHA: Nós conseguimos manter algumas reuniões e fizemos, até certo ponto, um trabalho coletivo. Mas, devido a nossa não organização, não conseguir se reunir, enquanto educadores da área e até mesmo de todo o Ensino Médio, acho que isso está dificultando bastante para o nosso pensar coletivo pedagógico nessa questão. Acho que o nosso trabalho é um bom trabalho, trabalhamos a partir de alguns eixos gerais, como por exemplo, soberania alimentar. Mas que isso poderia ser muito mais qualificado se nós nos reuníssemos mais vezes, não apenas uma vez por mês, onde nós temos uma série de assuntos para ser debatidos que vai além do pedagógico.

EDUCADORA CATUABA: E diminuiu nossa carga horária de planejamento [...] cortou nosso tempo que é limitado, limitado nosso trabalho [...].

EDUCADORA MALVA: a gente ter o planejamento coletivo foram cortadas as horas que eram para isso, o que eram para o individual que nem existiu mais. O coletivo, nem por sonho e decreto. [...] Como dizia a colega, antes: tem uma reunião por mês para falar de tudo, do pedagógico, do físico, do intelectual, do emocional, do sentimental, do que nem existe mais [...] de tudo o que há é naquele dia. Quando respirou, fica quieto que terminou teu tempo, acabou, pronto, deu. E toda a parte pedagógica, como é que eu vou socializar, trocar, o que eu tô fazendo na minha disciplina. Se eu tenho três disciplinas, ficou um pouquinho melhor, porque eu vou fazer

interdisciplinaridade com três disciplinas. [...] Mas já tivemos experiências bem melhores na escola, com relação a questão interdisciplinar no Ensino Médio. Mas hoje, devido aos cortes, rasgos e borrões, pouco ficou, está sobrando só os pedaços de gente, os pedaços de trapos humanos, nesse ponto de vista.

Apesar das muitas queixas que o grupo apresentou, todas as questões são pertinentes ao contexto educacional atual, o qual se configura como de muitas perdas, desde pedagógicas a econômicas, motivando expressões como as acima apresentadas, mas que são todas legítimas e também têm, em seu bojo, proposições de superação da tão referida perda de horas de planejamento, inviabilizando o planejamento coletivo. Uma das proposições é o encontro mensal que já está acontecendo entre os educadores/as do EM, mas que pode ser qualificado para atender um pouco da demanda do planejamento coletivo.

Por outro lado, como afirmava Freire (1999, p. 161) sobre a prática educativa, “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” e mais, que “[...] a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Ibidem).

É com base nessa perspectiva que a Escola, por meio do trabalho colaborativo dos educadores/as e da equipe diretiva, ainda persiste na busca e realização de uma prática pedagógica consistente, como afirma a Educadora Catuaba: “Nós professores, nós professores, alunos [...]. A gente dá um jeito de não deixar a pesquisa fugir do nosso foco”. Já outras educadoras descrevem assim:

EDUCADORA MACELA: Bom, talvez a gente não usava essa palavra pesquisa, mas a gente sempre usou o termo “sujeito questionador”, que interação, que conhece o cotidiano. Nesse sentido, essa política pública que teve nesse momento veio para ajudar, mas para nós ampliou o que já estávamos fazendo e fortificou essa necessidade mesmo. Eu acho que não só no Ensino Médio, mas em toda a escola a gente tenta desenvolver essa questão do questionar, de ver a realidade, o cotidiano, também é uma forma de pesquisa.

EDUCADORA CAVALINHA: Iniciativas da nossa escola, com o Ensino Médio Politécnico, nós enquanto educadores do Ensino Médio, acho que foi o momento muito bom, porque foi o momento em que nós pudemos sentar todo mundo junto e debater questões que vão para além da pesquisa. Vão do acesso ao conhecimento do pessoal, dos educandos do Ensino Médio. Assim, nós víamos todos os educadores empenhados porque era um momento que nós tínhamos todos juntos para sentar e fazer aquilo. Diferente de agora, que a gente tenta garantir uma vez por mês para sentar junto, mas que nem sempre a gente vê essa viabilidade desse debate mais aprofundado.

Por outro lado, os educandos/as que estão atualmente no EM também percebem o quanto todo o processo educativo da escola, com foco na pesquisa, tem oportunizado o crescimento e o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, conforme o Educando Aniz-estrelado relata:

Sim, todo o processo desenvolvido pelos professores contribui para o desenvolvimento do aluno. [...] não dá para dizer que não pode, é querer, baixar e cabeça [...] e desenvolver mais ainda o que já sabe. [...] Eu pensava assim também antes, pediu isso pra mim tá bom. Mas não! Sempre buscar mais, além do que foi pedido, para tua capacidade. Então, não dá para dizer que não contribui de forma geral.

Já o Educando Bardana ressaltou que a pesquisa oportunizou enxergar o mundo a sua volta de forma diferente [...] com outros olhos, fazendo com que a gente tenha que desenvolver nossa opinião crítica [...]. A Educanda Calêndula analisou que tudo é uma construção, desde a escolha do tema, a metodologia, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, e complementou:

[...] é outra realidade, você tem que construir os conceitos [...] A pesquisa é bem importante, faz a gente se reconhecer como sujeito, porque acaba o copia e cola. Você lê três, quatro, cinco textos e constrói um parágrafo, uma página. A pesquisa fez nós aprender a compreender e analisar o porquê daquilo o como daquilo. A pesquisa é bem importante hoje em dia na nossa Escola.

Sob outro enfoque, o Educando Alecrim afirmou que o que “a pesquisa mais mexeu com ele” foi o fato de ter que criar os conceitos, hábito não desenvolvido anteriormente, porque a preocupação até então não era a compreensão, mas sim ter respostas certas dadas ou determinadas por alguém. Segundo a Educanda Menta, pela pesquisa “[...] há o aprofundamento do conhecimento, porque quando a gente não sabe, pesquisa e descobre ou vai saber mais sobre aquilo que já sabe um pouco; tem que ser curioso”. Tal característica para o Educando Bardana é imprescindível, “[...] porque se não tiver a curiosidade não haverá a busca”.

Uma constatação que o grupo de educandos chegou foi quanto à diversificação de temas e projetos, todos a partir da realidade concreta, que tem contribuído para que se conheça um pouco mais a realidade dos outros Assentamentos, superando “[...] um pouco o individualismo, do cada um para si e Deus para todos”. (EDUCANDO ANIZ-ESTRELADO).

Assim, o grupo dos estudantes do EM posicionou-se sobre o quanto a pesquisa tem contribuído com o seu desenvolvimento intelectual, na construção de conceitos e sem cópia, oportunizando a abertura dos horizontes a partir do que vivem do local para o global, para que possam projetar o mais longe. Nessa compreensão de micro e macro, não há a sobreposição de um sobre o outro, justamente porque os elementos constituintes da realidade local são complementares de uma realidade mais ampla, seja ela regional, nacional e/ou internacional.

Quando questionados sobre a interdisciplinaridade, os educandos manifestaram-se também:

EDUCANDA CALÊNDULA: Em nossa escola, por possuir uma construção curricular participativa entre as disciplinas, o diálogo entre as disciplinas é frequente, pois realizam práticas conjuntas e atividade extraclasse para relacionar conteúdos com o dia a dia de uma escola do campo, como por exemplo, a viagem ao Planetário na Universidade de Santa Maria, que era uma atividade que contou com a união e o trabalho conjunto de Geografia, de História e Biologia.

É possível afirmar que os esforços em desenvolver práticas pedagógicas colaborativas no EM têm se constituído com frequência na escola em estudo, e as práticas de pesquisa têm subsidiado e caracterizado a dinâmica desse processo coletivo. Para Giroux (apud SILVA, 1995), vive-se no cotidiano os bons resultados que o trabalho desenvolvido a partir da resistência tem oportunizado; tanto para os educandos/as, quanto para os educadores/as, pois, conforme ressalta Gómez (1998, p. 26),

[...] a diferença está em que o aluno/a teve a oportunidade de conhecer os fatores e influências que condicionam seu desenvolvimento, de comparar diferentes propostas e modos de pensar e fazer, de descentrar e ampliar sua limitada esfera de experiência e conhecimento e, enriquecido pela comparação e pela reflexão, chegar a opções que sabe provisórias. Enfim, a escola, ao provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto [...].

O autor afirma que, pela ação consciente de analisar e refletir sobre a realidade, os educandos vão se constituindo sujeitos que se percebem condicionados pelo contexto social, mas que, por isso mesmo, podem buscar a superação do atual estado em que se encontram. E, a escola pode, pelo seu

trabalho pedagógico, pensado e dinamizado coletivamente, gestado de forma colaborativa, constituir-se numa comunidade democrática e produtora de aprendizagem.

Certamente, as vivências que os educandos/as têm com relação ao contexto devem tê-los feito pensar sobre este e, em 2016, impulsionado o momento de ocupação da Escola. Tal fato, que ocorreu em outubro, durou em torno de dez dias e foi fortemente marcado pela ação dos educandos/as, no sentido de assumir a administração do dia a dia da escola, com assembleia dos educandos/as, atividades de denúncia do desmonte da escola pública, aulas cidadãs organizadas por eles e um cuidado extremado com o patrimônio da Escola e com os educadores/as. Esse cuidado foi demonstrado ao manter os ambientes limpos e organizados e ao preservar a imagem de todos os educadores no processo de filmagem e gravação das atividades por eles/as desenvolvidas, a fim de que os educadores não fossem acusados de serem os incitadores e incentivadores do fato.

A ocupação foi encerrada por decisão coletiva dos educandos/as, a fim de que os colegas do nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio não fossem prejudicados em suas respectivas conclusões de curso. Como tinham registrado suas atividades através de som e de imagem, as apresentaram aos pais e mães em uma assembleia geral, fazendo com que muitos dos presentes, contrários ao movimento estudantil daquele momento, sentissem-se envergonhados por sua postura autoritária e se reconhecessem no filho/filha, o jovem que um dia foi: lutador, aguerrido, destemido, um Sem Terra em busca de seus direitos de cidadão camponês.

Figura 34 – Educandos/as em assembleia decidem pela Ocupação da E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Acervo da E.E.E.M. Joceli Corrêa

Figura 35 – Escola ocupada por 10 dias pelos educandos/as



Fonte: Acervo da E.E.E.M. Joceli Corrêa

Por outro lado, a Escola Joceli Corrêa, mesmo com todas as incertezas das mudanças que a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, está a anunciar o coletivo de educadores/a da escola, novamente em um movimento de resistência;

compreendeu que a pesquisa, como elemento fundante das práticas pedagógicas no Ensino Médio, pode e deve continuar existindo como prática dinamizada de formatos colaborativos de gestar as práticas educativas por todos/as educadores/as que atuam nesse nível da Educação Básica.

Em decorrência de todas as mudanças que a legislação sofreu no ano de 2016, o Sistema Estadual de Educação provocou uma alteração nas bases curriculares do EF e EM, havendo algumas disciplinas com carga horária pré-estabelecida, nas quais somente foram possíveis alguns ajustes, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática. O coletivo dos educadores elaborou a base que segue, embora não tenha seguido fielmente o que fora orientado pelo sistema estadual.

Quadro 19 – Base Curricular a partir de 2017.

| DISCIPLINAS | | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE |
|--------------------------------------|------------------|----------|----------|----------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | | 4 | 4 | 5 |
| LITERATURA | | 1 | 2 | 2 |
| ARTE | | 1 | 1 | 1 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | | 2 | 2 | 1 |
| BIOLOGIA | | 2 | 2 | 2 |
| QUÍMICA | | 2 | 2 | 2 |
| FÍSICA | | 2 | 2 | 2 |
| MATEMÁTICA | | 4 | 4 | 4 |
| HISTÓRIA | | 2 | 2 | 2 |
| GEOGRAFIA | | 2 | 2 | 2 |
| FILOSOFIA | | 1 | 1 | 1 |
| SOCIOLOGIA | | 1 | 1 | 1 |
| PSICOLOGIA | | 1 | | |
| ENSINO RELIGIOSO | | 1 | 1 | |
| LÍNGUA ESTRANGEI RA MODERNA | LÍNGUA INGLESA | 1 | 1 | 2 |
| | LÍNGUA ESPANHOLA | 1 | 1 | 1 |
| CIDADANIA E SOCIEDADE | | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL | | 30 | 30 | 30 |
| CARGA HORÁRIA ANUAL | HORAS-AULA | 960 | 960 | 960 |

OBS: Para aluno não optante do Ensino Religioso é oferecido Ética e Cidadania. Para aluno não optante de Língua Espanhola a escola oferece a CH em Literatura. Hora-aula:48 minutos; Dias letivos: 200.

Percebe-se que a equipe da escola e a equipe diretiva, mantiveram no EM sua característica essencial: a pesquisa. Atualmente, na Escola a disciplina da parte diversificada, denominada “Cidadania e Sociedade”, com a carga horária de 2h semanais em todas as séries, tem a finalidade de se constituir o eixo articulador das demais disciplinas junto à dinâmica de pesquisa no EM. No início do ano letivo de 2017, foi elaborada a ementa desse componente curricular, também de forma compartilhada pelos educadores/as, a qual ficou assim organizada:

A Sociedade e Cidadania compreende o estudo da sociedade humana a partir da pesquisa, entendê-la no tempo, no espaço, nas relações sociais e maneiras de se expressar no contexto da realidade assentada e reassentada. É através da pesquisa que se busca a integração das várias áreas de conhecimento com o fim de aplicar na produção, princípios ecológicos para conservar e utilizar de forma sustentável os recursos naturais e humanos, visando qualificar a produtividade e múltiplos outros benefícios diretos e indiretos dos ecossistemas para a sociedade, minimizando a degradação ambiental e diminuindo a dependência de insumos externos. Compreende ainda a busca de um melhor padrão de vida das famílias que aqui vivem, criando condições para que cada um se constitua cidadão capaz de desenvolver a sensibilidade e a racionalidade, a fim de atuar para transformar os processos e estruturas sociais, objetivando que os jovens deem continuidade à sucessão no processo produtivo. (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2017, p.199).

A ementa prioriza primeiro confirmar a importância que o coletivo dos educadores atribui à pesquisa como princípio científico e educativo na escola de EM; em segundo lugar, apresentar qual o propósito desse componente curricular na formação dos jovens, enquanto sujeitos construtores e partícipes do presente e do futuro da sociedade.

Nesse contexto, a gestão pedagógica colaborativa exige que todos os envolvidos no processo educativo, educadores/as docentes, educadores/as funcionários/as, que formam a equipe escolar, juntamente com a equipe diretiva e as famílias dos educandos/as, assim como a comunidade em que a escola está inserida, participem do processo permanente de pensar, dinamizar, fazer e refazer o cotidiano escolar, por meio de ações pedagógicas concretas e significativas a todos e todas. Tal participação não é apenas representativa, mas de forma ampliada, em que cada um tem voz e decisão, contribuindo com ideias, análises, argumentos e encaminhamentos.

É uma participação de engajamento, como Lück (2011, p. 47) menciona em seus fundamentos, “[...] engajamento representa o nível mais pleno de participação”,

uma vez que pressupõe o envolvimento dinâmico nos processos sociais, assumindo responsabilidades por agir com empenho, interesse e dedicação, visando também contribuir para os resultados propostos e desejados pelo grupo.

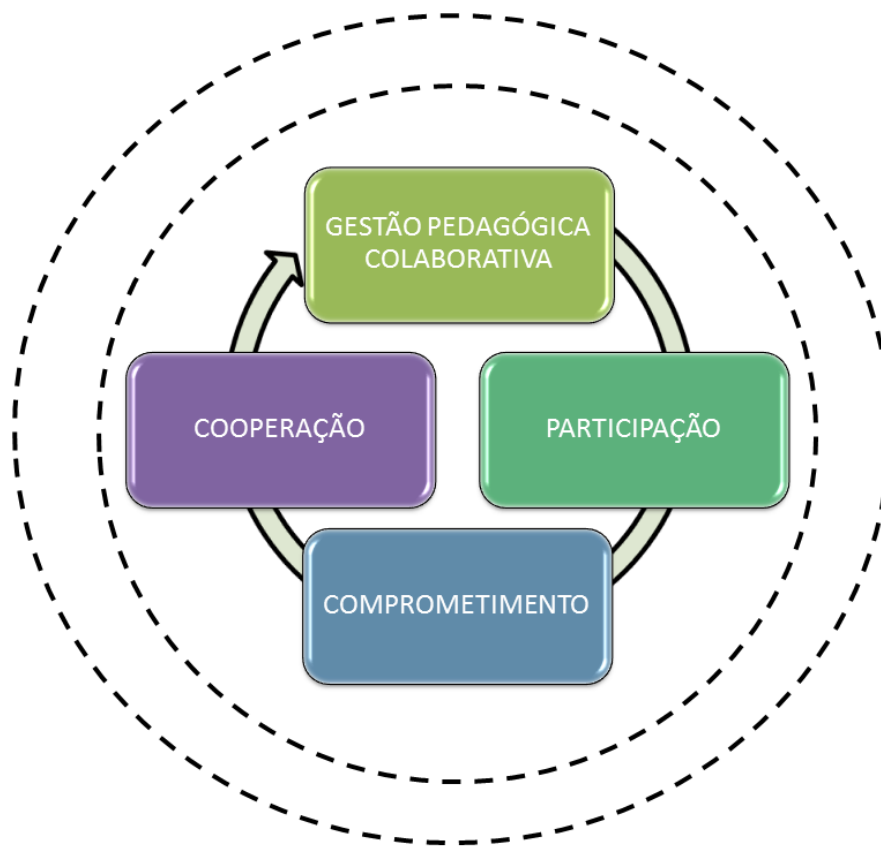
Outro elemento constitutivo da ação pedagógica colaborativa no EM é o comprometimento de todos os envolvidos, no mesmo grau de importância. Comprometimento pressupõe compromisso, que se relaciona diretamente com as opções, as escolhas e, portanto, as decisões e encaminhamentos. Por isso, tem relação com a concepção política de cada um, como alerta Freire. (1998, p. 108-109).

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. [...] Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho.

Nessa perspectiva, o comprometimento não é externo ao sujeito, pelo contrário, é interno a ele e diz respeito às suas próprias convicções éticas. Por isso o desempenho cuidadoso que o autor sugere; esse seria então o comprometimento que a gestão pedagógica colaborativa busca.

Um terceiro elemento também compreende tal gestão, sem ordem hierárquica em relação aos elementos anteriormente relacionados. Refere-se à cooperação, que contém em si o caráter coletivo e o apoio necessário que todos os segmentos da comunidade escolar devem dar, para que a gestão colaborativa se efetive na escola.

Figura 36 – Matriz de elementos constituintes da Gestão Pedagógica Colaborativa.



Fonte: Produzida pela pesquisadora.

A figura apresenta graficamente o sentido que a gestão pedagógica colaborativa, juntamente com seus elementos constitutivos, possui na seara da gestão escolar. Cada elemento está representado por uma cor para dar destaque da sua importância na efetivação da gestão de caráter colaborativo. A seta que parte da referida gestão e a ela retorna de maneira espiral, se vista de “cima para baixo”, demonstra o quanto as relações, entre os diversos sujeitos, envolvidos em sua consecução, têm movimento, são circulares, dinâmicas e, por isso, serão possíveis de efetivarem-se, considerando o nível de consciência, de reflexividade, de envolvimento coletivo, das formas de participação, do comprometimento e da cooperação dos sujeitos em um determinado contexto.

Frente ao exposto, compreende-se que há a necessidade de qualificação do que vem sendo desenvolvido na E.E.E.M Joceli Corrêa e, para tanto, apresenta-se o Planejamento Estratégico, fruto das discussões e das sugestões junto aos grupos de diálogo com educadores/as e educandos/as.

Segundo os dados compilados, verificaram-se os principais pontos fortes apontados pelos pesquisados:

- a) boa estrutura física da Escola;
- b) haver espaço de planejamento, mesmo que pequeno;
- c) não desistência e valorização do trabalho coletivo;
- d) foco na pesquisa como uma estratégia de construção do sujeito questionador, tanto os educandos/as quanto os educadores/as;
- e) pesquisa sobre problemáticas locais;
- f) iniciativas de planejamento coletivo (algumas disciplinas conseguem);
- g) atividades coletivas, considerando os pensadores e as datas significativas elencadas em reunião geral (Paulo Freire, Consciência Negra, Questão indígena, Massacre de Eldorado dos Carajás...);
- h) não acomodação do grupo de educadores, quanto às exigências e às perspectivas com a pesquisa;
- i) educadores têm a preocupação em contextualizar os fatos atuais;
- j) educadores procuram assumir atitude reflexiva e questionadora, propondo a observação dos dois lados de uma questão;
- k) abertura que a Escola dá para o debate sobre todos os temas da atualidade;
- l) a PEM tira da zona de conforto o educador, porque tem que trabalhar a partir de um tema gerador, de forma interdisciplinar.

Quanto às fragilidades evidenciadas nas discussões com os pesquisados, verificou-se:

- a) diminuição da carga horária de planejamento, devido aos períodos de 50 minutos, desencadeando a perda de espaços de reuniões e encontros coletivos e repercutindo na impossibilidade de um debate mais aprofundado;
- b) compreensão que alguns têm de que a gestão da escola é tarefa exclusiva da diretora;
- c) instabilidade, devido ao agravamento das reformas governamentais que estão em implantação;
- d) perda do comprometimento do coletivo, quando são atividades gerais da Escola;
- e) não haver mais que um educador/a de mesma disciplina, para poder debater, discutir e planejar conjuntamente;

f) dificuldade do educando/a em se assumir protagonista do seu processo de aprendizagem;

g) não compreensão, por parte de algumas famílias, quanto ao conhecimento possível de ser aplicado em casa pelos educandos/as, a partir do que construíram na Escola;

h) alguns educadores possuem funções diferentes na Escola, em turnos diferentes e não conseguem separar tais tarefas;

i) pouca participação dos pais e educandos no Conselho Escolar.

j) pouca representatividade de todos os segmentos na estrutura do Conselho Escolar.

Com base nos aspectos evidenciados, quanto aos pontos fortes e às fragilidades, priorizou-se a elaboração de um plano estratégico com a finalidade de contribuir com o fortalecimento das ações educativas da Escola pesquisada, bem como a consecução da PEM de maneira colaborativa.

Quadro 20 – Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa

(continua)

| ESTRATÉGIA | | OBJETIVO GERAL | |
|--|---|--|---------------------|
| GESTÃO ESCOLAR | | Aprimorar a compreensão sobre a importância que a gestão escolar possui como princípio fundante das relações democráticas na escola. | |
| METAS | | | |
| 1. Consolidação da gestão escolar participativa e colaborativa com envolvimento de todos os segmentos da Escola. 2. Democratização do acesso e da circulação das informações no espaço escolar. 3. Socialização das produções elaboradas pelos educandos/as em diversas situações de aprendizagem. | | | |
| PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES | RESPONSÁVEL | DATA | NÍVEL DE PRIORIDADE |
| 1. Sistematizar o processo de organização e implementação do PPP da E.E.E.M. Joceli Corrêa | Grupo de educadores participantes das oficinas de sistematização. | 2017-2018 | 1º |
| 2. Constituir um grupo de estudos permanente sobre Gestão Escolar. | Coletivo de educadores Equipe Diretiva | 2017-2018 | 2º |

Quadro 20 – Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa

(continuação)

| | | | |
|--|--|--------------------------|----|
| 3. Constituir um grupo com os pais e mães para socialização e aprofundamento de processos educativos familiares e escolares. | Círculo de Pais e Mestres (CPM) Conselho Escolar Equipe Diretiva Equipe Escolar | A partir de 2018 | 3º |
| 4. Organizar um calendário de atividades e eventos com as famílias, visando aproximá-las da Escola em atividades festivas, nas quais contribuirão no planejamento e execução. | Círculo de Pais e Mestres (CPM) Conselho Escolar Equipe Diretiva Equipe Escolar | A partir de 2017 | 1º |
| 4. Realizar mini assembleias com os educandos/as, do turno matutino e noturno, para escolha de seus representantes no Conselho Escolar e definição de prioridades e atividades coletivas para/na escola, | Equipe Diretiva Conselho Escolar Professores Conselheiros | A partir de 2017 | 1º |
| 5. Criar a cultura de socialização permanente das decisões das reuniões do Conselho Escolar, com todos os segmentos que o compõe. | Conselho Escolar | A partir de 2017 | 2º |
| 5. Organizar um colegiado estudantil, a partir dos representantes de turma. | Equipe Diretiva e Educadores Regentes | 2º semestre 2017 | 1º |
| 6. Organizar, semanalmente, os murais informativos da Escola. | Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais e Finais do EF, EJA e EM | Semanal a partir de 2017 | 1º |
| 7. Aprimorar e ampliar o Projeto Rádio Escola. | Coordenadora da Rádio Escola | A partir de 2017 | 1º |
| 8. Criar em rede social um canal de informação rápida às famílias. | Equipe Diretiva | 2º sem 2017 | 2ª |
| 9. Promover um concurso interno para a criação e organização de um site da Escola, visando dar publicidade às atividades escolares. | Equipe Diretiva | 2018 | 2ª |
| 10. Promover a IV Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Ensino Médio. | Educadores/as do EM Coordenação Pedagógica | Anual | 3º |

Quadro 20 – Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa

(continuação)

| ESTRATÉGIA | OBJETIVO GERAL | | |
|---|--|---|---------------------|
| ENSINO MÉDIO | Consolidar a gestão pedagógica colaborativa na E.E.E.M. Joceli Corrêa. | | |
| META | | | |
| 1. Aprimoramento do processo da gestão pedagógica colaborativa no Ensino Médio, visando expandi-la para todas as etapas de escolaridade ofertadas na Escola. 2. Ampliação da oferta do Ensino Médio, com a criação e implementação de novos cursos ou modalidade (alternância, pós médio). ²¹ | | | |
| PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES | RESPONSÁVEL | DATA | NÍVEL DE PRIORIDADE |
| 1. Instituir a prática do Informe Balanço Crítico (IBC) para avaliação permanente da gestão pedagógica colaborativa. | Equipe Escolar | Decorrer do ano letivo a partir do 2º sem./2017 | 3º |
| 2. Constituir um coletivo de educadores para cada nível da escolaridade. | Coordenação Pedagógica e Equipe Escolar | 2017 | 2º |
| 3. Dar continuidade à elaboração e ao desenvolvimento do planejamento pedagógico colaborativo no EM. | Coordenação Pedagógica e Equipe Escolar | 2017 | 1º |
| 4. Lutar pela efetivação do tempo coletivo para encontros e reuniões dos educadores. | Equipe Diretiva Equipe Escolar | 2017 a 2018 | 1º |
| 5. Desenvolver atividades integradoras entre as séries do EM, considerando a interlocução entre a proposta curricular para as áreas do conhecimento e os elementos socioculturais do contexto social da Escola. | Equipe Diretiva Equipe Escolar | 2017 a 2018 | 1º |
| 6. Desenvolver atividades integradoras entre as etapas oferecidas pela Escola. | Equipe Diretiva Equipe Escolar | 2017 a 2018 | 2º |
| 7. Realizar estudo sobre a possibilidade e viabilidade de criação e organização de novos cursos e modalidades de atendimento. ²² | Equipe Diretiva | 2017 a 2018 | 1º |
| 8. Realizar pesquisa junto à comunidade e entorno social da Escola, para verificar quais demandas quanto a novos cursos e modalidades de atendimento | Equipe Diretiva | 2017 a 2018 | 1º |
| 9. Realizar grupos de estudos com educadores acerca da organização de novos cursos e modalidades de atendimento. | Equipe Diretiva Equipe Escolar | 2017 a 2018 | 2º |

²¹ Meta constante do PPP da E.E.E.M. Joceli Corrêa, 2106.

²² Ação constante do PPP da E.E.E.M. Joceli Corrêa, 2016.

Quadro 20 – Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa

(continuação)

| ESTRATÉGIA | OBJETIVO GERAL | | |
|---|---|------------------------|---------------------|
| INFRAESTRUTURA ESCOLAR | Qualificar os espaços e recursos escolares, com vistas a melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. | | |
| METAS | | | |
| 1. Conservação e melhorias na infraestrutura escolar interna e externa. 2. Ampliação dos espaços escolares. 3. Investimento em equipamentos e recursos escolares. | | | |
| PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES | RESPONSÁVEL | DATA | NÍVEL DE PRIORIDADE |
| 1. Substituir as salas de aula provisórias do ambiente externo, por salas de alvenaria (permanentes). | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM | Solicitação em 2017 | 1º |
| 2. Realizar manutenção do prédio quanto à reposição de vidros, fechaduras de portas, rede elétrica, rede hidráulica, sanitários e pintura. | Equipe Diretiva Educadores funcionários | Semestralmente | 1º |
| 3. Reformar a quadra poliesportiva da Escola, qualificando-a com sua cobertura e calçamento no entorno. | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM | Solicitação em 2017 | 1º |
| 4. Transformar as salas de aula em salas ambientes para cada área do conhecimento. | Equipe da Escola | A partir de 2017 | 1º |
| 5. Construir um conjunto de sanitários, considerando a questão da acessibilidade e chuveiros acoplados. | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM | Solicitação em 2017 | 3º |
| 6. Adquirir e distribuir nas salas de aula ambientes, de carteiras suficientes para todos os educandos/as. | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM | Solicitação em 2017 | 1º |
| 7. Dispor, na maioria das salas de aula, climatizadores e multimídias. | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM | Solicitação em 2017 | 2º |
| 8. Ampliar as variedades frutíferas no pomar escolar. | Equipe Diretiva Educadores | 2018 - 2019 | 3º |
| 9. Construir estufa para produção de mudas de verduras e legumes. | Equipe Diretiva Conselho Escolar CPM Equipe da Escolar | 2017 - 2018 | 2º |
| 10. Realizar plantio de árvores nativas para a produção de sombra, ampliando o bosque. | Equipe Diretiva Educadores | A partir 2018 | 3º |

Quadro 20 – Planejamento Estratégico da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa

(conclusão)

| ESTRATÉGIA | | OBJETIVO GERAL | |
|---|----------------------------|--|---------------------|
| PESQUISA NO ENSINO MÉDIO | | Qualificar o processo da pesquisa como princípio pedagógico nas práticas educativas do EM. | |
| META | | | |
| 1.Consolidação da pesquisa como princípio pedagógico nas práticas educativas do EM, na perspectiva interdisciplinar. 2. Aprimoramento do processo de pesquisa realizado pelos educandos/as do EM, possibilitando o conhecimento e a aplicação na realidade concreta. | | | |
| PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES | RESPONSÁVEL | DATA | NÍVEL DE PRIORIDADE |
| 1. Retomar as reuniões coletivas de planejamento e avaliação pelos educadores que atuam no EM. | Equipe Diretiva Educadores | A partir 2017 | 1º |
| 2. Realizar estudos de aprofundamento sobre pesquisa e sobre como realizar o trabalho científico e educativo nessa perspectiva. | Equipe Diretiva Educadores | A partir 2017 | 2º |
| 3. Implementar um processo contínuo de pesquisa, iniciando-se na 1ª e concluindo-se na 3ª série do EM, com elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa, que resultem em aplicação na realidade concreta. | Educadores EM | A partir 2017 | 1º |
| 4. Elaborar, no mínimo, na área do conhecimento, planejamento coletivo, com temas e atividades afins, visando garantir a interdisciplinaridade. | Educadores EM | A partir 2018 | 3º |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo Silva (1999), todo planejamento corresponde a uma concepção de futuro desejado e os modos de como realizá-lo, relacionando-se com processos que incluem “[...] concepção, antecipação das ações, ajustamento das ações de modo a evitar imprevistos, a orientação das ações para atingir os resultados [...] e a tomada de medidas para aumentar a probabilidade de êxito”. (SILVA, 1999, p. 64). Percebe-se que, no planejamento, há uma estratégia implícita que variará em sua abrangência e complexidade, de acordo com a natureza dos ambientes envolvidos.

Por isso, o planejamento estratégico considera o futuro como uma realidade que pode ser construída, projetada na base de certo grau de ruptura com o passado. Estratégia, nesse contexto, é uma condição para o sucesso, permitindo que se transite de um estado para outro “[...] adaptando-se às contingências do ambiente interno e externo uma vez que representa um modo consciente e calculado de

viabilizar a realização de metas organizacionais” (SILVA, 1999, p. 66). Ela introduz uma lógica de coerência da ação, no sentido da coordenação de energias e recursos, para atingir objetivos a longo prazo.



9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se, nas considerações finais, os aspectos principais e mais gerais do presente estudo. As análises e as reflexões desenvolvidas tinham por propósito compreender os movimentos de gestão escolar realizados pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, para a efetivação e qualificação de sua Proposta de Ensino Médio, em seus limites e possibilidades. Para tanto, buscou-se reconhecer, na perspectiva histórico-social, os processos de gestão que se constituíram desde a gênese de tal Escola, analisando-se o trabalho educativo desenvolvido, considerando as práticas pedagógicas, em especial a contribuição da pesquisa como princípio pedagógico e educativo nesse processo, analisando sempre seus limites e possibilidades. Além disso, procurou-se elaborar um plano estratégico, a partir dos dados da realidade concreta, visando contribuir para a qualificação da gestão escolar, em especial a gestão pedagógica balizada numa perspectiva colaborativa.

Assim, o percurso metodológico buscou compreender, de forma aprofundada, a complexidade da realidade social em que a PEM se efetivou no contexto de uma escola do campo, contando também com a contribuição da revisão bibliográfica e documental, a qual oportunizou a conceituação de gestão educacional, de gestão pedagógica colaborativa, ensino médio e educação do campo, bem como a compreensão dos percursos históricos e sociais geradores da legislação educacional vigente, em especial das políticas referentes ao Ensino Médio. Manusearam-se os documentos escolares desde a organização da Escola até os dias atuais, como PPP, Regimento Escolar, Bases Curriculares e Planos de Estudo. Além dos elementos conceituais, também se utilizou a pesquisa com educadores/as, equipe diretiva e educandos/as egressos e atuais do EM da Escola em estudo.

Considerando o conjunto dos dados colhidos, por meio da revisão bibliográfica, das análises dos documentos, da análise de conteúdo das falas recolhidas durante os grupos focais e dos questionários aplicados, tornou-se possível elaborar algumas compreensões.

A questão da gestão educacional demonstrou que esta é resultante de um processo político administrativo, que reúne relações de poder, o qual pode ser centralizador ou descentralizador, de acordo com a teoria que o grupo gestor se identifica. Considerando a realidade analisada, compreende-se que a gestão escolar

procura seguir a orientação sociocrítica. No entanto, tal perspectiva não significa que as ações do diretor/a não tenham que ser no sentido de articulador, “[...] tem que ter uma pessoa que tenha visão do conjunto”, como afirmou a Educadora Cavalinha durante o grupo de diálogo. Pelo contrário, toda a Equipe Diretiva tem que se reconhecer como uma direção colegiada, considerando que existe a complementariedade e não apenas a separação das tarefas, como pressuposto na lógica fordista.

Por outro lado, percebeu-se uma fragilidade decorrente da realidade escolar atual, bem significativa nesse processo de gestão de viés democrático, que é a participação das famílias nas atividades promovidas pela Escola, sendo ou não a entrega das avaliações trimestrais ou outras que se promovam. Nessa mesma linha, se dá a pouca participação dos educandos no Conselho Escolar, que, na avaliação da Equipe Diretiva, tem poucos representantes de cada segmento e que necessitaria uma ampliação dessa participação.

Na análise conceitual do ensino médio, a investigação revelou que houve todo um esforço desde a Constituição Federal de 1988, reforçado pela LDBEN/96, no sentido de oferecê-lo para o acesso e sucesso dos jovens, transformando-o em última etapa da escolarização básica e obrigatória a Educação Básica, dos 7 aos 17 anos (mais recentemente). Além disso, durante aproximadamente a primeira década do século XXI, dos anos 2001 a 2012, houve toda uma legislação educacional que priorizou esta etapa da escolaridade básica, oportunizando a diversidade de sua oferta em nível nacional, para que pudesse suprir o déficit histórico que se tinha com essa escolaridade dos jovens, bem como a busca da superação da dicotomia escola para pobres, a qual profissionaliza, x escola para a classe dominante e ensino propedêutico.

Além da oferta, houve a preocupação da legislação, em considerar o EM não apenas como o momento da profissionalização, mas como o espaço para que os jovens desenvolvam suas potencialidades intelectuais e manuais, numa visão de sujeito completo, capaz de compreender a realidade de forma crítica no contexto social em que está inserido, analisando-a e propondo uma [re]organização curricular. Nessa compreensão, percebe-se os conceitos de politecnia, omnilateralidade, totalidade e pesquisa como princípio pedagógico, perpassados pelo princípio educativo do trabalho, em seu sentido ontológico. Dessa forma, a

continuidade dos estudos tornou-se mais próxima da realidade dos jovens, independente das diversidades econômica ou social.

Na revisão bibliográfica sobre a educação do campo, retomou-se esse conceito que foi forjado pelos movimentos sociais do campo, superando a dualidade do/no, pois as referências claramente tratam apenas da Educação do Campo. Esse conceito representou e continua representando a educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica, tendo a rebeldia como um traço pedagógico, apresentando a contextualização histórica e epistemológica desse fenômeno que é da realidade brasileira atual. Tal fenômeno foi acolhido paulatinamente pela legislação educacional brasileira, gerando políticas públicas específicas de atendimento às demandas próprias dos povos do campo.

E foi nesse contexto de reconhecimento e de afirmação de direitos, que a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa foi criada e se constituiu como instituição de ensino, tendo como característica marcante, inicialmente, a participação da comunidade assentada e reassentada; foi essa que a conquistou e a efetivou naquele momento. Tal constatação decorre das observações e dos diálogos estabelecidos durante a pesquisa, quando os educadores mais antigos na escola observaram que foi durante a Constituinte Escolar de 1999-2002 que a Escola foi organizada, pensada por muitos que se uniam para esse fim. O resultado foi a estruturação de uma escola com características próprias, pouco convencionais, se comparada com a maioria das escolas urbanas, que sempre primou pelo desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos educandos/as, tendo como o objetivo maior a formação de sujeitos capazes de tomar decisões e contribuir, de forma responsável, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando a Escola conseguiu ser transformada em Ensino Médio, em 2003, iniciando esta oferta em 2004, toda a experiência acumulada foi direcionada para a organização dessa etapa da escolaridade, sempre tendo como pano de fundo a formação do sujeito crítico, reflexivo e ativo. Dessa forma, percebe-se que a preocupação e o cuidado da formação se deram nos aspectos cognitivos, sociais e humanos, efetivados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas, fruto da gestão colaborativa do processo educativo.

Uma dessas práticas foi a dinamização da pesquisa, compreendida inicialmente como uma das ações desencadeadoras para a construção da autonomia dos jovens e adultos, que cursavam o EM. E, mesmo com as várias

concepções das administrações estaduais que estiveram no poder nesse tempo, o coletivo de educadores manteve a prática da pesquisa, modificando-a para melhor atender às necessidades dos educandos/as e/ou às possibilidades do grupo de educadores.

Com a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, o coletivo dos educadores viu muito do que sempre acreditou referendado, oportunizando um salto de qualidade no que já se desenvolvia, passando a compreender a pesquisa como um princípio pedagógico, o qual visava perpassar toda a dinâmica educativa desse nível da escolaridade.

A pesquisa constatou, então, que a gestão colaborativa está presente na Escola *lócus* desde a sua gênese e que, com o EM, ela se aprimorou. Passou por momentos de qualificação durante o EMP, pelo viés da politecnia e o viés da pesquisa social, pois todo o movimento, para que o processo de pesquisa se aprimorasse, envolveu os vários educadores das áreas do conhecimento.

Frente ao exposto, compreende-se que uma das possibilidades que a gestão colaborativa tem oportunizado e pode fortalecer ainda mais é a participação ativa, o desenvolvimento de processos de observação, análise, crítica, classificação, escolha de caminhos, exercitando poder sobre o processo educacional e de como se aprende. Compreende-se, também, o empoderamento que gestores, educadores e educandos vão construindo, ao se perceberem artífices de um resultado comum. Nesse contexto, os processos que se desenvolvem geram a responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos.

Entretanto, devido ao momento histórico conturbado que a sociedade brasileira está a viver, mais especificamente o Ensino Médio, em função da aprovação da Lei nº 13.415/17, em fevereiro de 2017, começa-se a observar elementos limitadores da continuidade da gestão pedagógica colaborativa. O primeiro deles é a diminuição do tempo para atividades de reuniões e planejamento coletivos dos educadores, o que foi amplamente apresentado pelos educadores da Escola em estudo. Outro fator limitador é que há poucos educadores da mesma disciplina na Escola, dificultando a troca de ideias entre os iguais e, como também há dificuldade em trocas entre os diferentes, o processo pedagógico avança a passos lentos.

Um terceiro elemento é que devido à correria do dia a dia, a equipe diretiva nem sempre consegue fazer circular as informações na Escola, necessitando priorizar princípios de descentralização do poder e coletividade, com a finalidade de frear atitudes de individualismo e acomodação no grupo de educadores.


Outro fator limitador é a mudança da organização curricular do EM, determinando percursos de ensino diferenciados por educando/a, havendo apenas uma carga horária inicial comum, que servirá somente para retomar alguns conhecimentos já trabalhados no EF e introduzir rapidamente, sem aprofundamento algum, em outros componentes curriculares, como Filosofia e Sociologia, por exemplo.

Certamente as limitações decorrentes da nova legislação, ainda não plenamente em vigor, serão várias. No entanto, é importante e necessário que cada escola, com os vários segmentos que a compõe, comece a construir suas proposições na perspectiva de resistência aos princípios que embasam a proposta político-pedagógica centralizadora de governo, na perspectiva de posicionamento e resistência. A Escola pesquisada já demonstrou, em alguns momentos, sua posição, percebendo onde há possibilidades de assegurar-se nas suas características específicas.

Assim, pesquisar sobre o Ensino Médio nesse momento da história do Brasil não tem se constituído tarefa fácil, principalmente porque a cada dia surgem notícias sobre modificações e alterações que não estão claramente explicitadas, gerando incertezas e temores quanto ao que acontecerá no futuro. Porém, fica a esperança de que os jovens e adultos que já cursaram e estão cursando o atual EM sejam os propulsores das transformações que a sociedade brasileira ainda terá que construir coletivamente.

Para tanto, torna-se importante dinamizar os preceitos e as prioridades do Projeto Político-Pedagógico da Escola, considerando um processo de planificação estratégica ao desenvolvimento da escola, representando a possibilidade de mudar o contexto, as práticas escolares e as concepções dos sujeitos que as realizam. Assim, o plano estratégico produzido com base na planificação dos limites e das possibilidades, apontada pelos sujeitos pesquisados, é compreendido como um instrumento crucial para converter intenções em realizações, oportunizando a transição de uma situação insatisfatória para outras desejadas e possíveis.

Convergindo com as ideias de Silva (1999), observa-se que o planejamento é a fase de definição de ações concretas, de acordo com os objetivos estratégicos definidos, e resulta na elaboração do Plano de Projeto. Portanto, este é o aspecto mais visível de todo o processo de planejamento, exprimindo o resultado de negociações, de consensos, de acordos sobre decisões e medidas que geram ações, atividades, recursos, na forma de um plano de intervenção, revelando seu caráter operacional e conferindo visibilidade institucional para todos os envolvidos no processo educativo.



REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Verbete gestão educacional. In: CALDART, R. S. e outros (organizadores). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.381-387.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. GT 02 – Ensino Médio, GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, GT 04 – Políticas Públicas e Gestão Educacional, GT 06 – Educação Popular. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_gt.htm>. Acesso em: 30 out.2016.

_____. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. GT 02 – Ensino Médio, GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, GT 04 – Políticas Públicas e Gestão Educacional, GT 06 – Educação Popular. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. GT 02 – Ensino Médio, GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, GT 04 – Políticas Públicas e Gestão Educacional, GT 06 – Educação Popular. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Anais da X ANPED Sul**. GT 02 – Ensino Médio, GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, GT 04 – Políticas Públicas e Gestão Educacional, GT 06 – Educação Popular. 2012. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/caderno_resumos.php/>. Acesso em: 05 nov. 2016.

ANTONIOLI, C. da S. **A gestão escolar e seu papel transformador**: o caso de uma escola da rede municipal de dois irmãos. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4880/Cristiane+Antonioli_.pdf;jsessionid=376267C32CE4BC895A66EF65CA615FA3?sequence=1>. Acesso em: 30 out.2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som, um manual prático. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BERNARD, A.; OLIVEIRA, E. T. de. **O ensino politécnico**: novos paradigmas, novas práticas. In: ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Anais. Florianópolis. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/caderno_resumos.php>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf/file>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRITO, W. A. de. **Ensino médio público: formação humana ou para o mercado?** 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2011. Disponível em: <tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/695>. Acesso em: 01 out. 2016.

CABRAL, P. **Significado do toyotismo**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/toyotismo/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/...2009.../A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. Verbete educação do campo. In: CALDART, R. S. et all (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-265.

CAMINI, L. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2001**: relações, limites, contradições e avanços. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12719/000523480.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL E SUPERIOR. **Banco de Teses (Dissertações)**. 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CHEROBIN, F. F. **A educação do campo e sua normatização como política pública**: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158896>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORDEIRO, T. G. B. De F. E. **Nenhuma escola fechada!** os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Disponível em: <ppgedu.org/ffp/>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Anais da X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

COSTA, G. Z. **Planejamento estratégico**: processo de construção que envolve muitas mãos, mentes e corações. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5228>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. SP: Cortez, 2011.

E.E.E.M. JOCELI CORRÊA. **Regimento escolar**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2002.

_____. **Projeto político pedagógico**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2003.

_____. **Regimento escolar - ensino médio**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2004.

_____. **Proposta político pedagógica**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2004.

_____. **Projeto político pedagógico**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2007

_____. **Plano de Trabalho da disciplina comunicação e expressão no ensino médio**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2007.

_____. **Plano de estudo 2008/2009**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2008.

_____. **Plano de estudo**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2011.

_____. **Regimento do ensino médio politécnico**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2012.

_____. **Relatório do processo da pesquisa participante 2012 da E.E.E.M. Joceli Corrêa**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2012.

_____. **Projeto político pedagógico**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2015.

_____. **Regimento escolar**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2016.

_____. **Plano de estudo 2016/2017**. Rio Grande do Sul. Jóia. Assentamento Rondinha, 2016.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Verbete Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. e outros (organizadores). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.496-500.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FURTADO, P. L. **As diversas faces do ensino médio: formar para a cidadania e/ou preparar para uma profissão**. 2012. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012. Disponível em: <www.ppgedu.upf.br/index.php/bancas-de-defesa-e-dissertacoes>. Acesso em: 09 set. 2016.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GIEHL, A. M. S. **O papel da equipe gestora na implantação da política pública ensino médio inovador numa escola pública: autonomia e participação**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2753980>. Acesso em: 12 set. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. 4. ed. Artmed, 1998. p. 13-26.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIOT, A. P. A construção da ideologia neoliberal no PSDB (1988-1994). **Anais do XIV Encontro Regional da Associação Nacional de História**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276606395_ARQUIVO_A_construcaoadaideologianeoliberalnoPSDB_1988-1994_.pdf>. Acesso em: 05 ago.2017.

JANATA, N. E. Ensino médio e a formação de jovens do campo. **Anais da X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 10 nov. 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pewsquisa**, 2 .4,1 n.144 set./dez. 2011. Fundação Carlos Chagas. 2011 767. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIBÂNEO. J. C. e Outros. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO. J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. año 2007, n. 13. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUQUINI, J. P.; OLIVEIRA, R. M. de; BRUM, C. K. Seminário Integrado: desafios e perspectivas a partir da prática pedagógica. In: LIMA, G. E.; SARTURI, R. C. (Org.) **Práticas educativas e as interfaces da qualidade** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS. 2014. Disponível em: <ccmers.proj.ufsm.br/proconselho/wp-content/uploads/2015/03/ebook3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. DE M. **Ensino médio politécnico no RS: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. 128p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2528442>. Acesso em: 26 out. 2016.

MASCARENHAS, P. **Manual de direito constitucional**. 2010. Disponível em: <docplayer.com.br/3106190-Paulo-mascarenhas-manual-de-direito-constitucional.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MINAYO. C. de S.(Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997

MORAES, V. de. **Programa nacional de educação do campo (Pronacampo):** entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo estado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. 2014. 193p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/ciencias_dissemtacoes/dissertacao_vitor_moraes.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Verbete educação básica do campo. In: CALDART, R. S. e outros (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PALUDO, C. Verbete educação popular. In: STREK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 139-141

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, mai./ago. 1992. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep>>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, M. I. B. **Processos de gestão em transformação:** os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como “arena política”. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015. 283 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/167>>. Acesso em: 11 set. 2016.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, R. C. **O processo de construção de um mosaico educacional:** reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre. 2015. 166 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5001>>. Acesso em: 18 set. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** (2011-2014). Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação ensino fundamental e médio**. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, C. L. **A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. 2013. 170p. Disponível em: <http://www.ppped.com.br/bv/arquivos/File/carmen_mest2013.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade de Brasília. 2009. 143p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3939/1/2009_ClariceAparecidadosSantos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

SILVA, E. A. A. da. **Gestão estratégica e projecto educativo.** **Anais do Seminário.** Braga, Portugal. 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/17575>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SILVA, M. R.; BERNADIM, M. L. Políticas curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

SILVA, M.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SILVA, T. S. N. **Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. 151p. Disponível em: <www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1734>. Acesso em: 23 set. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S. B. V. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade: uma análise do processo de institucionalização da educação do campo.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília. 2015. 121p. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/18707/1/2015_SaviaBonaVasconcelosSoares.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

TERRIBILI, A. Rio Grande do Sul: a crise política e a oportunidade de superá-la. **Revista Democracia Socialista**. n. 10, 2009. Disponível em: <<https://democraciasocialista.org.br/rio-grande-do-sul-a-crise-politica-e-a-oportunidade-de-supera-la-2/>> Acesso em: 05 ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAME, L. V. **Educação do campo**: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br//07/23/01>. Acesso em: 11 nov. 2016.

VIEIRA, E. A Política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p.9-29, nov./2001. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci...tIng>. Acesso em: 12 set. 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Políticas e Administração Escolar – RBPAE**. v.23, n.1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ZAMBOM, L. B.; TERRAZAN, E. A.; KERBER, F. Pesquisas sobre ensino médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em Periódicos da área de Educação. **Anais da X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Florianópolis. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/660-0.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa

“UMA PEDAGOGIA DAS POSSIBILIDADES: GESTÃO COLABORATIVA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR”

Justificativa: Este trabalho de pesquisa está relacionado à perspectiva de compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio (EM)

Assim, esta pesquisa tem a finalidade de investigar os limites e as possibilidades da proposta do EM, pois justifica-se que como professora do ensino médio, que acompanha as políticas públicas educacionais, as entendo fundantes e articuladoras de processos de gestão educacional e escolar. Também, é importante destacar que nos princípios Constitucionais de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBN) nº 9.394/96 encontramos subsídios que requerem ser priorizados e observados por todos os educadores e respectivas instâncias educacionais, entre os quais salienta-se: qualidade, autonomia e democracia. Nesse sentido, os processos de gestão educacional e escolar precisam ser desenvolvidos em consonância e com qualidade, utilizando-se de mecanismos de democratização e autonomia administrativa, financeira e pedagógica, em que as bases político-pedagógicas da legislação vigente se efetivam nos contextos educacionais, mediatizadas pelas práticas dos gestores e educadores os quais precisam, constantemente, buscar fortalecer e consolidar sua formação e atuação.

Problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades relacionadas à gestão colaborativa e as práticas pedagógicas no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa?

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

- Compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- Reconhecer como os processos de gestão escolar na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa vem se constituindo, na perspectiva histórico social.

- Analisar o trabalho educativo no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, considerando as práticas pedagógicas em seus limites e possibilidades.
- Analisar a dinamização e a contribuição da pesquisa como princípio pedagógico e educativo junto a PEM da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa.
- Elaborar um plano estratégico voltado à qualificação dos processos de gestão pedagógica colaborativa no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa.

Procedimentos para a execução da pesquisa: será realizada uma pesquisa qualitativa., do tipo pesquisa participante, na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa., com educadores, educandos/as e educandos/as do Ensino Médio e Equipe Diretiva, por meio dos seguintes instrumentos de construção de dados: observação participante, grupos dialógicos, análise de documentos e análise de conteúdo.

Fui informado (a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa na qual exerço a função de educador/a/educando/a/educador/a da Equipe Diretiva, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE).da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (55) 99620-0035, e a Prof^a. Marilene Gabriel Dalla Corte, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data: __/__/2017.

Nome do(a) pesquisado(a): _____

Assinatura do(a) Pesquisado(a):

Nome da pesquisadora: Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

Assinatura da Pesquisada:

Nome da orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Gabriel Dalla Corte

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO ESCOLA

Jóia, 14 de outubro de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO COLABORATIVA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO”, **que tem por objetivo geral**, compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio, proposta pela acadêmica Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, a ser desenvolvida pelo **curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional** da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, no período de outubro de 2016 a julho de 2017, sob minha autorização.

Assinatura da Direção da Escola

APÊNDICE C – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCANDOS/AS DO ENSINO MÉDIO

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCANDOS/AS DO ENSINO MÉDIO

1. Quais eram as expectativas que você tinha ao ingressar no Ensino Médio?
2. Essas expectativas se confirmaram? De que forma? Justifique sua resposta:
3. Como você percebe/percebeu as atividades de pesquisa desenvolvidas no EM? Como é/foi sua atuação neste processo?
4. O trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio contribui/contribuiu para sua formação? De que forma?
5. As disciplinas do EM dialogam ou não entre si? Explique o que você percebe quanto a essa questão.
6. Quais foram/são as suas maiores dificuldades no EM? Por que existiram/existem?
7. Quais foram/são os pontos fortes da Escola? Por que foram/são assim considerados por você?
8. Quais foram/são as principais fragilidades da Escola e que precisam ser revistas/retomadas? Por que foram/são assim considerados por você?
9. Apresente sugestões para contribuir com a melhoria do desenvolvimento da Proposta de EM na Escola.

APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO

1. Como você percebe a relação e a articulação das políticas públicas educacionais junto a Proposta Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa e o cotidiano das práticas educativas?
2. De maneira geral, como você percebe o trabalho educativo desenvolvido pelo coletivo dos gestores e educadores da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa?
3. Considerando as práticas educativas no EM da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, quais limitações você percebe?
4. Quais aprendizagens você percebe que os educandos/as estão/foram construindo no decorrer do desenvolvimento das atividades pedagógicas? Foram planejadas de maneira interdisciplinar e coletiva? Como você caracterizaria tais momentos de planejamento?
5. Na sua opinião, o que é preciso avançar/aprimorar nas práticas educativas interdisciplinares e/ou coletivas no EM?
6. Como você percebe as atividades de pesquisa desenvolvidas no EM da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa? Como qualificar tais processos?
7. Quais foram as maiores dificuldades que você percebeu que os educandos/as vivenciaram/vivenciam no decorrer da dinamização das atividades pedagógicas no Ensino Médio? Por que existiram/existem?
8. Quais foram/são as maiores dificuldades que você como educador/a vivenciou/vivencia no decorrer da dinamização das atividades pedagógicas no Ensino Médio? A que atribui tal/is dificuldade/s?
9. Apresente sugestões para contribuir com a melhoria do desenvolvimento da Proposta de EM na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa.

APÊNDICE E – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM EQUIPE DIRETIVA

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA O DIÁLOGO COM EQUIPE DIRETIVA

1. Como está constituída a Equipe Diretiva da E.E.E.M. Joceli Corrêa?
2. Como se caracteriza a ação dessa Equipe?
3. Como foi ou está sendo construída a Proposta do Ensino Médio na E.E.E.M. Joceli Corrêa? Alinhada às políticas públicas educacionais? Em que sentido?
4. Quais são os pontos fortes:
 - a) da gestão da Escola?
 - b) da proposta do Ensino Médio nessa Escola?
 - c) da atuação pedagógica e do coletivo dos educadores?
6. Quais as fragilidades:
 - a) da gestão da Escola?
 - b) da proposta do Ensino Médio nessa Escola?
 - c) da atuação pedagógica e do coletivo dos educadores?
7. Quais as prioridades, metas e ações:
 - a) da gestão da Escola?
 - b) da proposta do Ensino Médio nessa Escola?
 - c) da atuação pedagógica e do coletivo dos educadores?