

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELIANE DINIZ SOARES PEIXOTO

UM MODELO DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

JUIZ DE FORA

2014

ELIANE DINIZ SOARES PEIXOTO

UM MODELO DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Prof. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE DINIZ SOARES PEIXOTO

UM MODELO DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora,de.....de 20.....

Dedico este trabalho aos meus filhos, a meu marido e a minha mãe por, além de suportarem minha ausência de corpo presente, sempre estiveram ao meu lado me incentivando nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem a minha Fé nEle, eu não teria chegado até aqui.

Ao Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, por além de possibilitar o Curso de Mestrado para os professores da rede estadual de educação, ainda demonstrou sensibilidade e conhecimento de causa pela digna gestão que está exercendo.

Ao meu orientador pelo acompanhamento na elaboração deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado, em especial aos professores doutores Eduardo Antônio Salomão Condé e Beatriz de Basto Teixeira, por suas aulas instigantes a nos fazer aprender cada vez mais.

À amiga Rachel por ter me proporcionado a oportunidade de fazer este Curso, a quem deixo minha homenagem.

Aos meus irmãos e meus sobrinhos que sempre torceram por mim.

Aos meus tutores das diversas disciplinas, em especial a Andrea Toledo, a quem admiro acima de tudo pela sensibilidade; e a Tiago Rattes, pela paciência e consideração, na elaboração conjunta deste trabalho.

Aos colegas de grupo, Eliana, Aires, Tânia, Deide, Denise, que mesmo a quilômetros de distância, estávamos tão próximos no dia a dia da plataforma, que nos tornamos amigos, por tudo que convivemos.

Aos meus conterrâneos Élia Cortez, Sandra Menezes, Fábio Júnior, Luciana Vicente, Ana Paula, que me davam a segurança de estar entre os meus em Juiz de Fora.

Aos professores, diretor da escola, coordenadores da escola e da Regional e Integrante do Grupo de Trabalho - IGT, entrevistados para este estudo, pela presteza em colaborar.

A todos o meu muito obrigada.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, em que cada cidadão possa se tornar governante” (Antonio Gramsci).

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a implementação da Política Pública Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro em uma escola técnico agrícola, sob o ponto de vista da gestão escolar e, considerando que a escola apresenta-se como uma escola profissionalizante, recebendo uma política de metas para o ensino médio regular. A escolha dessa escola ocorre por estar situada em uma Regional do estado do Rio de Janeiro com os melhores resultados da implementação da política no ano de 2011. Além de apresentar resultado enquanto escola técnica profissionalizante, quando os alunos egressos conseguem empregar-se na profissão, o interesse recai sobre o desempenho dessa escola profissionalizante acatando uma política para o Ensino Regular que não abrange o ensino profissionalizante. Será apresentado no final deste trabalho um Plano de Ação Educacional que contribua para o aprimoramento da implementação dessa política, considerando as características da escola. A justificativa para este estudo foi minha experiência como diretora adjunta neste colégio no ano da implementação da política e a necessidade de repassar a aprendizagem que recebi nesses anos de acompanhamento da pesquisa, já ocupando a função de diretor geral em outra escola. Além disso, este trabalho não poderia passar sem a discussão acadêmica sobre o Ensino Médio Propedêutico *versus* Profissionalizante. A Metodologia utilizada foi o estudo de caso de sucesso de uma escola agrícola com ensino médio concomitante ao técnico, considerando os seus resultados. Foi realizada análise documental da Política Pública e uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio Regular e Profissionalizante. Este trabalho tem sua fundamentação teórica em autores como Stephen Ball e Richard Bawe (1992), Eduardo Condé (2011) Ranson (2008), Gajardo (2000), (Navarro (2000), (Carnoy, Loeb e Smith (2001), Jefferson Mainardes (2006) e Lück (2010).

Palavras-chave: Gestão escolar; Planejamento estratégico; Ensino Médio Propedêutico X profissionalizante

ABSTRACT

This work aims to analyze the implementation of the Public Policy Strategic Planning of the State of Rio de Janeiro's department of Education in an agricultural technical school, from the point of view of school management and considering that school presents itself as a vocational school, receiving a goals policy for regular High School. The choice for this school is about being a vocational school in one State of Rio de Janeiro's Regional which has the best results in Political implementation policy in the year of 2011. In addition to presenting results as vocational technical school, when graduated students can find jobs in their professions, the interest lies in the performance of this vocational school performing the policy for the Regular Education, which does not cover professional education. At the end of this work will be presented an Educational Action Plan contributing to the improvement of the implementation of this policy, considering the school unique characteristics. The rationale for this study was my experience as an adjunct director in this school in the policy implementation years and the need to pass the learning I received in these years of follow-up research, already occupying a General Director post at another school. Further, this work couldn't have pass without the academic discussion on propaedeutics Secondary Education versus Vocational Secondary Education. The methodology used was the case study of a successful agricultural school with concomitant high school, considering their results. One documentary analysis of Public Policy and a literature review on the Regular and Vocational High School was held. This work has its theoretical validity in authors such as Stephen Ball and Richard Bawe (1992), Eduardo Conde (2011) Ranson (2008), Gajardo (2000), (Navarro (2000), (Carnoy, Loeb and Smith (2001), Jefferson Mainardes (2006) and Lück (2010).

Keywords: School management - Strategic planning – Propaedeutic High School X Vocational

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial

AGE – Assistente de Gestão Escolar

CIE – Centro Interescolar de Itaperuna

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GIDE – Gestão Integrada da Escola

GPD – Gerenciamento pelas Diretrizes

GTT – Grupo de Trabalho Temporário

ID – Indicador de Desempenho do SAERJ

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro

IF – Indicador de Fluxo

IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social

IGT – Integrante do Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PDCA – Método Gerencial para Solução de Problemas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Pnad – Pesquisa Nacional de amostra por Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

RADM – Relatório de Análise de Desvio de Metas

RIAP – Relatório de Implementação das Ações do Plano

RV – Remuneração Variável

SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Política Planejamento Estratégico.....	51
Quadro 2: PAE Sintetizado.....	73

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: IDERJ/meta para o Ensino Médio em 2011.....	34
Tabela 1: Comparação dos resultados do SAERJ 2011 das escolas localizadas no município.....	42
Tabela 2: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática no Estado do Rio de Janeiro.....	44
Tabela 3: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática na Regional.....	44
Tabela 4: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática na Escola.....	45
Tabela 5: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português no Estado do Rio de Janeiro.....	45
Tabela 6: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português na Regional.....	45
Tabela 7: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português na Escola.....	46
Tabela 8: Comparação do Colégio agrícola x município x regional no SAERJ 2011.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O COLÉGIO AGRÍCOLA E A POLÍTICA DE METAS PARA O EM	15
1.1 As políticas educacionais a partir da década de 1990.....	15
1.2 Os Desafios do Ensino Médio.....	19
1.3 O Ensino Médio: Profissionalizante X Propedêutico.....	21 ...
1.4 A política de metas da SEEDUC – RJ.....	30
1.5 A política de metas da SEEDUC–RJ para as escolas agrícolas.....	35
1.6 A escola agrícola pesquisada.....	38
1.6.1 Os resultados da escola no SAERJ de 2010 a 2013.....	42
2 ANÁLISE DA POLÍTICA PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM UMA ESCOLA AGRÍCOLA.....	47
2.1 Implementação de políticas públicas.....	47
2.2 A implementação da política no colégio agrícola.....	53
2.3 O papel do gestor na implementação da política.....	57
2.4 Resultado da pesquisa	63
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – A INTERVENÇÃO EM ESCOLA TÉCNICA EM AGROPECUÁRIA QUE NÃO É AVALIADA EM SUA TOTALIDADE.....	66
3.1 Considerações relevantes e suposições concernentes.....	66
3.2 PAE Construindo um Sistema de Avaliação para o Curso Técnico...	70
3.3 Considerações Finais.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS E APÊNDICES.....	83

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta pesquisa sobre a implantação da Política Planejamento Estratégico, pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, em uma escola técnica em agropecuária, no ano de 2011. O interesse sobre o tema deve-se minha atuação como diretora adjunta na escola pesquisada por cinco anos até o final do ano de 2011. Durante esse período, pude verificar as mudanças ocorridas na escola com a chegada da Política Planejamento Estratégico, que visava principalmente à colocação da Educação do estado do Rio de Janeiro em quinto lugar no ranking do IDEB. No ano de 2013, não trabalhando mais na escola, apresentei-me como pesquisadora para verificar os resultados da política implantada.

No primeiro capítulo, foi abordado a forma como ocorreu a implementação da Política Planejamento Estratégico pela Secretaria de Educação no ano de 2011 na escola agrícola. Utilizou-se pesquisa bibliográfica sobre o ensino médio e o profissionalizante, além de estudos sobre a implementação de Políticas Públicas, com o objetivo de compreender o que dizem os autores em relação ao tema analisado. Foram apresentadas Resoluções e Portarias que definem e dão ciência às ações da nova política, como também dados coletados do sistema Conexão e Censo Escolar em que se buscaram levantamentos da SEEDUC – RJ e da escola. Assim disso, foram demonstrados os resultados da escola pesquisada na avaliação SAERJ.

Para parametrizar os dois momentos, o antes e o depois da implementação da Política, foi utilizado o resultado do desempenho dos alunos nas avaliações do SAERJ 2010 e 2011. O estudo também comparou os resultados do SAERJ 2011 das escolas em que a mesma Integrante de Grupo de Gestão - IGT atua.

A análise da implementação da política em uma escola aparentemente de sucesso foi em decorrência do curso técnico agrícola, no qual alunos formados eram preparados para o emprego. No entanto, a política fora desenhada para o ensino médio, não contemplando o Curso Técnico. Assim este método contribuiu com o objetivo de elucidar a viabilização da política nesta escola.

No segundo capítulo, a partir de Estudo de Caso com Pesquisa Qualitativa, foram ouvidos a diretora geral; os professores de Português e Matemática; o coordenador pedagógico da escola; como também um dos coordenadores da

Regional e da Integrante do Grupo de Gestão - IGT, cargo criado para assessorar os diretores de escola na implantação da política.

As entrevistas foram realizadas para conseguir informações sobre a atuação do gestor em relação às mudanças de política da SEEDUC – RJ e a importância do Ensino Médio profissionalizante. Ao coordenador pedagógico foi indagado sobre o Projeto Pedagógico da escola. O currículo do ensino profissionalizante e também sobre as mudanças da política da Secretaria. Já à integrante da GIDE, foi solicitada uma comparação entre as seis escolas pelas quais é responsável, no que se refere aos aspectos gerenciais inerentes à área educacional com foco nos resultados dessas escolas na avaliação externa SAERJ, nas metas estabelecidas da Secretaria de Educação, além de sua visão como gerenciadora da implementação da política da SEEDUC – RJ. Por fim, foi entrevistada a coordenadora de Gestão e Integração da Rede, que cuida da captação dos dados das escolas para o programa Conexão e Censo Escolar, para saber também como foi a recepção da nova política por parte dela e por parte das escolas que são supervisionadas por ela.

No método do estudo de caso, que é um método de investigação, procura-se descobrir o que há de mais essencial e característico no exemplo proposto para análise. Assim, o pesquisador deverá entender a dinâmica de um fenômeno derivado de uma política. O estudo de caso é um método das ciências sociais que, de acordo com Mirian Goldenberg (2003),

reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2003, p.33-34).

A escolha da metodologia de pesquisa foi efetuada de acordo com as características encontradas na verificação temática do Caso. Para tal, recorri à literatura metodológica, onde se encontra as definições necessárias para a elaboração de uma pesquisa padronizada do ponto de vista qualitativo. Assim, a escolha do método de pesquisa foi pensada de acordo com a definição do estudo de caso. Empregou-se o método qualitativo, pois este tipo de pesquisa resulta de uma obtenção de dados descritivos conseguidos através de meios diretos, como entrevistas, que se utilizam do contato direto do pesquisador com o objeto do estudo

de caso. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação desses fenômenos. (NEVES, 1996)

O método Estudo de Caso envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações e, às vezes, o número de casos estudados se reduz a um. É dada ênfase à completa descrição e ao entendimento dos fatores de cada situação, não importando os números envolvidos. (BOYD; WESTFALL; STASCH, 1985). Logo, essa dissertação utilizou a entrevista semiestruturada com os professores de Português e de Matemática do Ensino Médio, com a Coordenadora Pedagógica; a Diretora Geral da escola, para falarem de suas experiências de dentro da unidade escolar antes e depois da chegada da política; e com a Integrante do Grupo de Gestão – IGT e a Coordenadora de Gestão de Rede da Regional, para falar de suas experiências como implementadoras da política, nas escolas da Regional.

No terceiro capítulo foi apresentado resultado da pesquisa deste trabalho e a proposição do Plano de Ação Escolar – PAE. Portanto, pretendeu-se abarcar as duas faces da escola pesquisada, apresentando um projeto de integração entre o curso profissionalizante de agropecuária e o curso de Ensino Médio no aspecto da interdisciplinaridade, sem fugir do Currículo Mínimo do Ensino Médio, apresentado por uma das pesquisadas como a ação mais importante do Planejamento Estratégico.

A escola recebeu a política de metas, no ano de 2011, o Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, que visava, entre outros pontos, à quinta posição no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2013, tendo em vista a penúltima colocação que o estado alcançara no IDEB de 2009. Apesar do curso de agropecuária não ser avaliado por esta nova política, breves considerações propositivas serão apresentadas, tendo em vista a integração dos objetivos da unidade escolar.

1 COLÉGIO AGRÍCOLA E A POLÍTICA DE METAS PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo caracterizar a estrutura de uma escola com as modalidades de ensino técnico em agropecuária e de ensino médio regular, recebendo uma política estadual de educação que visa o estabelecimento de metas para as escolas de sua Rede.

Antes de adentrarmos no termo específico desta pesquisa, foi traçado um panorama da política educacional a partir da década de 1990.

Após, foi feito o delineamento deste trabalho que se constitui na contextualização de uma escola agrícola dentro da apresentação da política educacional no ano de 2011 no estado do Rio de Janeiro. A escolha do período analisado, 2011, justifica-se pela implementação da política pública educacional no estado, e, considerando que os dados disponíveis possibilitam uma comparação mais segura e confiável do antes e depois da política implementada.

Isso posto, tal capítulo se desenvolverá em seis seções. A primeira abordará as mudanças nas políticas educacionais a partir da década de 1990, focando as reformas do Ensino Médio brasileiro. Já a segunda seção debaterá sobre os desafios no Ensino Médio, tais como a dificuldade da universalização do acesso com os altos índices de evasão e abandono e os baixos índices alcançados nas avaliações externas. Ainda nesta seção será tratado o embate sobre o ensino propedêutico e a Educação Profissional utilizando estudos recentes sobre os temas. Por último a terceira e a quarta seções descreverão a política educacional de metas da SEEDUC-RJ e a escola pesquisada.

1.1 As políticas educacionais a partir da década de 1990

A Educação no Brasil na década de 1990, de acordo com Ranson (2008) passou a adotar modelos do setor da gestão privada com os papéis de fornecedor e consumidor, bem definidos por meio de contratos descentralizados entre o Governo Federal e as Secretarias de Educação, com objetivos, tarefas, condições de fornecimentos de serviços, metas a serem cumpridas e responsabilização, “mediante as quais se tornem públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (Brooke,

2006, p.378). A adoção dessa nova ideologia na área administrativa da Educação chegou ao pedagógico quando se criou critério de desempenho para o aluno e se definiu um currículo mínimo necessário para seu aprendizado. (RANSON, 2008).

Para Gajardo (2000, p. 333), o novo modelo econômico encorajou os sistemas de educação a disponibilizarem, na década de 1990, recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão a fim de “oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão do docente, aumentar o investimento educacional [...]”

A implementação do novo modelo educacional em países latino-americanos principalmente com o sistema descentralizado e de responsabilização, todavia, enfrentou, não só no Brasil como em outros países latinos, resistências de sindicatos de professores, que defendiam “estruturas centralizadas de negociação coletiva e na regulação de gestão de pessoal” (p. 466) e “pela renúncia dos governos regionais em assumirem novas e potencialmente custosas responsabilidades”¹ (Navarro, 2000, apud Kaufman, 2005, apud BROOKE & CUNHA, 2012, p.467).

Nos estudos apresentados por Carnoy, Loeb & Smith (2001 apud BROOKE & CUNHA, 2006, p. 379), “mostram que o sistema de responsabilização melhorou o desempenho dos alunos nos exames locais e nacionais ao longo da década de 1990, sobretudo em Matemática, e que a redução nas taxas de evasão associada ao aumento nos resultados dos testes foi maior em escolas com clientela de baixa renda.” Em 2004, ao trazer os estudos para o Brasil, constata-se “que quanto mais explícita a conexão entre resultados e consequências, maior é o rendimento em Matemática na 8ª série para todos os grupos raciais/étnicos e maior é o rendimento de alunos negros e hispânicos na avaliação de 4ª série (CARNOY, LOEB, 2004, apud BROOKE & CUNHA, 2006, p.379).

Os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização ressaltados por Brooke & Cunha (2006, p. 379) para que haja êxito nas avaliações, são quatro:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);

¹BROOKE & CUNHA, 2012. Kaufman, R. Robert e Nelson, Joan M. **Políticas de reforma educacional: comparação entre países.**

3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingredientes padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências).

As políticas de metas para a educação no Brasil surgem de forma mais consistente a partir das discussões a respeito da qualidade da educação básica, principalmente, após o movimento “Todos pela educação”², no qual representantes de vários setores da sociedade brasileira se reuniram para colocar em evidência a necessidade de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei 214 da Constituição Federal de 1988.³

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Tal documento para vigorar de 2011 a 2020 tem incluso no escopo da sua redação

a garantia do padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino [...] (MEC, 2011, p. 1).

Nesse sentido os gestores da educação tendem a promover políticas públicas que observam no seu contexto, ações significativas que garantam um padrão satisfatório de qualidade nas instituições educacionais.

Um dos instrumentos para mensurar essa qualidade, é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, no Brasil, foi implantado em 1990.

²“ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

³<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>

Através dele, o país passa a identificar, de forma mais clara, os dados quantitativos e qualitativos da educação, ao interpretar a escala e os níveis de proficiência dos alunos. O Uso desse instrumento de verificação oferece subsídios aos gestores educacionais, tais como, o acompanhamento do percentual de alunos em cada nível de proficiência (abaixo do básico, básico, proficiente), permitindo obter com mais clareza o nível de desempenho dos estudantes no país. Esses resultados são usados para definir metas e para implantação de políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal com vista a elevar o nível da qualidade na educação.

No ano de 1995, para que os resultados pudessem se comparados ao longo dos anos, foi implantado na construção dos testes e para a análise dos resultados a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que, segundo Andrade, Tavares & Valle (2000) trata-se de

um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item. (ANDRADE, TAVARES & VALLE, 2000, p.7).

Ainda como forma de aferir a qualidade da educação, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza os resultados do SAEB, Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para divulgar como estão as condições de ensino na educação do Brasil. Por meio destes resultados, o Ministério da Educação (MEC) tem condições de elaborar políticas públicas de investimentos, tais como amparo técnico ou financeiro às instituições que atingem índices abaixo da meta estipulada no PNE para 2020.

Nesse contexto, partindo da premissa que a avaliação aqui é vista quanto à informação gerada

Shulha & Cousin, por exemplo, em estudo que resumia os usos da avaliação nos Estados Unidos no período entre 1986 e 1996, empregam três categorias de informação: instrumental, conceitual e simbólica (Shulha & Cousin, 1997). Em esquema parecido, descrito por Soares (2002), encontramos uma tipologia que fala das três funções genéricas dos sistemas de avaliação. A primeira é a função métrica, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços. A segunda função é a analítica, ou seja, oferecer

subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema. A terceira, considerada a mais difícil, é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino (SOARES, 2002, apud BROOKE & CUNHA, 2011, p. 19-20).

Pode-se concluir que a avaliação externa torna-se um fator determinante para identificar os níveis de qualidade no ensino e aprendizagem do estudante, com iniciativas de Programas de Avaliação e Metas implantados em vários estados brasileiros, entre os quais, o estado do Rio de Janeiro.

Assim, para os gestores das Secretarias de Educação que adotam esse modelo, a avaliação externa da educação, não só tem ajudado a gestão educacional a auferir uma visão global do ensino na rede, tendo em vista a perspectiva de adotar medidas que contribuam a garantia do direito do estudante de aprender cada vez mais e melhor, como também fazer um diagnóstico do desempenho escolar. Ainda é utilizada como ferramenta para o diagnóstico do andamento do processo educativo dos alunos na escola.

1.2 Os Desafios do Ensino Médio

O Ensino Médio vem sendo debatido em várias esferas acadêmicas. Não só os estudiosos da educação, mas também pesquisas ligadas em outras áreas têm apontado que essa fase do Ensino ainda carece de políticas claras que possibilitam a participação efetiva da população. O governo federal, em 1997, formulou uma política para o ensino médio que o fez retroceder em 40 anos, ao propor separadamente um ensino propedêutico e um ensino profissionalizante, mas não prover investimento significativo para esse segmento.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, passa, principalmente a partir das prerrogativas desta Lei, a pertencer à arena de políticas públicas educacionais, com o merecido destaque, dada à complexidade que representa, traçando pela sua trajetória histórica, reais desafios para os gestores educacionais em todos os âmbitos governamentais.

Ao lado das políticas de garantia do acesso a esta etapa de ensino emerge um desafio ainda maior – garantir a frequência daqueles que ao Ensino Médio têm acesso – A matéria que se impõe neste contexto, com vistas a atender tanto a motivação e condições para o ingresso quanto à garantia da permanência com

aprendizagem de qualidade e com efetivo significado para os estudantes, tem se apoiado em políticas curriculares como solução para as mazelas que acometem o Ensino Médio (BRANDÃO, 2012).

O Decreto Federal nº 2208/1997⁴ (ora revogado) regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reformulou o Ensino Médio redefinindo a educação técnica e profissional. De acordo Moraes, (1998, p. 112) “a medida promove a desescolarização do ensino técnico ao determinar a sua separação formal do ensino regular de 2º grau.” A autora (op.cit) alega que a formação geral contribuiria para uma “educação integral” proposta pelos educadores contrários ao decreto. O ministro da Educação da época argumenta que a formação técnica “passou a ser complementar e não sucedâneo do ensino médio”, necessitando da conclusão do ensino médio para o diploma do nível técnico (MORAES, 1998, p. 113). Moraes (1998) complementa que, o ministro se equivoca quando não considera as circunstâncias sócio-econômico-cultural e educacional dos brasileiros ao aumentar o tempo do aluno na escola. Ela cita uma matéria no Jornal O Estado de São Paulo (11/abril/1997), “um aluno de baixo poder aquisitivo, exatamente, o público alvo do ensino técnico, não poderá passar o dia inteiro na escola, fazendo o ensino técnico. Da mesma forma não poderá gastar cinco ou seis anos em sua formação.”

Ainda, Moraes, 1998, defende que apesar do crescimento de 68% de matrículas no ensino médio, entre 1985 e 1994, o número de jovens entre 15 e 19 anos continua sendo muito reduzido: 16%. “Sem esquecer que 70% da População Economicamente Ativa – PEA começaram a trabalhar antes dos 14 anos. O que confirma a tendência do aumento do número geral de matrículas, na escola pública,

⁴Art4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

ocorrer, em especial, nos cursos noturnos” (BERGER⁵, R., 1997, apud MORAES, 1998, p. 114).

Mesmo depois do Decreto n. 5.154/04, não se torna obrigatório o ensino médio integrado com o profissionalizante, pois este “trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação.” (CIAVATTA, 2005 apud BRANDÃO, 2012, p.197). Para este trabalho fica comprovada tal flexibilidade, pois a escola tratada neste estudo trabalha com as modalidades Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, concomitante e subsequente. Segundo Brandão, o ensino médio é um desafio tanto para instrumentar profissionalmente os jovens, quanto prepará-los para o nível superior.

Para se ter uma ideia do tamanho desse desafio, em 2004, aproximadamente 20% dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 25 anos não trabalhavam nem estudavam. Em 2006, 37% dos jovens dessa mesma faixa etária não haviam sequer concluído o ensino fundamental. (2012, p. 198)

Os dados do Censo Escolar de 2006 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (Inep) já demonstravam que a oferta do Ensino Fundamental apresentava-se quase plenamente atendida (97,7 das crianças de 7 a 14 anos de idade estavam matriculadas no sistema de ensino) (LIMA, 2014). Enquanto o Censo Escolar da Educação Básica de 2011 demonstra que o Ensino Médio aumentou a matrícula em 0,5% em relação ao ano de 2010, podendo esse percentual aumentar quando o fluxo do ensino fundamental que demanda para o Ensino Médio, melhorar (INEP, 2012). Porém, quando esses alunos chegam ao ensino Médio e se deparam com a sala de aula com um currículo inadequado tanto para a preparação para o trabalho, quanto para o prosseguimento para o Ensino Superior, o que torna a universalização dessa fase do Ensino Básico um desafio.

1.3 O Ensino Médio: Profissionalizante x Propedêutico

A necessidade premente de um currículo adequado e eficaz para o Ensino Médio e a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante têm suscitado indagações e disputas em torno de políticas curriculares para esta etapa da educação básica. Neste sentido importa reportar à série histórica dos textos

⁵ Professor Rui Berger em documento sobre as posições do Governo em relação à base curricular nacional e de organização do ensino médio.

normativos destinados à reorganização curricular. Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, observa-se que a legislação indica a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometida, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, do outro, com o sujeito ativo, que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social. Percebe-se que existe, portanto, a necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais, para que se alcancem objetivos propostos para a educação básica e para a educação profissional. Porém quando se investiga política para o Ensino Médio, depara-se com o Decreto n. 2.208/97 com uma proposta curricular que deixa claro a divisão entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. De acordo com Cunha:

Mantiveram o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: formar as elites condutoras do País cabendo ao Ensino Profissional oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (CUNHA, 2000, p. 158).

Antes mesmo da atual LDBEN, percebe-se o descompasso do que se propõe e o que se deseja para o Ensino Médio, haja vista, nas décadas de 70 e 80 a ineficácia curricular profissionalizante de caráter obrigatório, disseminada por todo o país, mas que não atendia nem aos propósitos econômicos e nem aos interesses da população que ainda ansiava pelo ingresso no ensino superior, fazendo-se necessária, portanto, a promulgação da Lei Federal 7044/82, conforme destaca NUNES (2002 apud POLON, 2005):

a resistência da sociedade à profissionalização obrigatória teve êxito quando o Parecer 76/75 restabeleceu a modalidade de educação geral nesse nível de ensino, o que se consagrou com a Lei 7044/82, cujo principal objetivo foi normatizar o que ocorria, do ponto de vista prático, nas escolas, onde o desejo dos estudantes era o ingresso na universidade (NUNES, 2002, apud POLON, 2005, p.12).

Assim, uma proposta de um currículo adequado e eficaz para o Ensino Médio e a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, após a LDB, apresenta disputas ideológicas em torno de políticas curriculares para esta etapa da educação básica. Neste sentido, Kuenzer assevera que o modelo idealizado para essa etapa pela LDB, “de continuação de formação, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo

em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas” (KUENZER, 1997, p.22). O autor continua o debate afirmando que:

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência da polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. [...] (KUENZER, 2000, p. 22).

A partir de 1996, Kuenzer protesta que a política educacional priorizou a universalidade do Ensino Fundamental acompanhada de programas que corrigissem a distorção idade-série, descomprometendo-se com a etapa de ensino seguinte, adotando para a educação profissional a política de “repassa progressivo das ações do Estado para a esfera privada” (1997, p.23).

Cunha, também alerta:

De maneira geral o Sistema "S" criado com fontes de financiamento compulsórias e forte amparo estatal atuam livremente, carreando recursos públicos para as federações empresariais de seus respectivos estados vem formando trabalhadores a mais de quatro décadas para setores específicos, justamente na perspectiva do antigo regime de acumulação taylorista-fordista, que exigia tão somente a escolaridade básica. Ao ser pouco exigente, requer apenas a escolaridade específica. O Sistema "S" é um sistema de formação profissional constituído por entidades não governamentais de caráter público formado, tradicionalmente, pelo Serviço Nacional da Indústria - SENAI, pelo Serviço Social da Indústria - SESI, pelo Serviço Nacional do Comércio - SENAC e pelo Serviço Social do Comércio - SESC. (2000, p. 95).

Para não fugir do que está previsto na Constituição, Kuenzer sustenta que “o conceito de equidade, era aplicado no sentido de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça.” (1997, p. 23). Atribuindo ao conceito de equidade a diferença como dom e não como desigualdade.

Seguindo a série histórica dos textos normativos destinados à reorganização curricular para o Ensino Médio, sucede: O Parecer CNE/CEB nº 15/98⁶, os

⁶ PARECER do Conselho Nacional da Educação Nº15/98 – Câmara de Educação Básica - CEB- Aprovado em 1º/06/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao propor que o ensino Médio faça parte da Educação Básica estabelece uma nova identidade para o Ensino Médio, conferindo-lhe “a construção da identidade dos sujeitos” e assegurando a oportunidade de “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (p. 23) para todos os alunos.

As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio – DCNEM (1999) procuram superar a dualidade existente entre as características de um ensino propedêutico, pautado pela transmissão de conteúdos essencialmente enciclopédicos, ministrados com distanciamento do mundo do trabalho e o ensino profissionalizante, com oferta de conhecimentos práticos e abandono de conteúdos que poderiam garantir uma base de formação mais geral para os alunos.

Além de promoverem reformas com o objetivo de minimizar as desvantagens do Brasil em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos, as novas diretrizes apresenta a concepção de um currículo refletido no protagonismo técnico-pedagógico do docente, o que levou a criação de programas de formação centrados no processo de aprendizagem do aluno. Além de se buscar atualização criando espaços de troca de experiências inovadoras não só em teorias pedagógicas, como também em alternativas metodológicas de gestão educativa.

De acordo com Chahad (2002, p. 134), a educação profissional “não mais consiste em simples instrumento de política assistencialista nem se resume à simples preparação do indivíduo para execução de um determinado conjunto de tarefas”. Ainda, argumenta:

Depois da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, a educação profissional passou a significar muito mais, com o domínio operacional de um determinado fazer, acompanhado da compreensão global do processo produtivo. Com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Atualmente o Decreto-lei nº 2.208, de 17/04/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estrutura a educação profissional (2002, p. 135)

No artigo 1º, o Decreto-lei nº 2.208/97 (revogado em 2004), estabelece que a educação profissional tinha por objetivos:

- a) Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos, com conhecimentos e habilidades gerais e específicas, para o exercício de atividades produtivas;
- b) Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- c) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;
- d) Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Segundo previa o artigo 3º do Decreto-lei nº 2.208/97 (revogado em 2004), a educação profissional possui divisões ou níveis. Este artigo define que, a educação profissional compreende os seguintes níveis:

- a) Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. São cursos que permitem ao aluno, atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, e que não estão sujeitos à regulamentação curricular.
- b) Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos, matriculados ou egressos do ensino médio. Prevê que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Trata-se de organização curricular independente, que pode ser definida na forma modular, com módulos compostos em diferentes instituições públicas ou privadas.
- c) Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades. Os cursos deverão ser estruturados, para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

O artigo 6º do Decreto-lei nº 2.208/97 previa que, a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá aos seguintes critérios:

- a) O Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga

horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

b) Os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino, complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e, estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional.

c) O currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independentemente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

Contudo, o artigo 7º previa que, “para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil das competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores”. Foi criado para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, pelo Ministério da Educação e do Desporto, mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Outro ponto importante do Decreto-lei nº 2.208, que estava previsto no artigo 8º, o qual previa que “os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos”.

De acordo com Chahad, importante ser destacado é que o Currículo pode

estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. Por outro lado, poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa. Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federais e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (2002, p. 141).

Quanto ao quadro docente para a educação profissional, o artigo 9º do Decreto-lei nº 2.208 previa que:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados principalmente em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

No que se refere as diretrizes curriculares para a Educação Profissional, Depresbiteris e Deffune entendem que:

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio, regem-se por um conjunto de princípios. Em primeiro lugar por princípios explicitados na Constituição Federal, de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização dos profissionais da educação. Outros princípios que definem a identidade e especificidade da educação profissional se referem a desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade; interdisciplinaridade e contextualização na organização curricular; identidade dos perfis profissionais de conclusão; atualização permanente dos cursos e seus currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico (2000, p. 155)

Como descrito acima, destaca-se dentre todos esses princípios, o de competências para a laborabilidade ou empregabilidade, que pressupõe desenvolver competência profissional, aqui entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, visando o desempenho eficiente e eficaz de atividades ligadas ao mundo do trabalho” (art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99).

A partir de 2004, o Presidente da República regulamenta com o Decreto Federal nº 5.154, novas diretrizes e bases para a educação nacional no que se refere à educação profissional promovendo a articulação do ensino técnico com a formação geral no ensino médio de forma integrada, ou concomitante, ou subsequente.

O Governo Federal em 2005 iniciou o projeto de expansão da Rede Federal dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a partir dos Cefets, escolas agrotécnicas e vinculadas às universidades. O Instituto Federal é desenhado com finalidade voltada para o mundo do trabalho e responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico das regiões onde for instalado. Os professores Moreira Pacheco, Caldas Pereira e Domingues Sobrinho (2010, p. 73) identificam

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em

detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização.

Atualmente, o Instituto Federal atua nos três níveis da formação profissional. Além de trabalhar na educação inicial e continuada de trabalhadores, oferece cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, ensino médio, educação de jovens e adultos, Licenciaturas, Cursos de Pós-graduação e Mestrado.

O ensino médio chega em 2009 com somente cerca de cinquenta por cento dos jovens brasileiros com idade entre 15 a 17 anos. Concluindo que a oferta desta etapa ficou longe das metas previstas para a primeira década do Plano Nacional de Educação que era a universalização com qualidade (BRANDÃO, 2012). A retomada das DCNEM⁷ - Parecer CNE/CEB nº 05/2011, entre tantas outras propostas de inovação curricular para esta última etapa do ensino básico, e não por acaso, vêm ao lado das avaliações de larga escala, em especial o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concebidos como mecanismos de promoção da equidade e eficiência do Ensino Médio que deixam de fora “a educação profissional, historicamente reservada aos desvalidos da sorte” (OLIVEIRA, 2003, p.47). Os pressupostos e orientações daí decorrentes, conforme estabelecido nas DCNEM, revelam a influência exercida pelos organismos de cooperação internacional - em especial a Unesco, o Banco Mundial, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e outros - sobre os países membros da região. Tendo em vista “a estrutura dual e a fragmentação inerente à proposta não favorece, por certo, a integração entre cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual [...]” (op. cit.: 47).

No mundo da produção, a separação já existente entre educação e formação profissional foi ficando cada vez mais acentuada. A formação profissional assumiu um caráter estritamente técnico, de instrução para o trabalho e com conteúdos

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

limitados a disciplinarização e ao adestramento preparatório à execução de tarefas definidas pela gerência.

Portanto, torna-se relevante verificar um exemplo de ensino profissionalizante que trata a formação do aluno tanto para entrada no mercado de trabalho quanto na universidade. A proposta de um currículo mínimo entendido como conteúdos eleitos como básicos, que todos os alunos inseridos na modalidade escolar deverão aprender. Porém, a escola ou o professor não pode se acomodar com o mínimo, porém, a partir dele, propor novos conhecimentos importantes para formação do aluno em um cidadão, que procurará entender o mundo em que vive para ser capaz de transformá-lo em um mundo melhor.

Krawczyk (2009, p. 16) argumenta que o ensino médio integrado está voltado ao que está previsto na Constituição Federal (1988), a autora (op. cit) discorre ainda que:

Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, todos os componentes curriculares, sejam os mais voltados para a formação geral, sejam os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional, devem ser oferecidos simultaneamente, desde o início do curso até a sua conclusão. Não será possível finalizar o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa.

O currículo possui uma parte diversificada que pode ser definida pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, dependendo do sistema em que a escola está incluída. Nesta parte a escola poderia incluir vários conteúdos que resgatariam a função profissionalizante, como também utilizaria o conteúdo do ensino profissional para se trabalhar o conteúdo de formação geral (KRAWCZYK, 2009).

Nesse caso, como afirma Cunha (2000, p. 133) “trata-se de desenvolver uma educação profissional que possibilite ao aluno desenvolver as três dimensões do saber: saber fazer, saber por que fazer daquela forma; e saber ser”.

Para isso, é necessário, que os currículos abordem novos conteúdos, dentre os quais devam estar incluídas as novas formas de organização do trabalho. Também é fundamental que criem condições para a incorporação de conhecimentos em situação prática e lancem mão de metodologias que estimulem os alunos a mobilizar os conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões e agir criativamente, respeitando as regras de convivência democrática.

1.4 A política de metas da SEEDUC-RJ

A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de educação - PNE para o decênio 2011 a 2020, previsto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988. Criada com o objetivo de: garantir o direito à Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens e promover metas que assegurem atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; entre outras diretrizes. Assim, o PNE estabelece universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária. A terceira meta é relacionada ao Ensino Médio, onde consta no subitem 3.7 a seguinte estratégia “Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas”, definindo, entre suas estratégias, a expansão de matrículas de ensino médio integrado à educação profissional na atividade agropecuária. preparação para o trabalho do aluno sem alterar a formação geral do aluno. Trilhando neste caminho, o Conselho Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro estabelece normas e orientações relativas à Educação Profissional de Níveis Básico e Técnico com a deliberação CEE Nº 254 / 2000 e posteriormente com o Parecer nº 258, que autorizou os cursos de qualificação profissional instituídos pela Deliberação CEE n.º 73/80 devendo adequar-se à Lei 9394/96 e cumprindo, assim, o que apregoa a Deliberação CEE n.º 254/00; principalmente, no que pronuncia ao aluno de zona rural para a preparação ao ingresso no trabalho.

Um levantamento divulgado pelo sítio todos pela Educação sobre os dados dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do Rio de Janeiro no último triênio (2009 – 2011) mostra um estado que se encontrava em penúltimo lugar e que vem evoluindo no ranking, no ensino fundamental. As análises de índices como IDEB contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas e diretrizes para uma gestão eficaz, pois servem de parâmetro, tendo em vista ser a mesma metodologia aplicada em todo o país. Seguindo a linha de obtenção de resultados do desempenho na educação, o Rio de Janeiro implantou seu próprio

Sistema de Avaliação da Educação em 2008 com o intuito de certificar e desenvolver ações que alavanquem o índice da qualidade da educação em todo o estado.

O Plano Estratégico da SEEDUC-RJ, anunciado em janeiro de 2011 pela Secretária de Educação, trouxe diversas mudanças na estrutura, no ensino e no cotidiano em sala de aula, porém essas mudanças estão embasadas na meritocracia⁸ que a Secretaria de Educação passa adotar. Nesse modelo de gestão, os aspectos qualitativos e quantitativos estão presentes, no qual, os quantitativos são as metas estipuladas e os qualitativos são as competências utilizadas nos níveis da organização do sistema. (LINS, 2014, p.2)

A meritocracia chega à escola que alcançar a meta estipulada pela secretaria, por meio da Remuneração Variável – RV, atribuída a cada funcionário conforme a sua atuação no ano vigente. Aos alunos, chega através do recebimento de computadores portáteis entregue aqueles com os melhores desempenhos na avaliação externa do Estado, SAERJ; além de prêmio como “Jovens Turistas”, para as turmas com maior adesão e desempenho no Saerjinho⁹ que recebem viagens a pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. A ocupação de cargos com gratificação é realizada por meio de mobilidade interna (secretário escolar, agente pessoal, entre outros), e ainda, concurso interno para orientador educacional, coordenador pedagógico, diretor adjunto e diretor geral, para as escolas, e diretor administrativo e pedagógico e seus coordenadores para as Regionais.

Foram criados em parceria com os pesquisadores CAED/UFJF tanto o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ para fornecer o diagnóstico sobre a qualidade escolar. Em que é utilizada uma escala de (0) zero a 10 (dez), baseada no Indicador do Fluxo Escolar – IF e no Indicador de desempenho ID, dentro dos mesmos critérios do IDEB, somente trazendo um resultado anual para uma ação mais urgente na realidade no estado.

O Indicador de Desempenho - ID é medido a partir das notas no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, que já avaliava as escolas públicas estaduais, desde 2008, para auferir o desempenho dos alunos da

⁸Meritocracia s.f. Predominância dos que possuem méritos (numa sociedade, numa organização, num grupo, num trabalho ou ofício etc); predomínio das pessoas que são mais competentes e eficientes. Modo de seleção cujos preceitos se baseiam nos méritos pessoais daqueles que participam. Método que consiste na atribuição de recompensa aos que possuem méritos. (<http://www.dicio.com.br/meritocracia/>)

⁹Saerjinho: avaliações externas diagnósticas bimestrais

rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio com o propósito de se obter um diagnóstico sobre os níveis de proficiência: Baixo (B); Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av).

O Indicador de Fluxo Escolar – IF leva em conta a promoção dos alunos em cada nível de ensino, séries iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino fundamental 6º ao 9º ano, além da 1ª a 3ª série do Ensino Médio coletada pelo Censo Escolar do ano em questão. A medida varia entre 0 (zero) e 1 (um). Além do IDERJ, observa-se o índice de clima de convivência e das práticas escolares de maneira geral (índice de Clima Escolar) – ICE; Índice sobre as disposições e práticas pedagógicas dos professores – chamada de Índice de Dimensão Pedagógica – IDP; Índice sobre as Disposições e Práticas de Gestão Escolar (IDG); e por último, o Índice Socioeconômico dos Alunos – ISE que fornece a medida comparativa das condições econômicas, sociais e culturais associados ao desempenho escolar. Todos esses índices foram criados para estabelecer medidas de desempenho de políticas dentro da escola.

Dentre as muitas ações que ocorreram na política, aquelas que atingem a sala de aula são a criação de um Currículo Mínimo, o Reforço Escolar, a Formação Continuada e as avaliações externas Saerjinho e SAERJ. O Currículo Mínimo é feito para cada disciplina dentro das diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual. A concepção, redação e revisão desses documentos foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual. O Reforço Escolar são aulas de reforço nos contra turnos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano e todo o Ensino Médio; a Formação Continuada é um programa de formação para professores, oferecida pela Secretaria de educação em parceria com a Fundação Cecierj¹⁰. Com a efetivação do Currículo Mínimo. A Secretaria de Educação e a Fundação CECIERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ, desenvolveram um projeto que busca preencher lacunas do conhecimento dos

¹⁰ Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos.

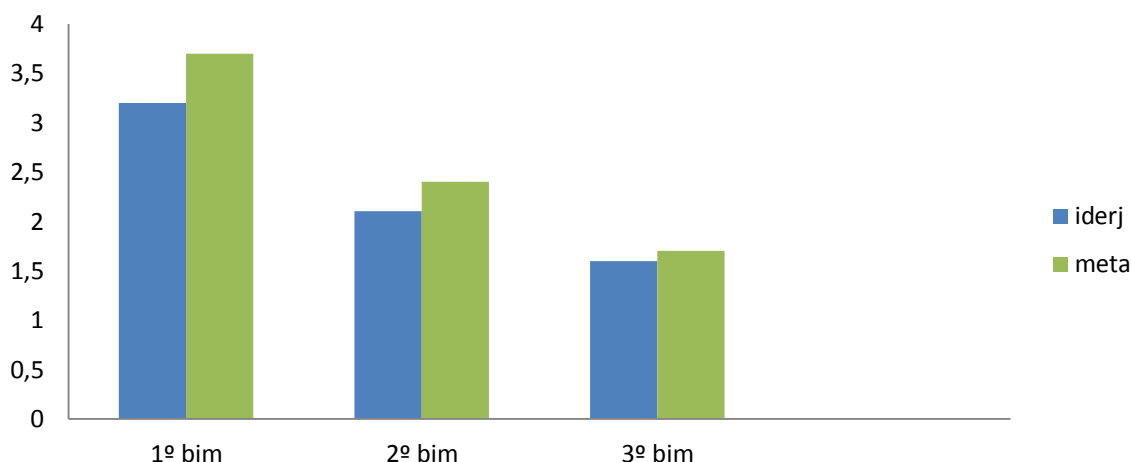
docentes e sua capacitação para a aplicação desse currículo – especialmente com a elaboração de planos de trabalho que promovam cada vez mais a capacidade do professor de ser autor de seu próprio material. O Saerjinho veio para acompanhar bimestralmente o processo de aprendizagem dos alunos. É uma avaliação diagnóstica desenvolvida a partir das competências e habilidades propostas na matriz curricular. Para que as metas do governo do estado fossem alcançadas em 2013, a política educacional Planejamento Estratégico, apresentou várias ações, uma delas foi conceber o Saerjinho, avaliação externa bimestral diagnóstica com metas estratificadas para chegar ao término do ano com as metas do SAERJ. A partir dos índices do Saerjinho, a Secretaria Estadual de Educação estipulou também metas bimestrais a serem cumpridas pelas escolas.

Ao ser entrevistada sobre o Saerjinho, a diretora da escola ante este trabalho argumentou que o Programa ajudou aos professores e gestores a acompanharem o processo de aprendizagem de seus alunos. “O Saerjinho trouxe uma nova perspectiva à escola à medida que se pôde observar a proficiência dos alunos imediatamente após as avaliações, possibilitando corrigir distorções e buscar novos rumos para a melhoria do ensino.” (Diretora, em entrevista concedida em março, 2013).

As metas de IDERJ da SEEDUC são diferentes daquelas estipuladas pelo INEP/MEC. As metas divulgadas pelo INEP são nacionais e estão de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PNE, que estabelece que o Brasil deve alcançar IDEB 6,0 até 2022 no Ensino Médio (nível dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento - OCDE). Baseado nessa meta, o INEP determinou metas por etapas de ensino por escola, município e estado em todo o país. Porém as metas do IDERJ são calculadas para as escolas do estado do Rio de Janeiro com a finalidade do estado alcançar o quinto lugar no ranking do IDEB em 2013.

No gráfico abaixo, pode-se conferir os dados do IDERJ de 2011, na sequência do primeiro ao terceiro ano do ensino médio.

Gráfico 1 - IDERJ/meta para o EM em 2011



Fonte: Criação própria baseada nos dados da Assessoria de Planejamento da SEEDUC

Pode-se inferir a partir dos dados do gráfico acima que os resultados do IDERJ no final do ano de 2011 ficaram próximo das metas propostas pela SEEDUC.

Após um ano de implementação das ações do Planejamento Estratégico, as etapas avaliadas apresentaram avanço em relação as suas metas. Assim, a Secretaria de Educação através do Sistema de avaliação externa do estado do Rio de Janeiro – SAERJ vem acompanhando, não só onde há deficiências no processo de aprendizagem no ensino básico, como também o fluxo em toda a Rede. Além disso, procura estimular os atores envolvidos a se empenharem mais criando incentivos financeiros como a RV¹¹ para os funcionários da educação e prêmios para os alunos que se destacam no desempenho e para as turmas que se destacam em desempenho e adesão.

Para tal acompanhamento, outra ação do Planejamento Estratégico foi a criação da GIDE, que é formada pelos Integrantes de Grupo de Trabalho – IGTs, contratados por concurso interno da SEEDUC–RJ. Os IGTs utilizam o Método Gerencial para Solução de Problemas - PDCA¹², em todo o estado. A função da GIDE é a de colaborar com os diretores, para que as escolas pelas quais são responsáveis conquistem cada vez mais resultados satisfatórios nas avaliações externas. Uma contribuição importante dos IGTs foi ampliar a visão estratégica do diretor da escola. Segundo Lück (2000, p. 8), “A visão estratégica corresponde à

¹¹RV: Remuneração Variável – sistema de bonificação aos servidores de acordo com o desempenho da unidade escolar.

¹² PDCA – Planejar, Atuar, Verificar, Tomar Ações Corretivas e/ou Padronizar

visualização abrangente, aprofundada e dinâmica da realidade e do trabalho da escola na mesma, com uma forte perspectiva de futuro.” Pode-se fazer a afirmação que a visão estratégica do diretor foi redimensionada após a entrada da GIDE, baseado nas respostas dadas às perguntas realizadas nas entrevistas no Capítulo 2.

A política da Secretaria de Educação Planejamento Estratégico chega à escola pesquisada, ou seja, o Colégio Agrícola, somente para o ensino médio, desconsiderando o ensino técnico. O colégio agrícola, por não possuir o ensino médio integrado, apresentando Ensino Médio concomitante e subsequente com o Ensino Técnico, torna-se descaracterizado para participar da referida política em sua totalidade. Assim, recebe a implementação da política estadual, implementada em 2011, somente no ensino médio, não abarcando o ensino profissionalizante, conforme dados pesquisados na documentação visitada e entrevistas concedidas.

1.5 A política de metas da SEEDUC-RJ para as escolas agrícolas

Em 09 de julho de 2001 no estado do Rio de Janeiro, a Resolução SEE Nº 2385 estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de qualificação profissional de nível básico disposto no Decreto Federal nº 2208/97, que regulamenta a educação profissional; inserida no capítulo III, na Lei nº 9394. O Parecer nº 16, de 05.10.99 coadunado à resolução 04 de 08.12.99 do Conselho Nacional de Educação instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Como também na Deliberação 295/2005, de 24.04.2006 do Conselho Estadual de Educação que estabelece normas para o credenciamento de Instituições e autorização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e no seu Artigo 6º apresenta os princípios norteadores da Educação Profissional de Nível Técnico, tais como: “independência e articulação com o ensino médio; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; articulação com o mundo do trabalho, voltada à empregabilidade e à geração de renda.”

Em relação aos repasses financeiros, às unidades escolares do estado do Rio de Janeiro recebem dez parcelas mensais entre os meses de fevereiro e dezembro, conforme Resolução SEEDUC Nº 4397 de 25 de janeiro de 2010. Esta resolução estabelece para as escolas agrícolas valores diferenciados, dada às necessidades peculiares dessas unidades. Em seu artigo 2º, foram divulgados os valores per

capita destinados ao fornecimento de merenda escolar aos alunos matriculados e à manutenção regular das escolas da Rede Estadual. Observa-se que para a modalidade de Horário Parcial, a per capita de merenda é de R\$ 0,40 e manutenção R\$ 0,30. Já para a modalidade de Horário Integral, as escolas recebem R\$ 0,72 para a merenda e R\$ 0,60 para a manutenção. Enquanto que as escolas agrícolas recebem R\$ 1,50 para a merenda e R\$ 0,60 para a manutenção. No Art. 3º, as unidades escolares com características diferenciadas recebem recursos financeiros complementares à manutenção de sua infraestrutura. Assim, uma escola agrícola recebe a mais R\$ 5.000,00 de recursos. A explicação para o recebimento de verbas extras é o gasto com a infraestrutura para o manejo de plantas e animais no curso técnico.

Até 2013 o estado do Rio de Janeiro possuía oito escolas agrícolas, dentre as quais sete apresentavam resultado do 3º ano do Ensino Médio na avaliação do SAERJ de 2011, pois além de ter o Ensino Técnico, também possuía o 3º ano do Ensino Médio. Porém o ensino profissionalizante das escolas agrícolas não é avaliado nem pelas avaliações externas, nem pelas avaliações realizadas pela Gestão Integrada da Escola – GIDE, que utilizam o sistema fundamentado no ciclo PDCA (Planejar, Atuar, Verificar, Tomar Ações Corretivas e/ou Padronizar) aperfeiçoado com o indicador Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social, que analisa as vertentes pedagógicas e ambientais da escola. Maria Helena P. C. de Godoy defende

Vale ressaltar que o IFC/RS, aplicado no contexto do método PDCA na GIDE, pode ser entendido como um caminho para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma vez que tem foco em resultados e orienta a escola, por meio de suas variáveis, onde é preciso atuar para reverter maus resultados e/ou atingir metas¹³ (GODOY, 2008, P.15).

Como se pode comprovar pela definição acima, o método IFC/RS também seria uma forma de avaliar o Curso Técnico, porém também o ignora entre suas avaliações.

A Coordenadora do Curso Técnico afirma que o Currículo ocorre somente para o Ensino Médio, enquanto o profissionalizante apresenta uma matriz curricular, que a maioria das escolas agrícolas estaduais não cumprem, por não apresentarem

¹³ GODOY, Maria Helena de Pádua Coelho de, Maurício Pedrosa Chaves, Michele Miranda de Almeida. A padronização na área educacional. Nova Lima :INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.

o subsídio necessário para o funcionamento de um curso técnico agrícola tais como recursos humanos e infraestrutura. (Entrevista concedida em abril/2013).

A Secretaria de Educação extinguiu todos os cursos técnicos do estado, permitindo só o Curso Normal e o Curso Técnico Agrícola. A partir de 2012, a Secretaria apresentou o Programa Dupla Escola com o objetivo de transformar todas as escolas de Ensino Médio da Rede estadual em tempo integral até 2023.

A escola em tempo integral precisa que seu espaço seja atrativo e ofereça cursos de interesse do aluno com formação profissional, que o capacite para o mercado de trabalho, reduza as taxas de evasão e, sobretudo, aumente o desempenho escolar, conforme demonstram as pesquisas da SEEDUC (9% dos alunos da Rede entre 17 e 19 anos não estudam e não trabalham). Existem hoje na rede estadual 26 unidades escolares com este Programa, que ofertam formação técnica, linguística e vocacional. Dentre os modelos estão o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Ensino Médio Intercultural, que não é só um curso de idiomas dentro da escola, mas uma estrutura de aprendizagem da segunda língua. Além do Ensino Médio com a proposta de aplicar as quatro competências (parceria com o Instituto Ayrton Senna) – Aprender a ser, Aprender a fazer, aprender a conhecer e Aprender a conviver, promovendo nos estudantes as competências nas dimensões cognitivas e não cognitivas, que são as chamadas competências para o século 21 (LIMA, 2011).

O fator econômico fica explícito por ser considerada a educação estratégica para que o estado do Rio de Janeiro dê continuidade ao seu processo de desenvolvimento socioeconômico. Sendo assim, o conhecimento apreendido na escola deverá representar-se como uma ferramenta para que o jovem tenha segurança diante da vida e do mundo do trabalho. Na apresentação do Programa Dupla Escola, a Secretaria reconhece que um dos desafios é estabelecer uma vinculação entre o Ensino Médio e a formação para vida profissional, tendo em vista a qualificação de jovens para atuarem numa sociedade em franco crescimento econômico. As empresas são convidadas a fazer parte do Programa, devido às suas demandas de jovens com formação profissional.

1.6 A escola agrícola pesquisada

A escola agrícola, objeto desse estudo de caso de sucesso, foi fundada em 1975, quando a Prefeitura Municipal da cidade doou para o Governo do Estado do Rio de Janeiro uma área de terras com benfeitorias existentes. Em 1978, criou-se o Núcleo Agropecuário do CRECT - Centro Regional de Educação Cultura e Trabalho -(antiga Regional Noroeste Fluminense), funcionando nessa área em conjunto com a Secretaria de Estado de Agricultura – EMATER. O Centro Interescolar de Agropecuária foi criado pelo Decreto nº. 3.278 de 23 de junho de 1980, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 24 de julho de em 1980. Iniciando suas atividades no segundo semestre do mesmo ano, funcionava única e exclusivamente como Centro Interescolar, atendendo a alunos de diversas escolas estaduais do município nas disciplinas da extinta “Preparação para o Trabalho”¹⁴, na parte prática da área profissionalizante. A partir de 1982, o colégio agrícola passou a oferecer, de forma independente, o Curso de Técnico em Agropecuária, mantendo ainda o atendimento a escolas estaduais nas disciplinas de “Preparação para o Trabalho”, Em 1994, foi extinta a interescolaridade¹⁵ através da Resolução SEE nº. 1.756, de 30 de maio de 1994.

O colégio dispõe de uma área de quase 142.000 m² (cento e quarenta e dois mil metros quadrados) onde desenvolve diversos projetos – que são unidades didáticas – como olericultura (horta escolar, orgânica e medicinal), grandes culturas (café, banana etc.), horto (produção de mudas de árvores nativas, frutíferas e ornamentais), fruticultura, jardinagem, bovinocultura, suinocultura, caprinocultura, cunicultura, piscicultura, avicultura de corte e postura, criação de codornas e minhocultura. Em função de seus projetos, em especial da área zootécnica, a escola funciona durante todo o ano, inclusive nos recessos escolares.

A estrutura administrativa do colégio é composta de uma diretora geral e duas adjuntas, uma coordenadora Pedagógica do Ensino Profissionalizante, uma secretária e um coordenador de turno. Possui vinte e oito professores docentes em

¹⁴O ensino profissional foi implantado pela Lei n.º 5.692/71 nas séries do 2º grau, antigo Ensino Médio, tornando obrigatório, a partir do ano de 1972, os estabelecimentos de ensino de 2º grau, públicos ou privados, oferecer o ensino profissional.

¹⁵Interescolaridade: que envolve duas ou mais escolas. No caso, o colégio era apenas o lugar para as práticas agrícolas obrigatórias no Ensino Médio.

exercício; dois licenciados e um em regime de GLP¹⁶. O pessoal de apoio são oito efetivos e treze terceirizados. A equipe diretiva da escola é formada pela diretora geral que cuida, além da prestação de contas, e da disciplina, como também da parte pedagógica. A segunda diretora cuida da merenda dos alunos, fornecedores, merendeiras, agricultura familiar, PNAE, além de também ser responsável pela disciplina dos alunos. A terceira diretora é responsável por toda infraestrutura, como a troca de um vidro quebrado na sala de aula até a compra de ração para os suínos, além de exercer a função de agente pessoal da escola.

Os alunos do colégio, por serem, na maioria, nascidos na zona rural, distritos de Itaperuna e região, têm algum vínculo com o campo, revelando médio e baixo poder aquisitivo. Uma parcela é composta por filhos de pequenos proprietários rurais; existem ainda aqueles oriundos de acampamentos dos Sem Terra. A faixa etária deles vai de 12 a 21 anos, conforme informações obtidas nos documentos de matrícula.

O Ensino Profissionalizante (Técnico em Agropecuária) é oferecido de forma concomitante e sequencial, o que significa que se pode cursar junto com o ensino médio, ou após a sua conclusão. Para a coordenadora do Curso Técnico, existem dados que comprovam a inserção no mercado de trabalho dos técnicos formados na escola. O exemplo dado por ela são as aprovações de concurso realizado pela Secretaria Municipal de Agricultura da cidade, onde das seis vagas disponibilizadas para Técnico em Agropecuária em 2011, cinco foram preenchidas por ex-alunos da escola, e a vaga de tratorista foi ocupada por um ex-aluno da escola que ficou no concurso classificado em primeiro lugar. A pesquisa também revelou que vários técnicos formados pela escola foram aprovados no último concurso da EMATER/RJ (Coordenadora, em entrevista concedida em abril de 2013).

No Projeto Político Pedagógico da escola, revisto pela última vez em 2008, encontra-se a justificativa para a educação integral e profissionalizante apresentando a proposta de aprender a aprender, tendo em vista que a base da educação é fornecer subsídios para que o indivíduo aprenda ao longo de sua vida. Expõe a importância para o desenvolvimento de aptidões, que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e, enriquecendo a

¹⁶ Gratificação Por Lotação Prioritária – GLP : é hora extra que o professor com matrícula na Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro pode fazer. Para cada matrícula, o professor poderá ministrar 12 tempos em sala de aula.

vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Considera necessário melhorar a qualificação profissional, articular e mobilizar valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas, não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Abordando, assim, a consideração de que o aluno agirá “eficazmente diante do inesperado, superando a experiência acumulada transformada em hábito e, liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.” (Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p.25)¹⁷

O PPP referindo-se ao desenvolvimento de competências profissionais leva em conta as condições de laborabilidade, de forma que o futuro trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos instáveis. O currículo prevê o modelo de competências como de fundamental importância para o ensino profissional, entretanto, é necessário destacar que a educação geral permite tanto buscar e criar informações, bem como usá-las para solucionar problemas concretos, é preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Sendo assim, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela, psicomotora, sócio afetiva ou cognitiva, é um refinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. Dentro dessa concepção de educação, as competências e habilidades requeridas, são as mesmas para atingir os objetivos primordiais, sejam eles, o desenvolvimento pessoal e da cidadania, a preparação básica para o mundo da produção e o domínio dos instrumentos para continuar aprendendo.¹⁸

Portanto, de acordo com o exposto no Projeto Político Pedagógico, o colégio agrícola é uma escola técnica agropecuária, de horário integral, pois funcionam duas modalidades de ensino, o Ensino Médio e o Curso Técnico, em que a principal preocupação é a de orientar os alunos para a “constituição de identidades que integrem conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM). A coordenadora finaliza “com uma educação

¹⁷Princípio retirado do Projeto Pedagógico da escola, baseado no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 que trata da Educação Profissional de Nível Técnico das Diretrizes Curriculares Nacionais.

¹⁸ Parecer CNE/CEB Nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

voltada para a construção dos conhecimentos que levem os alunos a serem sujeitos de sua própria história para transformara realidade do seu contexto social” (Coordenadora do Curso Técnico em entrevista concedida em abril de 2013).

De acordo com Lück (2000, p. 10) “gestão é [...] caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho.”

Nesse contexto, a diretora do Colégio Agrícola apresenta uma gestão, afirmada por sua fala e confirmada pelos entrevistados, em que professores tomam parte nas discussões e decisões importantes da escola; os alunos são ouvidos e participam de reuniões com a direção e os professores para decidirem quais serão os projetos a serem desenvolvidos e de que forma. A família é chamada em reuniões para entender a forma como a escola é conduzida administrativa e pedagogicamente para poder opinar.

Lück (2000, p. 12) corrobora que a gestão educacional surge:

Em substituição a ‘administração educacional’, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Nesse encaminhamento, verifica-se que o clima favorável à aprendizagem na escola que diz respeito às relações interpessoais entre professores, alunos, seus responsáveis, coordenadores, direção e os demais funcionários, enfim, entre toda a comunidade escolar, ocorre de forma favorável, o que não significa ausência de conflitos, mas uma ação gestora capaz de mediá-los, neutralizando os possíveis contratempos que ocorrem no desdobramento do trabalho pedagógico.

O objetivo principal é manter um relacionamento agradável de modo a favorecer aos diversos relacionamentos. Também precisamos envolver as questões referentes aos valores e à disciplina, utilizamos o diálogo com base na pedagogia do exemplo. Nesse ambiente tentamos oferecer aos nossos alunos as condições favoráveis ao desenvolvimento emocional. Por esse motivo o PPP do Colégio Agrícola trabalha com um contrato de convivência, estabelecendo direitos e deveres, com normas a serem cumpridas por professores, funcionários, alunos e pais. (Diretora, entrevista concedida em março de 2012).

O Projeto Político da Escola - PPP baseia-se no modelo proposto pela Gestão Integrada da Escola – GIDE. O modelo é composto pelo Marco Situacional, em que é discutido como a comunidade escolar se percebe enquanto comunidade; no Marco Operacional, é abordada as ações da escola para atingir seus objetivos e o Marco Doutrinal, é a própria finalidade da escola, enquanto instituição. O quadro resumo do PPP encontra-se nos anexos I, II e III deste trabalho.

1.6.1 Os resultados da escola no SAERJ de 2010 a 2013

Ao verificarmos a tabela abaixo, percebe-se que o Colégio Agrícola apresentou no ano de 2011 uma média de proficiência somente abaixo do principal colégio do município e superior aos outros colégios urbanos da cidade onde se encontra:

TABELA 1: Comparação dos resultados do SAERJ 2011 das escolas localizadas no município

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E
Língua Portuguesa	288,89	305,57	285,19	275,29	279,60
Matemática	310,28	315,20	293,45	287,47	291,49

Fonte: Elaboração própria¹⁹

- **Escola A:** escola pesquisada

A partir de 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada pelo Saeb. Em 2011, 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral²⁰ dedicada aos resultados do Ensino Médio. Os resultados apontam os níveis de proficiência na média nacional para o

¹⁹Elaboração própria de tabela, a partir de dados SAERJ – Avaliação Externa, via <www.saerj.caedufjf.net>, consultado em 06 nov. 2012

²⁰Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico> acesso ago. 2014.

Ensino Médio, em 2011, 274,8 em Português e 268,6 em Matemática. Podemos constatar que o ensino médio do colégio agrícola, em questão, está com o nível de proficiência acima da média, 288,89, nível intermediário, em Português. Porém, em Matemática, o Colégio Agrícola permanece no nível intermediário, 310,28, diferentemente da média nacional, que se encontra no nível baixo. Se considerarmos esses dados como sinônimo de qualidade de ensino, podemos afirmar que a referida escola apresenta um bom padrão em relação às outras escolas de sua região. Ainda podemos depreender que as escolas da Região encontrarem-se em níveis acima do padrão nacional.

Com os níveis de proficiência média nacionais, em 2011, 274,8 em Português e 268,6 em Matemática, constata-se que o ensino médio do colégio agrícola está com o nível de proficiência acima da média, 288,89, nível intermediário, em Português. Porém, em Matemática, o colégio em questão permanece no nível intermediário, 310,28, diferentemente da média nacional que ainda se encontra no nível baixo. Se considerarmos esses dados como sinônimo de qualidade de ensino, podemos afirmar que a escola em questão apresenta um bom padrão em relação às outras de sua região, apesar delas encontrarem-se em níveis acima do padrão nacional.

A Escala de Proficiência é construída por critérios próprios, levando em consideração as competências que deveriam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica.²¹ Essas competências e habilidades definidas em cada área de conhecimento são transformadas em itens utilizados na composição dos testes de avaliação em larga escala. A Matriz é que vai orientar a elaboração dos itens. As avaliações do SAERJ utilizam as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de avaliação do SAERJ.

As tabelas abaixo mostram o nível de proficiência entre baixo, intermediário, adequado e avançado no estado do Rio de Janeiro; da Regional e da Escola, tanto em Português quanto em Matemática dos alunos na 3ª série do Ensino Médio.

²¹ “Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho do nível mais baixo ao mais alto. Tanto a Escala de Proficiência em Matemática, quanto a Língua Portuguesa variam de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma régua a distribuição do resultado dos desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado” disponível em <<http://www.saerj.caedufjf.net/externa/selecao.faces>> acesso ago. 2014.

Tabela 2: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática no Estado do Rio de Janeiro

1. Proficiência Média- 261,6					
2. Participação (número de estudantes) %-82,2					
3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos					
Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2011	269,2	52,8	41,8	3,7	1,7
2012	263,5	62,2	33,5	2,8	1,5
2013	261,6	60,8	34,6	3,0	1,6

Fonte: Elaboração própria com dados retirados de resultados do SAERJ.

A tabela acima mostra que a participação dos alunos em todo estado é considerável podendo-se inferir que a avaliação já faz parte da rotina pedagógica. Porém, percebe-se que pelo resultado da avaliação não se pode afirmar a melhoria na qualidade da educação, devido a proficiência dos alunos retroceder.

Na tabela abaixo no âmbito da Regional, demonstra-se uma adesão à avaliação e também um decréscimo na proficiência dos alunos em 2013. Outra questão que chama atenção é o percentual bem menor de alunos no baixo padrão, o demonstra que houve uma preocupação com a equidade do ensino.

Tabela 3: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática na Regional

1. Proficiência Média-289,2					
2. Participação (número de estudantes) %-95,6					
3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos					
Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2011	296,3	32,3-	54,2	8,6	4,9
2012	287,7	42,0	47,2	6,2	4,6
2013	289,2	39,0	48,5	8,0	4,5

Fonte: Elaboração própria com dados retirados dos resultados do SAERJ 2013.

Ao deparar com o resultado da escola, que fica muito semelhante ao da Regional, tem-se um primeiro questionamento. Ao que se deve este resultado, tendo em vista a escola apresentar outro perfil, de formar alunos, em sua maioria da zona rural em técnicos em agropecuária. Uma resposta poderia ser o maior interesse dos alunos pela aprendizagem devido ao curso profissionalizante. Uma segunda possibilidade seria a gestão da diretora ao conseguir tal resultado.

Tabela 4: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Matemática na Escola

1. Proficiência Média -289,2

2. Participação (número de estudantes) % - 100

3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2010	285,1	28,6-	71,4	0	0
2011	296,3	32,3	54,2	8,6	4,9
2012	287,7	42,0	47,2	6,2	4,6
2013	289,2	39,0	48,6	8,0	4,5

Fonte: Elaboração própria com dados retirados dos Resultados SAERJ.

Percebe-se que em 2011 a proficiência aumentou, mas não se manteve, apesar de se verificar mais elevada em 2013 em relação a 2010, antes da política.

Pode-se observar que o mesmo fenômeno acontece com a disciplina Língua Portuguesa, como verificamos nas tabelas abaixo.

Tabela 5: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português no Estado do Rio de Janeiro

1. Proficiência Média-265,6

2. Participação (número de estudantes) %- 82,2

3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2011	264,6	38,4	35,2	22,7	3,7
2012	260,3	44,1	29,8	21,3	4,8
2013	265,6	35,8	35,7	25,0	3,5

Fonte: Elaboração própria com dados retirados dos resultados do SAERJ.

Os resultados de Língua Portuguesa serão apresentados nas tabelas abaixo. Na ordem para comparação dos resultados do Estado do Rio de Janeiro, Regional e escola pesquisada.

Tabela 6: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português na Regional

1. Proficiência Média-286,1

2. Participação (número de estudantes) %- 95,6

3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2011	283,5	23,2	38,8	31,2	6,8
2012	283,1	27,7	32,5	32,1	8,8
2013	283,6	21,1	37,2	35,5	6,2

Fonte: Elaboração própria com dados retirados do resultado do SAERJ.

Tabela 7: Resultado da 3ª série do Ensino Médio em Português na Escola

1. Proficiência Média -288,4
2. Participação (número de estudantes) % - 100
3. Evolução do Percentual de Estudante por Padrão de Desempenhos

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Médio	Adequado	Avançado
2010	233,1	71,4	28,6	0	0
2011	288,9	12,5	45,8	37,5	4,2
2012	269,3	37,5	37,5	20,8	4,2
2013	288,4	12,5	45,8	41,7	0

Fonte: Elaboração própria com dados retirados do resultado do SAERJ.

Pode-se inferir que a política conseguiu ser implementada na escola a partir dos resultados. Quando são comparados os resultados desde o SAERJ de 2010 a 2013, percebe-se a evolução dos alunos na escala de proficiência, como também, o percentual de alunos que deixou o baixo padrão de desempenho e está no nível adequado. Além do percentual de adesão de alunos avaliados.

Outra informação pertinente são os resultados iguais em português e matemática no ano de 2010, pois até 2010 não se separava o resultado das duas disciplinas.

O capítulo seguinte irá se ocupar em algumas considerações sobre o caminho que vem percorrendo o ensino médio no estado do Rio de Janeiro; e apresentar dados das entrevistas semiestruturadas aplicadas no contexto da escola agrícola, na tentativa de entender como se deu a implementação da política de metas e avaliação externa em uma escola com curso técnico.

2 ANÁLISE DA POLÍTICA PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM UMA ESCOLA AGRÍCOLA

O capítulo anterior dedicou-se caracterizar um Estudo de Caso sobre a política de metas da Secretaria de Estado de Educação através de uma escola técnica em agropecuária que recebeu essa política no ano de 2011. Assim, este capítulo buscará explicar os caminhos que geraram a conformação da atual política para o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

A estrutura deste capítulo foi estruturada em quatro seções. Na primeira seção, procurar-se-á debater sobre implementação de políticas públicas, principalmente na educação. Na segunda seção, objetivou-se analisar a implementação da política Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ no colégio agrícola, escola em estudo, sob a ótica da gestão escolar, considerando os dados trazidos por entrevistas semiestruturadas realizada com o gestor, coordenadores, professores e Integrante do Grupo de Trabalho – IGT, sujeitos ligados a Unidade Escolar pesquisada, descrita no Capítulo anterior, além de recorrer à produção acadêmica para um debate teórico com alguns autores que investigam o tema.

Será analisado, na terceira seção, a atuação do gestor na implementação do Planejamento Estratégico na escola técnica em agropecuária, trazendo a literatura ligada ao tema como referência. Percorrerá a trajetória de mudanças ocorridas no papel do gestor escolar, assim como um paralelo da importância do gestor sobre o sucesso das escolas, com base na literatura sobre o tema. Por fim, a quarta seção apresentará os resultados da pesquisa.

2.1 Implementação de políticas públicas

Para compreendermos melhor o processo de implementação de uma política pública educacional, buscamos os referenciais expostos Mainardes (2006). O autor (op. cit) contribui essencialmente nesse debate ao traduzir e apresentar tais conceitos anteriormente apresentados por Ball & Bowe, esses autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas “não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas” (apud MAINARDES, 2006, p.96). Para tal afirmação, os autores convocam Barthes que diferencia o comportamento dos atores de duas formas em relação à política a ser

implementada. Os atores podem se relacionar com a política implementada como espectador sobre algo no qual deverá agir, ou envolver-se ao ponto de interferir na implementação construindo uma nova formulação da política que seja mais fidedigna com a realidade na qual se encontra (HAWKES, 1997, p. 114, apud MAINARDES, 2006, p.96).

Os atores podem ver a implementação de políticas como oportunidades de ações inovadoras ou se sentirem prejudicados por significar maior trabalho sem o retorno político imediato, por exemplo. Para Kaufman & Nelson (2005, p. 469), a implementação da política de descentralização e responsabilização no Brasil facultou aos seus atores a possibilidade de agir ou simplesmente se omitir diante dela, porém nos dois casos houve uma ação

A descentralização deu aos governadores e prefeitos, especialmente aos arrojados, a oportunidade de implementar programas inovadores que tornaram possível a prestação de contas no nível escolar e a participação dos pais. De uma forma geral, todavia, assim como no setor de saúde, os governantes locais se mostraram reticentes em apoiar reformas de descentralização, já que sentiam que elas significariam mais responsabilidades sem o financiamento adequado. E, mais do que isso, as autoridades locais não estavam particularmente ansiosas em assumir a tarefa de negociar com os sindicatos beligerantes quando anteriormente estes somente haviam negociado diretamente com o ministério no nível nacional.

Segundo Ball & Bowe citados por Mainardes (2006), a implementação de uma política ocorre sobre o contexto de influência. Ao remeter para a implementação da política do Planejamento Estratégico no estado do Rio de Janeiro em 2011, pode-se considerar que a mídia, ainda na eleição para governador, na qual o candidato à reeleição era inquirido a respeito do penúltimo lugar em que se encontrava o estado do Rio de Janeiro no ranking do IDEB. Ao ser reeleito inicia uma nova política de educação com a incumbência de colocar o estado entre os cinco melhores estados da federação no ranking do IDEB de 2013. Ball & Bowe (apud MAINARDES, 2006, p. 97) descrevem que nesse contexto

As redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de

arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação e influência.

O contexto da produção do texto ocorreu tecnicamente sobre os estudos dos dados que a Secretaria de Educação já havia colhido no primeiro mandato do governo com o sistema conexão²² e os obtidos através dos resultados das avaliações externas, como também estudos de políticas educacionais dentro e fora do Brasil, resultando pareceres, resoluções e metas para toda a rede estadual; reuniões de primeiro e segundo nível, para verificação entre discurso e prática.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 97).

O contexto da prática é o terreno em que acontece a política, mas como vai acontecer, dependerá dos atores envolvidos, pois

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com

²² Sistema conexão: A Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro idealizou o programa Conexão Educação com o intuito de transformar a rede estadual de ensino no inédito sistema de integração com de “garantir uma gestão escolar eficiente ágil (online) e estratégica, reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de desempenho em sala de aula. Por meio de um único cartão eletrônico inteligente, direção da escola, corpo docente e a própria SEEDUC podem acompanhar o aprendizado de 1,5 milhão de alunos de forma individual e permanente, compartilhando, em tempo real, informações detalhadas sobre toda a rede estadual de ensino.”²² O sistema foi lançado em 23 de setembro de 2009, mas não funcionou como planejado ficando o Sistema Conexão para o uso da Secretaria com a matrícula online, lançamento de notas dos professores, boletim online para os alunos, cartão do aluno tornou-se o passe livre para os estudantes no transporte urbano.

interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 99).

No ano de 2011, a Secretaria estipulou metas para as escolas atingirem nas avaliações do Saerjinho. Tais metas foram consideradas ousadas para algumas escolas, porém foram calculadas de tal forma para que as escolas chegassem no final do ano e alcançassem as metas propostas para o SAERJ. As metas do SAERJ foram estratificadas de forma que no ano de 2013 o estado atingisse seu objetivo de chegar à quinta posição no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Não se pode afirmar que essa atitude de estipular metas altas para as escolas ajudou no êxito de se melhorar no ranking do IDEB, porém o que se constata é que o estado subiu 11 posições em no IDEB de 2011. A Secretaria de Educação atribuiu tal resultado, melhora significativa no resultado do IDEB, a “uma série de ações desenhadas para reverter o quadro de 2009” (p.22), conquistado com a evolução dos dois indicadores que o compõem: o fluxo e a proficiência nas provas do SAERJ, que por ser anual, mostrou um resultado mais rápido para aplicação de ações efetivas na melhoria da educação no estado:

No indicador de fluxo, a rede estadual fluminense passou de último lugar para a 21ª posição. Em proficiência, o Rio de Janeiro saltou de 16º para 10º [...]. O avanço no indicador de fluxo se deve, principalmente, à redução donível de abandono que caiu de 16,5% em 2009 para 12,4% em 2011.²³

Os dados referentes ao ano de 2011 demonstram que no primeiro ano de implementação da política, com as ações do planejamento estratégico, todas as etapas de ensino estiveram bem próximas de atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. “O Ensino Médio se destacou alcançando mais de 95% da sua meta. As metas de fluxo foram alcançadas em todos os segmentos e as metas de proficiência estiveram próximas de ser alcançadas.”²⁴(p.79)

As ações do Planejamento Estratégico passam pela consultoria e assessoramento inicial do Instituto de Desenvolvimento Gerencial - INDG, pela composição da Secretaria de Educação e pelo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, além do crivo do Sindicato de Classe, promovendo

²³ Idem

²⁴ Idem, p.79

constantemente audiências públicas resultantes de conflitos por divergências da atual política da Secretaria de Educação. O que demonstra que o processo de execução do Planejamento estratégico não se apresentou imune às interferências provocadas por conflitos e constrangimentos próprios nos momentos de decisões sobre políticas. Assim afirma Condé (2011, p. 2):

Cada parte, cada elemento, não é automaticamente consensual. Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica. E também dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também faz-se sob limitações.

O quadro (1) abaixo encaixa a política de educação do estado do Rio de Janeiro, Planejamento Estratégico, no quadro de proposição de análise de política pública de Condé (2011), da seguinte forma:

Quadro 1: Política Planejamento Estratégico

	Origem	Agentes	Atuação desses Agentes	Orientações valorativas
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	Top Down.	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Políticas Públicas, Avaliação da Educação – Caed e parcerias da iniciativa privada.	Implementação por parte da Secretaria Estadual de Educação na rede pública estadual. Assessoramento dado pelo CAED e consultoria para implementação da política pelo INDG.	Tornar mais atrativa a carreira de magistério; Melhorar a qualidade da gestão na unidade escolar e na sede, prover infraestrutura adequada; Comunicar o planejamento e as ações de maneira eficiente; Implementar as ações educacionais que visem à melhoria da qualidade do processo de ensino / aprendizagem; Vincular o Planejamento ao Plano nacional de Educação – PNE; Premiar às escolas e alunos com melhor desempenho e divulgar os resultados à sociedade.

Elaboração própria baseada em Condé, 2011.

A política foi implementada, apesar da participação de grupo de professores em sua formulação, a sua apresentação ainda ficou com a Secretaria mais a assessoria contratada do CAED com a incumbência das avaliações externas e a consultoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG para executar a Gestão Integrada da Escola – GIDE. A principal finalidade da GIDE foi padronizar as ações realizadas no pedagógico da rede estadual e capacitar os diretores das unidades escolares sobre a nova política.

Os conceitos de Padrão e Padronização estão nos “manuais²⁵ entregues às escolas para serem seguidos e suas ações fiscalizadas pela Gestão Integrada à Escola – GIDE” (Diretora, 06 dez 2013). Tais conceitos aparecem respectivamente “Compromisso documentado, utilizado em comum e repetidas vezes pelas pessoas relacionadas com um determinado trabalho” e “Conjunto de atividades sistemáticas para estabelecer, utilizar e avaliar os padrões quanto ao seu cumprimento, à sua adequação aos seus efeitos sobre os resultados.” (p. 22). A presença dos gestores escolares é contemplada com a chegada da GIDE para a implementação da política e a dos professores ainda não aparece, formalizando-se na cobrança pelos resultados na escola.

Gajardo, (2000), afirma que os programas desenhados para a educação na América Latina fortaleceram faces da política educacional, porém ora somente com melhorias nas estruturas pedagógicas, ora na motivação da formação de professores, ora no setor financeiro. Assim as políticas trabalham separadamente com estratégias próprias para cada eixo – gestão; equidade e qualidade; aperfeiçoamento dos professores; financiamento. A partir dessas experiências, constata-se que foi possível, mesmo com alguns problemas, algum avanço na qualidade da educação oferecida ao conjunto da população. Ela aponta que entre os principais objetivos das políticas, tais como descentralização administrativa; autonomia das escolas; melhoria da infraestrutura; reformas curriculares; ampliação da jornada escolar; aperfeiçoamento dos docentes; aumento em investimento em educação; aquele que demonstrou avanços em todas as áreas com resultados que surpreenderam foi “o uso de sistemas de aferição de resultados de aprendizado e avaliação de qualidade (GAJARDO, p. 337).”

²⁵ GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. *A padronização na área educacional*. 2008.

2.2 A implementação da política no colégio agrícola

Nem todos os dados necessários apareceram na caracterização da política através do levantamento documental. Sendo assim, optou-se neste trabalho pelo levantamento de novos dados através da metodologia qualitativa, usando como técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada. A base de elaboração do roteiro foram os próprios documentos que caracterizam a política. A escolha desse instrumento se deu pela necessidade de detectar fatores que vão além da objetividade dos documentos e permitir compreender melhor as ações e a visão sobre a política dos atores envolvidos entrevistados. Desde o início tinha-se consciência das limitações que esse instrumento tem, mas acreditou-se que a análise cuidadosa dos dados permitiria avançar nas reflexões.

Foram escolhidos para serem entrevistados por ter o papel fundamental na implementação da política:

- A Diretora;
- A coordenadora pedagógica do curso técnico por conhecer a realidade do curso profissionalizante de agropecuária;
- Dois professores de Língua Portuguesa e um de Matemática da escola, porque são disciplinas avaliadas pelo SAERJ;
- A coordenadora de integração de rede, pois é responsável pelo Sistema Conexão de onde são retirados todos os dados de fluxo e de desempenho, tornando-a conhecedora da realidade das escolas pertencentes a sua Regional;
- Integrante do Grupo de Trabalho – IGT, que tem o papel de supervisionar e colaborar na gestão das escolas por ela responsável auxiliando no alcance de metas estipulados pela Secretaria de Educação.

Na entrevista, a primeira questão a ser levantada foi o curso técnico. Fora perguntado se haveria alguma informação documentada dos alunos egressos do curso. A coordenadora pedagógica explicou:

Os alunos formados aqui trabalham como técnicos em prefeituras de municípios circunvizinhos, além de gerenciamento na iniciativa privada ou de pequenas propriedades rurais de outros ou de suas próprias famílias. Apesar de não ter um grande quantitativo de alunos focados na continuidade dos estudos (nível superior), aqueles que prestam vestibulares, em sua grande maioria, têm sido aprovados.

Não temos a informação oficial sobre a inserção no trabalho, como temos dos alunos do ensino médio, tendo em vista a obrigatoriedade de possuímos essa informação para a GIDE. (Coordenadora Pedagógica do curso Técnico, entrevista concedida, mar. 2013).

A informação que a maioria dos alunos que prestam vestibulares tem sido aprovada aparece colhida no Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para a aplicação na escola - IFC/RS, ano de 2011; dado que todas as escolas da rede estadual passaram a acompanhar a partir da nova política.

Foi perguntado aos entrevistados sobre a importância da existência de uma escola técnica agrícola na região, os respondentes foram unânimes em responder que o curso técnico é de extrema importância, principalmente por haver uma quantidade de alunos da zona rural, ou de alunos que possuem algum vínculo com o campo. Ainda mencionaram que a região que está inserida a escola, apesar de ter aptidão agropecuária é muito atrasada tecnologicamente e o técnico agrícola é o elemento determinante para transformar essa realidade.

A principal dificuldade da escola é não possuir, ainda, uma estrutura funcional específica para as escolas agrícolas, tais como trabalhadores de campo. Além disso, embora se tenha as instalações necessárias para o desenvolvimento dos projetos, há necessidade de modernizá-las (Coordenador Pedagógico do Curso Técnico, mar. 2013).

À coordenadora pedagógica do Ensino Profissionalizante foi perguntado sobre o currículo do curso, ao que ela respondeu que as reformulações curriculares são feitas quando legislação exige.

A última reformulação foi a Deliberação do CEE nº 295/05 para adequação do currículo. O Currículo do Ensino Técnico ajuda aos alunos a atingirem as metas postas para o Ensino Médio, porque eles vivenciam vários conteúdos estudados no Ensino Médio, mesmo que não seja de forma sistematizada. O colégio agrícola é para atender os alunos com perfil rural. No curso técnico o ensino-aprendizagem ocorre naturalmente, pois os alunos têm muita aula prática. A grande maioria dos alunos sai qualificada, são vários alunos trabalhando como técnicos na região. (Coordenadora Pedagógica do Curso Técnico, entrevista concedida, mar. 2013).

Sobre o currículo do Ensino Médio e o desempenho dos alunos Brandão, (2012, p. 201) ilustra que

Para Zibas (2005), a introdução de avaliação do sistema, por meio de exames como ENEM e o SAEB, ou a participação de alunos brasileiros em testes internacionais, como o PISA, acaba trazendo indicações quanto à fragilidade do processo escolar e ao caráter inócuo da reforma do ensino médio implementada pelo governo FHC. Já na opinião de Oliveira, esse problema não pode ser tratado sob a ótica da responsabilização individual do aluno, mas sim da política educacional implementada pelo Estado, pois do contrário, dificulta-se a possibilidade de elevação dos patamares de desempenho escolar dos alunos oriundos da classe trabalhadora.

Na ilustração acima o autor conclui que a responsabilidades dos alunos no Ensino Médio não pode ser atribuída aos próprios alunos, mas sim ao sistema educacional que não possibilita a elevação da qualidade à classe trabalhadora. A ausência de perspectiva em relação à melhoria de qualidade de vida faz com que os alunos pertencentes a esta classe procurem o curso técnico como forma mais rápida e garantida de trabalho. Sobre a trajetória profissional, enquanto gestora da escola a diretora relata:

Recebi o convite para assumir a direção do colégio agrícola em 1991, que - com 27 alunos - estava prestes a ser fechado. Já no primeiro ano de direção atingiu o número de 80 alunos, conseguindo reerguer a escola. Fiquei na direção até 1997, há cada dois anos passando por processo eletivo, quando, por motivo de doença em família, afastei-me, ficando licenciada por 8 meses. Retornei ao trabalho na Equipe Pedagógica da Coordenadoria Regional ficando até 2000. Em 2000, retornei como diretora adjunta convidada pela diretora geral. Em 2002, candidatei-me ao cargo de Diretora Geral e fui eleita com 97% dos votos. Continuei passando por processos eletivos até que as Eleições Diretas na escola deixaram de existir (Diretora, entrevista concedida, dez. 2012).

Pode se inferir a partir do depoimento que a diretora tem vasta experiência na gestão da escola e possui uma liderança na comunidade pela quantidade de vezes que passou por processos seletivos.

A diretora afirma que apesar de a maioria dos alunos ser oriunda do primeiro segmento do Ensino Fundamental na zona rural “muitas vezes em turmas multisseriadas apresentando defasagens da aprendizagem de conteúdos básicos” (diretora, entrevista concedida, dez. 2012). Portanto, a diretora assegura que a escola tem buscado, através de projetos realizados, na parte diversificada do currículo, preencher essa lacuna.

A escola funciona com Ensino Técnico na parte da manhã. Os alunos chegam à escola, tomam café com leite e pão com manteiga, “pois precisam estar

alimentados para ir para o campo onde acontecem várias aulas” (diretora, entrevista concedida em 12/2012). No intervalo, vão ao refeitório para lanchar biscoito e suco e voltam para aula. Após almoçarem, assistem aulas do curso médio, no intervalo, às quinze horas lancham, e no final das aulas, às 18 horas jantam. O ensino Médio acontece concomitante e não integral, isso significa que são cursos distintos. E completa: “Muitos também se encontram fora da faixa etária regular, porém não temos tido êxito em fazer a aceleração recomendada”. Ela credita no envolvimento da comunidade escolar, a chave do sucesso de sua administração, aqui entendido tanto quanto o Ensino Médio atingir as metas propostas pela SEEDUC-RJ nas avaliações externas e do índice de fluxo. Quanto ao curso técnico obter cada vez mais uma boa reputação na cidade, ela informa que: “é importante salientar que o aluno permanece o dia todo na escola, o que contribuiu para o resultado” (Diretora, entrevista concedida, dez. 2012).

Brandão (2011) sobre os alunos com distorção idade-série, explana

Na questão das distorções na relação idade/série presente no ensino médio brasileiro, temos que, em 2007, do total de matrículas neste nível, pouco mais de 50% delas eram de “jovens na idade esperada” (Aguiar, 2010, p. 720). Isso significou, segundo Kuenzer (2010), um aumento da taxa de distorção idade/série de 0,38 em 2000 para 0,54 em 2007. Estes dados, somados ao indicador de que metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no ensino médio, como seria de se esperar, nos mostram um quadro sombrio. É possível que esse elevado índice de distorção na relação idade/série seja devido a uma organização didático-pedagógica que não contempla mais os anseios dos jovens, especialmente daqueles que, nessa idade, já são trabalhadores. Para Aguiar (2010, p.720), este índice reflete, de maneira indireta, a “histórica falta de identidade do ensino médio” brasileiro. Já para Kuenzer (2010), esses dados também são reflexos do discurso da democratização do acesso ao ensino médio para os jovens trabalhadores. Porém quando a educação geral – no caso, o ensino médio propedêutico -, que antes era ofertada exclusivamente para as classes dominantes, passou a ser “disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se” (Kuenzer, op. cit., p.863 e 865 apud Brandão, 2011, p. 202).

As considerações dos autores apresentadas neste trabalho coincidem com a constatação demonstrada no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2011, em que aparece a Educação profissional (concomitante e subsequente) atingindo, neste ano, o número de 993.187 matrículas. Esse relatório confirma a procura da população pela educação profissional da rede pública nos últimos anos,

pois ficou responsável por 53,5% das matrículas. Os cursos mais procurados, conforme o relatório, são: da rede particular, o de Enfermagem, e o da rede pública o de Informática, mas com destaque para o de Agropecuária na rede federal. A partir dados, pode se considerar a possibilidade dos jovens da classe trabalhadora contemplarem, no curso técnico uma resposta para a aspiração a um trabalho mais digno, uma vez que o Ensino Médio não mais responde aos seus anseios.

2.3 O Papel do gestor na implementação da política

O gestor escolar apresenta em seu perfil a liderança, apontada pelos entrevistados, quando aparece como principal proponente e motivador das ações do colégio. Em sua fala, evidencia que o projeto pedagógico da escola é que norteia ações a serem implantadas e dá significado à intenção da escola em ensinar, como ensinar, quando e por que ensinar, enfatizando a razão pela qual o projeto deve ser feito com a participação de todos, principalmente dos professores, para que ele seja o mais próximo possível da realidade da escola e possa desempenhar sua função de execução. Porém não descarta a inclusão de alunos e responsáveis em questões que emanam de colaboração para o bom funcionamento da escola.

Ao serem perguntados sobre a implementação da Política Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação, os entrevistados alegaram

Diante da nova realidade, a escola após receber orientação para o cumprimento de metas, acatou mais este compromisso, o de elevar o desempenho dos alunos na avaliação externa do SAERJ, que no ano de 2010, ficamos no nível inadequado no SAERJ. (diretora, entrevista concedida, dez. 2012).

Houve muita resistência no início por parte de alguns professores, que argumentavam que a SEEDUC/RJ era acostumada a iniciar um Programa/Projeto e não dar continuidade. Mas, depois, com o trabalho de incentivo, apresentação dos próprios resultados, eles foram se envolvendo e, hoje, pelo menos mais cinco escolas que acompanho, estão bastante envolvidos. Já os diretores são conhecedores da metodologia GIDE e confiantes de que ela veio para trazer melhorias para a Educação. As cinco escolas que são atualmente assistidas por mim, possuem gestores empreendedores e comprometidos com suas atribuições e resultados (Integrante do Grupo de Gestão, entrevista concedida, fev. 2013).

A IGT – Integrante do grupo de trabalho de Gestão Integrada da Escola - GIDE ainda explica que

O Método Gerencial para Solução de Problemas – PDCA tem que rodar todos os dias. Tudo tem que ser verificado e realizar as ações preventivas diariamente também. Nada pode ser deixado para depois. A visão geral da escola, os pontos fortes e fracos, as evidências, as correções das não conformidades e principalmente a atitude da equipe diretiva, dos professores, funcionários, alunos e responsáveis, conscientes da metodologia GIDE, a qual foi apresentada e incorporada por todos. A maior dificuldade encontrada por mim foi a saída da Consultoria do INDG, no início de 2012, deixando tudo por conta do Comitê GIDE da SEEDUC (IGT, entrevista concedida, fev. 2013).

A ação da Secretaria de Educação dentro do Planejamento Estratégico da SEEDC-RJ de contratação da consultoria do Instituto do Desenvolvimento Gerencial – INDG, que formou a Gestão Integrada da Escola – GIDE foi apontada pelo diretor e coordenadores como ferramenta importante para a implementação da política no estado. Os resultados do SAERJ vêm demonstrando que a escola está alcançando as metas propostas. Ao falar sobre isso, os professores ao serem entrevistados relacionaram esse crescimento também à implantação da GIDE que promoveu padronização de técnicas, estabelecendo maior organização, propiciando maior visibilidade da escola, instigando os professores a serem mais criteriosos ao planejar suas aulas, com a exposição e socialização de aulas atrativas.

Devido à escola não possuir IDEB, foi perguntado à IGT como foram calculadas as metas para o Ensino Médio deste colégio:

As metas para o Cia de Itaperuna foram criadas a partir da ferramenta IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para a Aplicação na Escola, criada pelo INDG. Através dela é feito um diagnóstico com dados da escola de 2010, contendo indicadores necessários ao bom desempenho de uma escola. Esse diagnóstico, que se chama “Simulador”, analisa três dimensões: Resultados, Condições Ambientais e Ensino-aprendizagem. A partir desses dados, coletados com as variáveis que possuem cada dimensão, aparecem os faróis verdes, amarelos e vermelhos. O Verde são as variáveis onde a escola está bem, amarelo são as que precisam de atenção e o vermelho que necessita de uma ação. Depois dessa visão geral, iniciam-se os planos de ações: Pedagógico e Ambiental, para tratar as variáveis que necessitam de atenção. Quanto às metas do SAERJ para o CIA de Itaperuna, como para as demais escolas, são enviadas pela SEEDUC/RJ. As outras são criadas pelo Comitê GIDE, formado pela: Direção, Equipe Pedagógica, IGT da escola e comunidade

escolar, que traçam as mesmas de acordo com os problemas já detectados com os sinais amarelos e vermelhos do simulador do IFC/RS. Variáveis passíveis de tratamento, nos planos de ações: Pedagógico e Ambiental. (IGT, entrevista concedida, fev. 2013).

O SAERJ foi destacado pela IGT como a ação que mais beneficiou o estado do Rio de Janeiro. Ela afirma que por ser uma avaliação que retrata o desempenho dos alunos, através de suas habilidades e competências, inseridas nos descritores dos itens da avaliação, “cabe aos professores despertar essas habilidades e competências, mediando a aprendizagem dos alunos” (IGT, em 02/2013). A IGT defende ainda que “ao final, os resultados da proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do SAERJ auxiliam, segundo um parâmetro internacional, localizar o aluno em um determinado nível/ano de escolaridade”. Além disso, a IGT reconhece que essa avaliação tem como objetivo, também, a meritocracia, pois os alunos com os melhores resultados ganham um laptop, “Uma conquista para os bons professores que recebem a Remuneração Variável – RV”. A IGT trabalha com cinco escolas, dentre as quais, em 2011, três atingiram todas as metas e receberam a Remuneração Variável e duas não atingiram as metas no Ensino Fundamental I - EFI, não recebendo a RV.

Quanto às escolas que assiste, a IGT relata:

No início de 2011, quando comecei a atuar como IGT, uma das cinco escolas em que atuava, tinha uma diretora sem condições de gerir nada. A diretora não era gestora e sim tomadora de conta de alunos, transferindo todas as suas atribuições para a Adjunta e a Coordenadora a, que seguravam a escola. Conversei muito com o Comitê GIDE, sobre o qual ela era a responsável e deixei bem claro que se não houvesse uma mudança radical nela, enquanto gestor da escola, ela não iria continuar. relatei tudo na minha ata de visita. Todos assinaram inclusive ela. Essa Diretora foi chamada na Regional e depois de várias tentativas, ela foi exonerada e aposentou-se. Com a saída de uma colega IGT e entrada de outra, fizemos uma nova escolha de escolas e graças a Deus, as cinco que são atualmente assistidas por mim, possuem gestores empreendedores e comprometidos com suas atribuições e resultados. Deixo-os muito cientes que tudo dentro da escola é responsabilidade deles. Então não podem agir com a emoção e sim com a razão, buscando sempre o melhor para os alunos e a escola pela qual eles respondem (IGT, entrevista concedida, fev. 2013).

A integrante do grupo de Gestão deixa evidente que uma de suas funções é informar quando o gestor que não se adequa as mudanças propostas pela Secretaria de Educação, sendo necessário assim substituí-lo.

Sobre a escola pesquisada, a IGT disse que houve aceitação e o comprometimento de todos, principalmente da Direção Geral, que abraçou a Metodologia GIDE: “Apesar de o agrícola ter precisado de fazer um RADM - Relatório de Análise de Desvio de Meta, no EFII, em um dos bimestres em 2011, a escola superou suas metas ao final do ano. Isso é tremendamente ímpar!” (IGT, 02/2013). A IGT associa ainda, que o resultado da escola deve-se à atuação da gestora em estimular e incentivar professores, alunos, comunidade escolar, com Projetos e ações que foram criados pela equipe diretiva com foco na melhoria dos resultados.

Na tabela abaixo, pode-se comparar o resultado da escola em relação aos resultados do SAERJ de 2011 com o município, Regional e estado. Ao verificar, percebe-se que a escola em questão, aparece com a média de proficiência maior do que os outros dois.

Tabela 8: Comparação do colégio agrícola x município x regional x estado - no SAERJ 2011

Disciplina/Região avaliada	Colégio Agrícola	Município	Coordenadoria Regional	Estado
Língua Portuguesa	288,89	286,54	283,51	264,62
Matemática	310,28	297,5	296,27	269,24

Fonte: SAERJ – Avaliação Externa via <www.saerj.caeduff.net>, consultado em 06 nov. 2012.

Outra leitura que se pode fazer é que a proficiência, tanto em Português quanto em Matemática da região em que a escola se encontra é maior que a do estado.

Sobre o resultado do SAERJ de 2011, a diretora atribui: “apesar dos meus alunos chegarem com deficiência de base de conteúdo, eles recuperam devido ao tempo que ficam na escola, fazendo o técnico na parte da manhã e o médio a tarde, o outro ponto é a perspectiva de emprego,” (Diretora, entrevista concedida em março de 2013).

A Coordenadora comentou que todo ano a equipe pedagógica leva um ex-aluno empregado no ramo agrícola para falar sobre o ofício e ainda incentivar os alunos a estudarem mais.

Quando perguntada sobre o que mudou na escola após a criação da GIDE pela Secretaria de Educação, a diretora afirmou que foi a maior organização do trabalho já desenvolvido pela escola.

Ela nos ensinou a fazer uma leitura clara de nossa escola. Antes, devido à nossa organização precária e a falta de comprometimento de muitos professores, as metas traçadas nem sempre eram atingidas. Creio que o maior ganho da escola com a GIDE foi o envolvimento da comunidade escolar no dia a dia da escola. Sim, a GIDE tem sido de grande importância para a escola, principalmente para nos tirar do “marasmo pedagógico” em que nos encontrávamos. (Diretora geral, entrevista concedida, dez. 2012)

Sobre a política de metas para as escolas, os entrevistados respondem:

O colégio agrícola recebeu a nova política com desafio de cumprir as metas propostas pela Secretaria, porém passado o ano de 2011 percebeu-se o quanto avançou em organização, foco, parametrização. Seus alunos ganharam muito mais que metas da Secretaria a cumprir, eles foram instigados a elaborar suas próprias metas e cumpri-las (Coordenadora da Regional, abril/2013). Acho que ajuda a política de bonificação do estado fazendo com que os alunos queiram estar nos primeiros lugares do SAERJ para ganharem seus *tablets* e também os professores e funcionários ganharem a Remuneração Variável²⁶ (Diretora, entrevista concedida, mar. 2013).

Os professores não foram unânimes quanto à política de metas. Dos três entrevistados, somente um está contente com a política de metas. Diz que “é uma oportunidade para a escola fazer a diferença perante as outras. Gosto de ver o resultado e sermos reconhecidos em nosso trabalho.” (professora de Português (entrevista concedida em março de 2013). Os dois outros professores acham que “a escola perdeu o perfil, que está mais estressante, o curso técnico não foi nem foi mencionado. Se não fosse a diretora correr atrás, o colégio não tinha nem conseguido ganhar um trator novo”. porém a professora de Matemática diz que fica feliz com o resultado que vem obtendo junto aos alunos. (entrevista concedida em abril de 2013).

Já a outra professora de Português diz que o que possibilitou em grande parte o resultado foi a forma como a política foi posta em prática na escola “O projeto de cada aluno ter sua meta a cumprir e a turma toda com melhor resultado ganhar uma premiação bimestral foi uma ideia ótima” (entrevista concedida, abr. 2013).

²⁶ Remuneração variável: visando ao reconhecimento e incentivo do magistério, a Seeduc-RJ criou o Programa de Bonificação por Resultados. O Programa permitiu beneficiar com até 3 vencimentos base os servidores que alcançaram ou superaram as metas definidas para 2011. Em 2011 (ano de referência), o programa beneficiou 342 escolas e mais de 14500 matrículas.

As respostas dos professores remetem ao papel do diretor escolar conforme Burgos & Canegal (2011, p. 16) descrevem em seu artigo Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação “que ocupa lugar central, para onde convergem os interesses e demandas dos diferentes atores que dele participam.” Percebe-se que como figura central da instituição encarna o fracasso ou sucesso da mesma. Chegando mesmo a atribuir o resultado positivo a figura do diretor.

Ao perguntar a diretora sobre quais ações a escola realizou para alcançar as metas propostas, ela respondeu que a equipe pedagógica já acompanhava regularmente o trabalho dos professores em reuniões pedagógicas mensais e, quando se fazia necessário, conversavam individualmente com professores. Outra prática que já existia era os alunos representantes de turma participar de parte do Conselho de Classe.

A ação inovadora desenvolvida pela escola, todavia, que propiciou o alcance dos resultados de metas do Saerjinho, na observação da diretora, foi o projeto Avaliando a Avaliação, “pois além das metas estabelecidas pela Secretaria, cada professor traça metas com seus alunos em sua disciplina, após apropriarem-se dos resultados da avaliação anterior.”

Esse projeto confeccionado pela direção é acompanhado pela diretora que faz os boletins dos alunos colorindo os intervalos do resultado das avaliações internas em verde para as notas acima de 7,0; de amarelo para as notas entre 5,0 e 6,9 e vermelho para as notas abaixo de 5,0 permitindo que ela tenha uma visão bastante clara do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. A ação continua quando ela separa todos os boletins com notas em vermelho e mais de duas em amarelo para chamar o responsável para uma conversa junto com aluno para firmar um compromisso de metas para ele cumprir (Professora de Matemática, entrevista concedida, abr. 2013).

Para mim, foi um susto ter de fazer um relatório de desvio de metas - RADM logo de cara com a chegada da política. Mas esse susto é que precisávamos para pensar um projeto que acompanhasse a avaliação e não precisássemos fazer mais RADM, e foi dito e feito, daí pra frente cumprimos todas as nossas metas. (Diretora geral, entrevista concedida, mar. 2013)

O segundo depoimento diz respeito ao Relatório de Análises de Desvio de Metas – RADM, que a diretora precisou construir devido ao resultado do primeiro bimestre. Em reunião de RADM, o diretor da escola apresenta os resultados da escola para toda a comunidade escolar e mostra a meta, o resultado e o desvio (o

percentual que a escola não alcançou). Após, a comunidade escolar é ouvida sobre as prováveis razões que a meta não foi alcançada e depois são propostas ações ou as ações para que as metas sejam alcançadas no próximo bimestre. Nessas reuniões são acompanhadas pela Integrante do Grupo de Trabalho – IGT. O que é enfatizado em reunião de RADM são as causas da ausência de aprendizagem dentro da meta proposta pela Secretaria. Por exemplo, é observado a diferença entre causas e consequências, quando o “aluno é faltoso” é uma consequência, portanto precisa-se discutir a causa que leva o aluno a faltar e as ações que o farão para de faltar. O aluno “não gosta de estudar”, também é consequência de não se atingir as metas. O porquê desse aluno não gostar de estudar e como fazê-lo gostar de estudar é a ação que deverá ser proposta no RADM.

Ainda sobre a política de metas, a Coordenadora Pedagógica do Curso Técnico lamenta: “Embora o tempo para a discussão coletiva do processo pedagógico exista, ele poderia ser mais bem utilizado.” (entrevista concedida, mar. 2013). A Coordenadora atribui o trabalhar com metas o maior ganho do Planejamento Estratégico da SEEDUC – RJ, e queixa-se “apesar de não haver metas para o curso técnico, tenho buscado junto aos professores e alunos criarem suas próprias metas.” (entrevista concedida, mar.2013)

2.4 Resultado da pesquisa

Das sete ações do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação citadas e comentadas pelos entrevistados, a ação apontada pela IGT como a mais importante é o SAERJ, pois ela acha que foi a partir desta que tudo começou. Já, o coordenador pedagógico cita que foi a criação da GIDE que deu um novo formato a gestão escolar. Enquanto o coordenador de rede e integração da Regional disse que o currículo mínimo foi o diferencial, junto com a parametrização. Nesse contexto, o diretor e os três professores apontaram o Saerjinho como a ação que mais colaborou com a melhoria dos resultados do colégio, afirmando que a apropriação dos resultados desta avaliação pelos professores, direção e alunos é que suscitou a execução de projetos que envolveram a comunidade escolar entorno desta avaliação diagnóstica. Embora uma professora admitisse que a Formação Continuada, para ela fora de grande importância em seu fazer pedagógico, pois “é um curso em regime semipresencial para professores regentes que vai da

modalidade regular do 9º ano do Ensino Fundamental a todas as séries do Ensino Médio para capacitar o professor para implementação do Currículo Mínimo, através de diferentes ações, entre elas a elaboração de Planos de Trabalho, que buscam a autonomia autoral. O professor ainda recebe uma bolsa auxílio.” (Professor 1, entrevista concedida. Abr. 2013).

Para os entrevistados a ação considerada mais importante para a política alcançar o êxito de chegar entre os cinco estados no ranking do IDEB de 2013 é a avaliação diagnóstica, Saerjinho, por ser considerada a ação que traz resultados para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o Saerjinho é ação mais eficaz na implementação da política. Apesar de cada um ter uma ação que credita os resultados positivos da política, com os devidos argumentos para cada escolha. É válido destacar que nas entrevistas com os professores, foi necessário citar as outras ações além do SAERJ e do Saerjinho. Apesar de conhecidas pelos professores, as outras ações não eram vistas como ações integrantes da política.

As mudanças que têm ocorrido na Educação demandadas pelo avanço das tecnologias da comunicação e informação e gerenciamento, em que tantas questões emergem no contexto educacional brasileiro, paralelamente aos desafios de se garantir o direito ao acesso educacional, a permanência e aprendizagem de boa qualidade e a equidade de resultados torna o papel do gestor o ponto importante para o sucesso de qualquer política educacional. Sendo o diretor da escola o propulsor para que os resultados ocorram e as ações das políticas de educação forneçam significados para a comunidade escolar, fica demonstrado o papel importante deste diretor para implementação da política. Outro ponto que não pode negar é o tempo do aluno na instituição para que possam ser desenvolvidas suas habilidades, principalmente sendo uma clientela desfavorecida economicamente, de zona rural, onde não há oportunidades para aquisição de conhecimentos, que ele só encontrará na escola. Além disso, a proposta de um ensino profissionalizante poderá levá-lo a perspectivas de melhoria na condição econômica, não só do aluno como também de sua família. Afinal os conhecimentos aprendidos devem ser conduzidos para a conquista no avanço das técnicas no campo, onde por vezes ele retorna para trabalhar.

Sendo assim, a partir do que foi explicitado até o momento, será proposto para o capítulo 3 um Plano de Ação que articule os conhecimentos e as ações pedagógicas do ensino técnico ao ensino médio. De forma que as habilidades

exigidas na avaliação final da política que é o SAERJ, haja um apoio do Ensino Técnico na prática das habilidades exigidas nessa avaliação.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – A INTERVENÇÃO EM ESCOLA TÉCNICA EM AGROPECUÁRIA QUE NÃO É AVALIADA EM SUA TOTALIDADE

No capítulo anterior, promoveu-se discussão sobre questões apontadas na investigação da escola pesquisada e apresentadas pela caracterização da política em estudo ao longo do primeiro capítulo. Ao buscar respostas para o vazio deixado na implementação da política no curso técnico de agropecuária, observado nesse estudo de caso, podemos assinalar importantes elementos que se destacaram: uma escola com o perfil de escola técnica agrícola, recebendo uma política de metas, que desconsidera seu curso técnico, porém por meio da liderança da escola, essa nova política consegue caminhar para que o objetivo final seja alcançado.

Este terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional, ou seja, uma proposta de intervenção baseada nos dados obtidos através desse estudo de caso, tendo como objetivo permitir que o Curso Técnico não seja alijado do Ensino Médio contemplado pela Política. Além disso, o papel do diretor escolar será também alvo desta intervenção por ser considerado parte importante na implementação da política.

O capítulo está dividido em três seções: na primeira, apontar-se-ão as respostas aos dilemas apresentados a partir da pesquisa realizada nos dois primeiros capítulos. A segunda seção será dedicada à apresentação detalhada da proposta de intervenção a ser adotada pela escola e, por último, serão apresentadas as considerações finais, do caso analisado, e os limites e possibilidades desse Plano de Ação.

3.1 Considerações relevantes e suposições concernentes

Durante a pesquisa realizada na escola agrícola, pôde se observar a implantação da Política Planejamento Estratégico em 2011, na qual a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro criou metas para serem atingidas com o propósito de chegar ao quinto lugar no ranking do IDEB de 2013. Para que esse projeto fosse realizado, foram criadas diversas ações para as escolas da Rede conseguirem atingir as metas propostas.

A implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, em 2008, introduziu o acompanhamento anual dos resultados da

Educação do Estado e assim subsidiar a gestão quanto ao seu planejamento. O Rio de Janeiro conta com um índice próprio, o IDERJ– Índice de Desenvolvimento da Educação do estado do Rio de Janeiro que utiliza metodologia igual a do IDEB, porém é anual, o que facilita o monitoramento da rede. O IDERJ reuni a proficiência medida pelo SAERJ (ID – desempenho) mais as taxas de aprovação no final do ano letivo (IF – fluxo), com o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes. Com metas específicas para cada unidade escolar e objetivo definidos de acordo com a realidade de cada escola.

No entanto, a política de metas não abrangeu os únicos cursos técnicos que ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de educação: o Curso Agrícola e o Curso Normal. Além desses cursos não serem avaliados pela Secretaria, ficaram privados de outras ações da política de Planejamento Estratégico, tais como a padronização do currículo mínimo, avaliações diagnósticas externas, curso de formação continuada, metas para serem alcançadas, entre outras. A este propósito vale a pena lembrar a reflexão de Kuenzer

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativa de existências com o mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva. Para não ceder ao fatalismo, há uma pequena possibilidade e limitada também por todas as condições de precarização das escolas públicas e de seus professores, o projeto político-pedagógico defini-se, teórica e praticamente, nas escolas. Talvez por aí se construam algumas alternativas possíveis nas condições historicamente dadas! (Kuenzer, 2000, p. 38 e 39)

A partir desta reflexão, pode se inferir que por meio do Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar minimizará a ausência de política para a modalidade do Curso Técnico deixada pela Secretaria de Educação. Vale ressaltar que a proposta apresentada pela Secretaria para suprir a extinção dos cursos técnicos é a Dupla Escola. O Programa Dupla Escola apregoa transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidade para o aluno, onde ele entenda que o investimento nos estudos é importante para o seu futuro. A Dupla

Escola tem o significado jornada dupla, no qual o horário integral implantado no Ensino Médio torna-se espaço atrativo com o objetivo de produção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho. Algumas das unidades que ofertam cursos de formação profissional contam com parceiros da iniciativa privada com a finalidade de oferecer oportunidades de formação profissional para os alunos, com foco em demandas específicas do mercado.

Em 2012, quando a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro aderiu ao programa do Governo Federal, Ensino Médio Inovador, foi proposto para a parte diversificada da matriz curricular um currículo comum que visa à busca pela identificação de características que contribuam para o aprendizado e que sejam importantes para o mercado de trabalho, o chamado Aprendizado Sócio-Emocional (SEL, na sigla em inglês), buscando ao mesmo tempo identificar comportamentos e atitudes dos alunos. Essa nova abordagem surge a partir de estudos realizados por pesquisadores de todo o mundo e sintetizados por Trilling & Fadel (2009). Tais comportamentos e atitudes são contemplados nos Quatro Pilares da Educação Unesco quando preveem o Aprender a conhecer, o Aprender a fazer, o Aprender a conviver e o Aprender a ser (SERPA, 2013). A escola piloto no estado do Rio de Janeiro (2013) tem como parceria o Instituto Ayrton Senna, a parceria contribui também na formação dos docentes com Metodologia de integração de áreas do conhecimento; desenvolvimento do protagonismo juvenil; desenvolvimento de habilidades cognitivas; fortalecimento da leitura e escrita; e utilização de tecnologias. Já são vinte e quatro unidades inauguradas no ano de 2014, com o propósito de transformar todo o Ensino Médio da Rede neste modelo até 2022.

O modelo com parcerias começou em 2008 com a empresa de telefonia Oi. Há parceria com o Grupo Pão de Açúcar, Embratel, entre outras empresas, como também com a Fundação Xuxa Meneghel, com ONGs e Embaixadas, com o objetivo de criar colégios de ensino bilíngue. Há resistência do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), que considera que a iniciativa cria uma espécie de elite dentro da rede pública e pode levar a uma privatização do ensino. Para o sindicato o investimento deve se concentrar em escolas mais carentes. Outro argumento utilizado é a interferência no currículo frequente em parcerias com a iniciativa privada.

Devido ao investimento das empresas, são escolas bem planejadas, com ótima infraestrutura e com profissionais que passam por outra seleção além do concurso externo do estado.

A pesquisa demonstrou que não há supervisão ao currículo desenvolvido pelo curso técnico. Sendo que a diretora da escola consegue trazer alguns benefícios para o curso em virtude dos resultados alcançados no ensino médio, como atingir metas e realizar boas práticas na política implantada. Por exemplo, receber um trator, que foi considerado pela coordenadora do curso técnico uma conquista da diretora para o aprendizado de novas tecnologias no campo.

Outro ponto importante evidenciado na pesquisa foram os resultados da escola no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ. No capítulo 1, foram apresentadas tabelas com os resultados em Português e Matemática do ano de 2010 (antes da implementação da política de metas) até o ano de 2013. O resultado é anual, percebe-se a cada ano diminui-se o percentual de alunos no baixo padrão. Pode-se inferir que aqueles alunos que vem da zona rural, de classes multisseriadas, com defasagens de conteúdos básicos, na explicação da própria diretora, estão finalizando o terceiro ano do ensino médio com um baixíssimo percentual dentro do Baixo Padrão e com 50% no padrão adequado.

E por último, o dado mais importante que suscitou esse trabalho: uma escola de ensino médio com curso técnico concomitante, não contemplado pela política estratégica para a Educação, mas que recebe uma política de metas para o ensino médio. Não alcança meta para o primeiro bimestre. Cria projeto Avaliando a Avaliação e após sua implantação não deixa mais de atingir todas as metas propostas para a escola. Portanto, fica evidenciado que o papel do gestor, de acordo com Lück (2009)

é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

A diretora mostrou-se capaz de análise dos resultados educacionais, desmistificando, no exercício de sua liderança, entendimentos negativos da política para sua escola com características diferenciadas das demais e auxiliando na apropriação da política e de seus resultados a toda comunidade escolar, principalmente com a tônica meritocrática, crítica de professores que se referem aos resultados obtidos não se encontrar em consonância com a realidade de escolas.

3.2 PAE Construindo uma Abordagem do PPP incorporado pelo PDCA da política implementada

A proposta deste trabalho surge após pesquisa realizada na escola com a constatação de que a visão de planejamento sobre as ações da escola poderão ajudar unir e melhorar o resultado da escola como um todo. Esse planejamento passará pela visão administrativa já trabalhada na política implementada que é o PDCA.

O Projeto Político Pedagógico da escola será revisitado e as habilidades existentes na matriz da avaliação externa SAERJ será proposta para ser trabalhada pelos professores do curso técnico. Os professores não comprometerão o seu currículo, continuarão trabalhando Zootecnia, Agronomia etc., porém como suas aulas também apresentam parte teórica, os professores utilizarão essa parte para desenvolver as habilidades do Ensino Médio. Da mesma forma, serão desenvolvidas as habilidades do Ensino Médio, à medida do possível, na parte prática do Curso Técnico. A adoção de habilidades existentes na matriz da avaliação externa SAERJ fará com que o aluno atribua sentido nessas habilidades e consequentemente melhore seus resultados.

O PAE será apresentado para a diretora com uma gestão democrática devidamente confirmada, além de experiência comprovada e visão de planejamento como se pôde conferir com a criação do Projeto avaliando a Avaliação. Nessa perspectiva, o gestor, constituídos em uma equipe de gestão, responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, deve ser mobilizador e estimulador do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (Lück, 2009). Assim como, implementar a política da

Secretaria na escola e obter o resultado esperado, alcançando as metas definidas para sua escola.

A política desenhada para o Ensino Médio obteve resultado satisfatório neste colégio, à medida que foi envolvida a comunidade escolar e após o projeto Avaliando a Avaliação, cujo cerne é meta de cada aluno. Se a Secretaria de Educação trilha no caminho das avaliações externas e da meritocracia, o Plano de Ação Escolar - PAE vem colaborar com as avaliações externas com o objetivo de alcançar as metas que a escola deve atingir, porém com mais significado para o aluno. Os resultados tenderiam a melhorar, pois contemplaria novas perspectivas em relação a última fase do ensino básico.

A nova elaboração do Projeto Político Pedagógico seria feita de forma a contemplar o projeto Avaliando a Avaliação para toda a escola. O que também já preconiza o PNE, Meta 3, estratégia 3.7, que manifesta o desejo de um ensino médio integrado à educação profissional. O Plano de Ação apresentará as metas para os alunos e as turmas atingirem. Sendo assim, estimulados a não só atingirem as metas, como também a melhorarem seus resultados, apresentado uma aprendizagem mais consistente.

Os Resultados da escola são consequência do conjunto de ações. Todo processo que envolve currículo, participação, análise, planejamento, avaliação, não se pode negligenciar os aspectos teóricos, porém a avaliação não poderá ser momentos estanques ou realizados em uma única ação. A avaliação deve ser vista como consequência de todo um processo realizado. A avaliação deve ser utilizada como ferramenta de gestão – reflexão constante do processo ensino aprendizagem e não só na hora dos resultados.

Para se garantir o gerenciamento do PAE poderá ser usada a ferramenta *Kanban*, exemplo de sistema e programação e controle administrativo das atividades que estão sob o controle do gestor, tal qual o PDCA é usado pela GIDE. Corrêa & Ganesi (1996 apud CAUZZO; BIANCHI, 2005) descrevem que o *Kanban* é uma ferramenta de controle visual, pela qual se utilizam cartões coloridos demonstrando como quando as tarefas estão sendo realizadas. Os cartões de cores verde significa que a tarefa foi realizada ou com tempo para ser realizada para não atrasar as demais; vermelho significa que a tarefa está atrasada e que, provavelmente, está atrasando o início de outras tarefas que dependem do término dela; o amarelo é para indicar que o prazo está no limite e que se deve agilizar para finalizar o mais rápido

possível. Portanto, toda a comunidade escolar conhecerá as ações desenvolvidas na escola e seus agentes, tornando a visão do planejamento mais evidente.

QUADRO 2 - PAE SINTETIZADO

AÇÕES	COMO	QUEM	QUANDO	CUSTO/VERBA
1. Reunião de Planejamento para discutir as competências do século 21 e reescrever o PPP.	1. A equipe pedagógica promovendo reunião com a comunidade escolar para apresentar as competências do Século 21 e reescrever o PPP da escola;	1. Diretores, coordenadores pedagógicos, alunos e responsáveis.	1. Na primeira reunião pedagógica de planejamento de 2015.	Devido ser um projeto, poderá ser custeado pelo Estado ou pelo Governo federal, se apresentado com justificativa. Se não, o custo das ações poderá ser pago com a verba de manutenção.
2. Promover a integralidade dos dois cursos a partir do PPP.	2. Reuniões com a equipe pedagógica e os professores para a promoção dessa integralidade.	2. Equipe pedagógica e professores.	2. Nas reuniões pedagógicas de 2015.	.
3. Desenvolver o Projeto Avaliando a Avaliação para toda a unidade escolar.	3. Reunião para apresentar a proposta Projeto Avaliando a Avaliação para toda a escola.	3. Toda a comunidade escolar.	3. Nas reuniões da equipe pedagógica de professores com alunos e responsáveis, em 2015.	
4. Avaliação integrada do curso técnico ao ensino Médio.	4. Elaborando bimestralmente avaliação global a partir do currículo integrado entre as duas modalidades.	4. Coordenação pedagógica e professores.	4. No segundo bimestre em diante no ano de 2015.	
5. Ação Motivacional Pró-Avaliação.	5. Reunião com os professores, alunos e responsáveis para discutir sobre a importância da	5. Direção, Equipe Pedagógica, Professores, alunos e responsáveis .	5. Durante o ano de 2015, quantas vezes forem necessário.	

6. Apresentação dos resultados à Regional.	avaliação. 6. Solicitar a visita da Regional para apresentar os resultados e discutirlos.	6. Diretoria Pedagógica e seus coordenadores, Professores, coordenador pedagógico e diretor.	6. No início do 4º bimestre, após o resultado do Saerjinho 3º bim.
7. Promover encontros com outras escolas da Regional para debater sobre o Ensino Médio e as competências do Século 21.	7. Convidando as equipes pedagógicas das escolas da Regional para um debate sobre o assunto na escola agrícola.	7. Equipes pedagógicas de todas as escolas da Regional.	7. No 4º bimestre, após a avaliação do SAERJ.

3.3 Considerações Finais

O papel do gestor é sempre muito importante na busca de espaços, mesmo onde não haja abertura para se colocar e defender a sua escola. Quando sabedor de sua importância nas implementações de políticas relevantes na educação pública, além de trabalhar em sua divulgação e implementação, deverá, também questionar o que não foi desenhado na política como deveria, assim como defender sua unidade escolar e comunidade escolar naquilo que acredita.

Quanto aos seus professores, o diretor deverá ser o suporte necessário para que a aprendizagem ocorra e para seus alunos o incentivo e exemplo para o desejo de aprender. Enquanto aos responsáveis por seus alunos, o diretor deverá envolvê-los cada vez mais para que contribuam com o trabalho realizado dentro da escola. Assim, todos juntos atingirão não só as metas propostas para escola, como também aprenderão a criar suas próprias metas, buscando alcançá-las. Para a educação, o que se espera são políticas educacionais se tornem sinônimo de ensino de qualidade.

O trabalho apresentado vem confirmar algumas conjecturas expostas aqui. Pôde-se observar que para uma gestão democrática é necessário um tempo maior para ela possa se consolidar. Devido à gestão democrática ser um processo, o trabalho do gestor com sua equipe, com os funcionários, com o aluno e seus responsáveis deverá ser entendido e praticado democraticamente para então ser consolidado.

Sobre a escola antes da política implementada, percebe-se o interesse de educadores em prol do desenvolvimento de um cidadão pleno capaz de adaptar-se às novas configurações do mercado de trabalho, além de uma escola com projetos que pressupõem garantir ao aluno a posse sistemática do saber historicamente acumulado, valorizando as experiências de vida e a realidade social deste aluno.

Com a chegada dessa política, quatro conceitos lideraram a gestão escolar: planejamento, meta, estratégia e avaliação. Essa constatação foi feita devido à direção não apresentar dificuldade na efetivação da política na escola e aplicar os procedimentos da Gestão Integrada – GIDE para acompanhamento dos resultados nas avaliações externas e dos Planos de Ação da Vertentes Ambiental e Pedagógica. Por toda a escola havia alguma comunicação que associasse à nova política, tais como o Programa 5S (Senso de Utilização, Senso de Organização,

Senso de Limpeza, Senso de Saúde, Senso de Autodisciplina), aos resultados das avaliações externas em murais alocados estrategicamente, ranking das turmas para premiação em banners de cada bimestre nos corredores.

A questão do Ensino Médio concomitante com o curso técnico fica mais evidenciado após a chegada da política de metas para o Ensino Médio. Da mesma forma, as demandas econômicas e sociais requeridas pela velocidade do avanço das tecnologias da informação e comunicação conduzem ao desenho de propostas curriculares como tentativas de atribuir ao Ensino Médio uma identidade e ainda integrar desenvolvimento econômico e interesses sociais e pessoais da população, cabendo à escola a função de materializar tais propostas em um contexto tão carente de políticas educacionais de sustentação à efetiva implementação das inovações curriculares, em especial, as competências que essa nova era requer da formação adequada para uma atuação neste novo cenário educacional.

Ao propor o Plano de Ação Escolar - PAE encaminho a proposta de aproximação da modalidade curso técnico agrícola que, com base nas entrevistas traz bons resultados. Acredito, ainda, que o Ensino Médio profissionalizante, em tempo integral, poderá ser mais um caminho para jovens sem perspectivas com o ensino médio atual. O aluno ao se deparar-se com metas para ser atingidas poderá traçar metas para suas vidas e então, quem sabe, visar à educação superior. Na obra *O Sentido da Escola* de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, o capítulo *Articular os saberes de autoria de Edgar Morin* que trata da organização das disciplinas nas escolas conclui

[...] de que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?

Pensemos também que o que está além da disciplina é necessário à própria disciplina, se não quiser que ela seja algo automatizada e finalmente esterilizada (Morin, 1997, apud Alves e Garcia, 2000, p.80).

Para justificar a disciplina de um ponto de vista meta disciplinar Pascal (apud ALVES & GARCIA, 2000, p.200).

Todas as coisas sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se sustentando por um laço natural e insensível que liga as mais distantes e as mais diferentes, julgo

impossível conhecer as partes, sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes.

E Morin (apud ALVES & GARCIA, 2000) finaliza considerando os movimentos de vai e vem entre as disciplinas de forma aberta a participarem umas das outras. Esse movimento aparece para instigar o conhecimento no aluno. Esse tipo de abordagem que será sugerido aos professores na proposta do Plano de Ação, ao se referir à integralidade entre os cursos, respeitando suas peculiaridades, mas abrindo caminhos para que o objeto de conhecimento possa ser visto por óticas diferentes. Não se pode esquecer o Projeto Político Pedagógico, pois ele deve ser o início meio e fim para a prática pedagógica da escola. Dessa forma, permitir ao aluno participar de novas estratégias que integrem os dois cursos, o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, para que enfim possa desenvolver-se tanto quanto trabalhador quanto cidadão, que vá contribuir para uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. Avaliação do Plano nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. (2000). **Teoria de resposta ao item**: conceitos e aplicações. São Paulo: ABE- Associação Brasileira de Estatística.

BOYD, Haper W. Jr.; WESFALL, Ralph; STASCH, Stanley F. **Marketing research: text and cases**. Illinois: Richard D. Irwin, Inc. 1985.

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

_____. **O ensino profissional no plano nacional de educação**: oferta, atendimento e formação do profissional. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/carlosdafonsecabran dao.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: PROEP, Set/2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Educação Profissional, PLANFOR. **Formando o Cidadão produtivo**. Brasília:MTB/SEFOR/FAT/CODEFAT, 1997.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador** (PLANFOR). Relatório Gerencial PLANFOR 2000. Brasília: TEM, SPPE, 2001.

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. - **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados** - Este estudo foi realizado pelo Game/FAE/UFMG sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Participou do planejamento desta pesquisa como consultora técnica, Paula Louzano. 2011 (p. 19 e 20)

_____, Nigel. O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006

_____, Nigel. Marcos históricos na reforma da educação. (organizador). 1 ed.- Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012 - Kaufman, R. Robert e Nelson, Joan M. **Políticas de reforma educacional: comparação entre países**.

BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

BURGOS, Marcelo; CANEGALI, Marco. Diretores escolares em um contexto de reforma da Educação. **Revista Pesquisa em Educação Pública**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v.1, n. 1, p. 14-36, Jul/Dez 2011.

CAMPOMAR, Marcos Cortez Do uso de “estudo de caso” em pesquisa para dissertações e teses para administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n.3, p. 95-97, jul./set. 1991.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf> Acesso em: 25.nov.2012.

CHAHAD, José Paulo; MENEZES FILHO, Naércio (orgs). **Mercado de Trabalho no Brasil: salário, emprego, e desemprego numa era de grandes mudanças**. São Paulo: LTr, 2002.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: Ftigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). Ensino médio integrado:

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa**: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas, 2011.

CAUZZO, Juliana dos Santos; BIANCHI, Renata Coradini. Sistema de produção nas organizações de pequeno, médio e grande porte no setor calçadista do vale do rio dos sinos. **Disc. Scientia**. Série: Ciências Sociais Aplicadas, Santa Maria, v. 1 , n. 1, p. 153-166, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEPRESBITERIS, Lea; DEFFUNE, Deisi. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional**: Crônicas e Reflexões. São Paulo: SENAC, 2000.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; et. al., Uma reflexão sobre o Trabalho e a Educação Profissional no Brasil. EDU.TEC - **Revista Científica Digital da Faetec** – Ano I – v.01 – nº.01 – 2008 – ISSN: 0000-0000. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/edutec/lia.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2012.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho & SAUERBRONN, Sidnei. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de Uma Década. Documentos PREAL, Nº. 15, Março. 2000 (Disponível em <www.preal.cl>).

Apud Marcos Históricos da Educação/ Nigel Brooke (organizador). – 1. Ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. **Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de, Maurício Pedrosa Chaves, Michele Miranda de Almeida. A padronização na área educacional. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set/dez. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, p. 37-38, abr. 2000.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? – RBEP – **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n.231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LINS, João. **A meritocracia avança nas empresas em operação no Brasil**. Pesquisa da PWC indica a gestão de desempenho como prática cada vez mais utilizada em grandes empresas no Brasil.<<http://www.pwc.com.br/pt/desafios/gestao-de-performance-12.jhtml>> (acesso em 03 fev. 2014.)

LYN M. SHULHA; J. BRADLEY COUSINS. Evaluation Use: Theory, Research and Practice Since 1986. *Evaluation Practice*, Vol. 18, No. 3, 1997, pp. 195-208. Copyright © 1997 by JAI Press Inc. Downloaded from <<http://aje.sagepub.com>> at WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY on June 29, 2010.

LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola - **Revista Gestão em Rede**, n. 19, abr. 2000, p. 8–16 .

MORAES, CSV. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 3, jan/jul. 1998

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25 nov. 2012.

MOREIRA PACHECO, Eliezer; CALDAS PEREIRA, Luiz Augusto; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996.

NUNES, Clarice. Ensino Médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais) p.12.

OLIVEIRA, R.A **(Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Questões da nossa época, n.101).

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Brasília / São Paulo: MEC-INEP/PUCSP, 1889.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas**. Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro. [2009].

RANSON, Stewart. **The Changing Governance of Education**. Educational management Administration & Leadership, Vol. 36 (2), 2008: 201-202, 205-207. Reproduzido com a permissão de SAGE Publications Ltd., London, Los Angeles, New Delhi, Singapore and Washington DC. Apud Marcos Históricos da Educação/ Nigel Brooke (organizador). – 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

RIBEIRO, M. A. (Coord.). **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

SENAI - SP. CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **A educação profissional no Brasil, ontem e hoje**. Disponível em: <<http://prattein.publier.com.br/dados/anexos/76.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2012.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. **A avaliação e o sucesso dos alunos: contribuições da Psicologia**. 2013. Slides Resumo das aulas do Prof. Ms. Alexandre Luiz de Oliveira Serpa, Doutorando em Psicologia. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública. jan. 2013, UFJF.

TRILLING, Bernie & FADEL, Charles. **21st Century Skills**. Ed. John Wiley & Sons, 2009.

ZIBAS, D.M.L. refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 1067-1086, out. 2005.

Art. 214 – Constituição Federal (1988). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>, acesso 21 nov. 2012.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>, acesso em 7 nov. 2012)

<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>, acesso em 27 nov.2012.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>, acesso em 07 dez 2012.

<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2010/09/criticada-ate-por-aliados-educacao-e-calcanhar-de-aquiles-de-cabral>, acesso em 28 jan. 2013.

<http://oglobo.globo.com/rio/estado-cria-24-escolas-de-ensino-medio-integrais-partir-de-parcerias>, acesso em 28 ago.2014.

<http://www.saerj.caeduff.net/externa/selecao.faces>, acesso em 28 ago. 2014.

<http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/>, acesso em 14 set. 2014.

<http://sistemasespeciais.inep.gov.br/resultadosenem/>, acesso em 16 set. 2014 e atualizado em 19 dez 2014.

ANEXOS e APÊNDICES

ANEXO I – Marco Situacional

MARCO SITUACIONAL

SITUAÇÃO ECONÔMICA	TECNOLOGIA	MÍDIA	VALORES UNIVERSAIS
- Melhoria do nível econômico do país com reflexo na comunidade escolar; - Aumento do consumo legítimo, mas não prioritário, pautado pelo <i>mass media</i> (crise de valores); - Crescimento da classe média estabelecendo novos rumos para a indústria de produtos e serviços; - Acirramento da discriminação social pelo poder de compra (o TER sobre o SER).	- Evolução significativa do provimento de Tecnologias da Informação e Comunicação na escola; - Desperdício, por subutilização, dos recursos tecnológicos por parte da comunidade escolar; - Falta de clareza (foco) no uso das tecnologias de ponta; - Exiguidade dos espaços físicos onde estão instaladas as tecnologias educacionais; - Aumento quantitativo e qualitativo do uso de livros paradidáticos.	- Aumento significativo da regionalização dos veículos de comunicação de massa; - Democratização da mídia com aumento e diversificação dos atores; - Consolidação do fenômeno da comunicação <i>online</i>; - Reconhecimento da mídia como fator de integração das comunidades diversas; - Alcance da meta de MATRÍCULAS na escola com o auxílio da mídia; - Proposição da utilização da mídia no processo de comunicação da escola.	- Acirramento do individualismo no contrato social (uma contradição); - Resistência à mudança para uma sociedade mais fraterna; - Alta receptividade na comunidade escolar de conceitos e práticas de solidariedade; - Baixo índice de atitudes preconceituosas entre os alunos da escola; - Existência de dificuldades na equação LIMITES x LIBERDADE.

EDUCAÇÃO	ESTRUTURA FAMILIAR	PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA	OUTROS
• Crescimento econômico do país abre um profundo debate sobre os objetivos da Educação; • O Estado do Rio se impõe desafios e refaz suas políticas e metas para o Ensino Público; • Revisão do foco, do currículo e da metodologia do CIAPI; • A visão da escola que forma para a cidadania (humanista) se reforça na emergência da preparação para o trabalho com ênfase no Ensino Médio focado na continuidade dos estudos na graduação.	• Surgimento de um conceito pós-moderno de família, muito mais gregário que ascendente ou sanguíneo; • Responsáveis têm se interessado mais pelo futuro dos filhos e confirmado que a escola é imprescindível nesse processo; • Agregação, cada vez maior, dos pais/responsáveis para a MISSÃO da escola.	• As novas perspectivas de desenvolvimento com crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida têm dado às famílias a consolidação de uma visão mais crítica sobre a escola. • Resignificação da entrevista inicial com os pais/responsáveis; • Estabelecimento do status de ação pedagógica às reuniões com pais/responsáveis; • Necessidade de um “choque de objetivos” dirigido aos discentes, sobretudo aos do Ensino Médio.	• A emergência por ensino profissional (técnico) é sempre uma realidade em toda nação emergente e não se esgota no alcance do <i>status</i> de país desenvolvido. • Estabelecimento de um olhar menos utilitarista para a formação técnica em Agropecuária da escola; • Orientação objetiva aos alunos do Curso Técnico sobre a premência da graduação sustentada em que o curso de formação técnica é uma ETAPA.

Percepção da	Aspectos positivos	Aspectos negativos
--------------	--------------------	--------------------

realidade		
MUNDO	✓ O aumento da democratização e das liberdades individuais; ✓ O avanço das ciências e o desenvolvimento tecnológico; ✓ A sensação de “uma Terra somente” onde as ações locais têm repercussões globais.	✓ A exacerbação da violência; ✓ A destruição da natureza; ✓ A morte das culturas de pequena escala; ✓ O consumismo.
SER HUMANO	✓ Maior conscientização sobre o valor da vida e do bem estar; ✓ O respeito à diversidade e a valorização das culturas. ✓ O ressurgimento do espírito de voluntariado.	✓ O ressurgimento do individualismo; ✓ Sensação de crescimento da corrupção; ✓ A banalização da violência.
EDUCAÇÃO	✓ A Socialização do saber; ✓ O alavancamento das tecnologias educacionais; ✓ Um novo olhar dos pais sobre o processo ensino/aprendizagem; ✓ A evidenciação das políticas educacionais como ação de Estado e não de governos; ✓ O início da política de turno integral; ✓ A profissionalização da gestão; ✓ A formação continuada e em serviço dos professores e gestores.	✓ A precariedade da formação dos profissionais da Educação; ✓ O excesso de teorias e a carência de práxis; ✓ A baixa participação de pais/responsáveis no processo educacional escolar e doméstico; ✓ A remuneração insuficiente do profissional; ✓ A não adoção da dedicação exclusiva.

MARCO DOUTRINAL

Que tipo de Sociedade queremos construir?	Uma sociedade onde seja bom viver; desenvolvida humana e tecnologicamente.
Que tipo de Homem/Pessoa Humana queremos colaborar na formação?	Pessoas que se respeitem e convivam fraternalmente e estejam em busca de melhorar a vida no planeta.
Que finalidade queremos dar para a Educação? Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade?	Que a Educação seja algo de que todos se orgulhem e que a Escola – espaço privilegiado – oportunize a todos as condições de superarem a alienação a fim de que ajam no mundo para transformá-lo que um lugar aprazível.

MISSÃO	Assegurar aos alunos e às alunas a construção do saber e do conhecimento através de práticas pedagógicas e vivenciais que tornem o processo ensino-aprendizagem uma jornada diuturna de elaboração da autonomia e da responsabilidade sociais.
VISÃO DE FUTURO	Ser apontada como uma escola que prima pela excelência de seu processo ensino-aprendizagem com foco na autonomia, na criatividade e na busca de resultados positivos para formar gente capaz de agir na sociedade com competência e habilidade para fazer do mundo um lugar melhor de se viver.
VALORES	O Centro Interescolar de Agropecuária de Itaperuna prima pelo (a): • estabelecimento da solidariedade como marco de convivência entre os diferentes; • respeito às diversidades de toda natureza de sua comunidade escolar; • valorização dos conhecimentos prévios e das histórias particulares de vivência de cada discente; • atenção às percepções da realidade e às perspectivas de futuro de seus alunos e alunas.

ANEXO III - Marco Operativo

Quadro síntese I – Resumo das Diretrizes Pedagógicas

Conteúdos	Metodologia	Planejamento
Currículo Mínimo; Espaço para os temas transdisciplinares; Enriquecimento do Currículo Mínimo, dentro das possibilidades; Projetos especiais.	Aulas expositivas e dialogadas; Debates regrados; Uso das ferramentas tecnológicas; Pesquisa direcionada; Transposição pedagógica das experiências individuais e/ou coletivas; Registro oral e escrito de experiências de campo pelo aluno; Contextualização dos conteúdos na realidade.	Execução do planejamento; Espaço de discussão de conteúdos das áreas do conhecimento; Publicidade dos planejamentos disciplinares em busca da interdisciplinaridade; Troca de experiências de práticas pedagógicas; Construção dos projetos interdisciplinares; Registro de práticas bem sucedidas.

Disciplina	Avaliação	Currículo
❖ Estabelecimento de marco disciplinar (regras de convivência por turma e professor); ❖ Explicitação do Estatuto da escola; ❖ Conselho disciplinar; ❖ Execução de projetos com vistas à melhoria da disciplina, tais como:	❖ Instrumentos de avaliação; ❖ Avaliação por conteúdos; ❖ Avaliação global bimestral. ❖ Avaliação de resultados com itens de controle; ❖ Publicidade dos resultados através de gráficos comparativos.	❖ Suplantar o Currículo mínimo; ❖ Oportunizar a recuperação de conteúdos;

✓ Prevenção ao uso de Drogas; ✓ Menina Mulher (gravidez na adolescência); ✓ Semana da Harmonia.		
---	--	--

Quadro síntese II – Resumo das Diretrizes Administrativo-Comunitárias

Tipo de gestão a ser adotada	Utilização de recursos financeiros	Espaço de participação da comunidade escolar	Prestação de contas de serviços e receitas financeiras	Prestação de contas do processo ensino-aprendizagem
Reforço da gestão Democrático-Participativa	Busca de conformação às normas e preceitos da SEEDUC.	Agendamento de reuniões bimestrais de pais/responsáveis; Participação da família e da comunidade nos eventos da escola.	Publicização da prestação de contas com criação de painel móvel a ser instalado no pátio.	Apresentação de gráficos demonstrativos de desempenho dos alunos por disciplina, turma e o todo da escola; Convocação dos pais/responsáveis para a solução de problemas relativos ao desempenho e/ou comportamento inadequados.

Relacionamentos na escola	Relação família-escola	Participação dos organismos específicos	Estratégias para fortalecer os organismos colegiados
---------------------------	------------------------	---	--

Desenvolvimento de projetos e ações extracurriculares para a construção de laços de convivência; Foco em ações específicas de melhoria do convívio em regime de internato como atividades extraordinárias no turno da noite.	Empenho da escola na melhoria das relações, sobretudo em face da distância física das famílias dos internos.	Reforço nas parcerias da rede social da escola: Emater; Secretaria Municipal de Saúde; Secretaria Municipal de Agricultura; Secretaria Municipal de Meio Ambiente; ONG Planeta Mulher; Sebrae; Polícia Militar.	Melhoraria na visibilidade da Associação de Apoio à Escola e do Grêmio Estudantil.
---	---	--	---

ANEXO IV – Projeto Avaliando a Avaliação

PROJETO AVALIANDO A AVALIAÇÃO

Clientela: Ensino Médio e Ensino Profissionalizante

Número de Participantes: 240 alunos

Responsável: Diretora

Objetivo: Elevar o desempenho acadêmico dos alunos através de metodologia diferenciada.

Descrição do Projeto:

Nos 04 (quatro) bimestres, após o Conselho de Classe, são feitos os seguintes gráficos:

- * de desempenho das turmas;
- * de desempenho nas disciplinas por turma.

Os gráficos supracitados são apresentados aos alunos e são detectadas as duas turmas de melhor desempenho, nas seguintes modalidades:

- Ensino Médio;
- Ensino Profissional.

As turmas de melhor desempenho são premiadas, sendo que todos os alunos recebem um pequeno prêmio e 03 (três) são sorteados para receber um prêmio melhor.

O gráfico da turma é fixado nas salas de aula para que professores e alunos possam discutir sobre os resultados por disciplina, buscando alternativas para elevar seus índices.

O gráfico de desempenho das turmas é colocado no Painel de Gestão, a cada bimestre, mostrando resultados comparativos.

Justificativa: Nesses tempos de excelência individualista, é preciso atentar à realidade de que “ninguém é uma ilha” e como insiste Serres “o conhecimento está no coletivo”. Por isso, em Educação se vive o paradoxo de reconhecer que a preparação para o trabalho pode, e muitas vezes é assim, não necessariamente ser a promoção para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania cujo cerne não está no intelectual, mas no emocional. Além disso, há que se despertar os

educadores para a iminência do protagonismo juvenil, essa avassaladora força, com poder suficiente para o exercício tanto do bem quanto do que não o é.

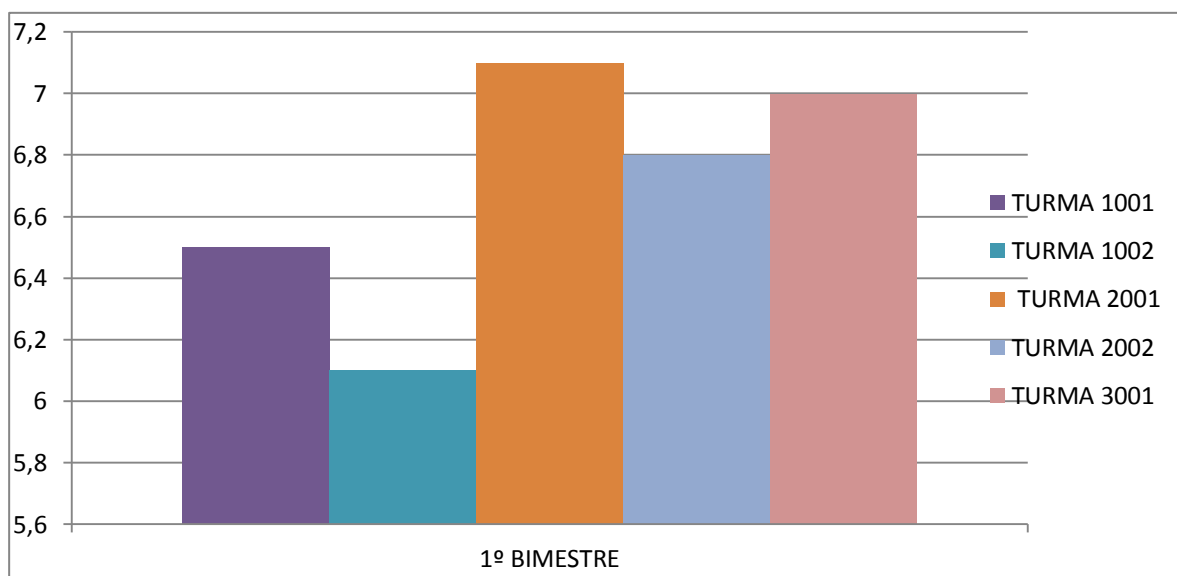
Por isso, está definitivamente dentro do processo ensino-aprendizagem a PARCERIA entre aluno e professor e, principalmente, dos alunos entre si. A par disso, nosso projeto se constrói ainda com o intuito de reconhecer, aproveitar e ratificar essa capacidade que os jovens têm de ser excelentes instrutores de seus pares, de seus iguais, dos que estão ao seu alcance. É por isso que **decidimos premiar o desempenho das turmas e não dos indivíduos; reconhecer o mérito dos grupos e não de um ou outro sujeito**. Porque é assim que construiremos a inclusão, onde cada um e todos possam alcançar o sucesso de chegarem juntos e inteiros.

Avaliação do projeto: O projeto será avaliado, a partir do segundo bimestre, no final de cada bimestre, no Conselho de Classe, através da análise do rendimento das turmas. Vale ressaltar que já estamos observando os efeitos positivos do projeto: os alunos estão montando grupos de estudo onde os que têm mais facilidade trabalham com os que apresentam dificuldades. Todos querem ser vencedores.

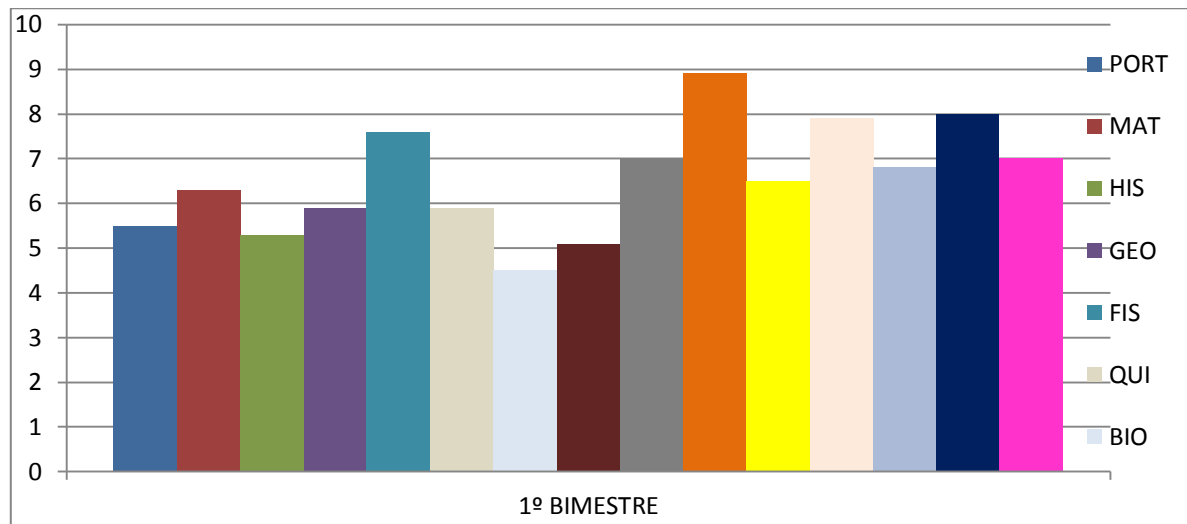
Gráficos comparativos das turmas:

1º. BIMESTRE

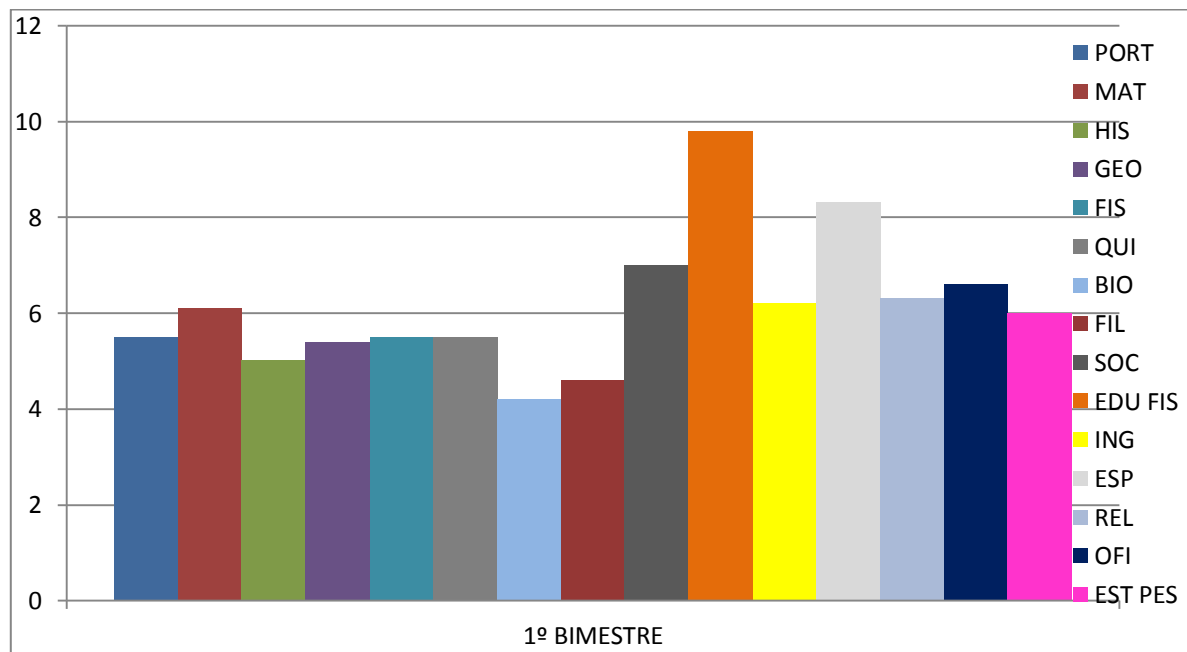
ENSINO MÉDIO



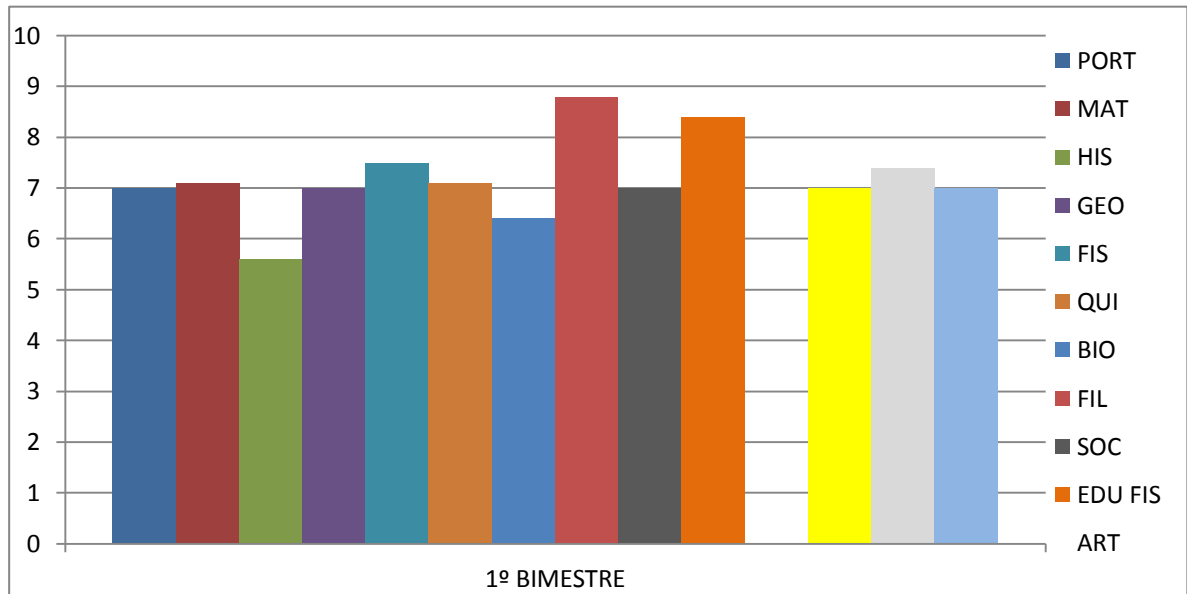
1001



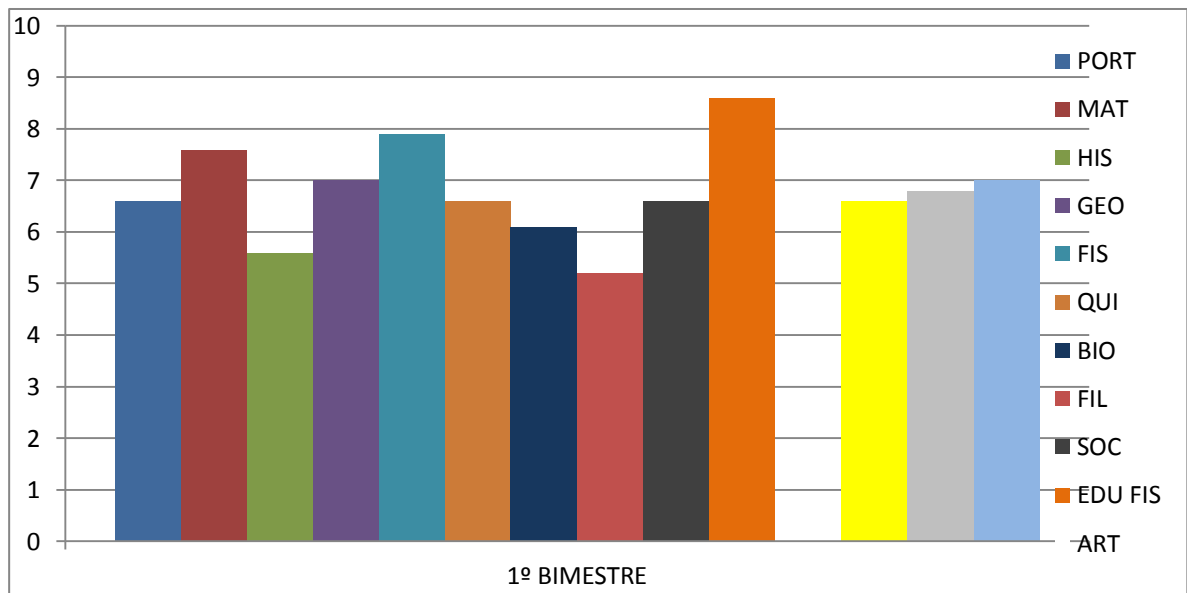
1002



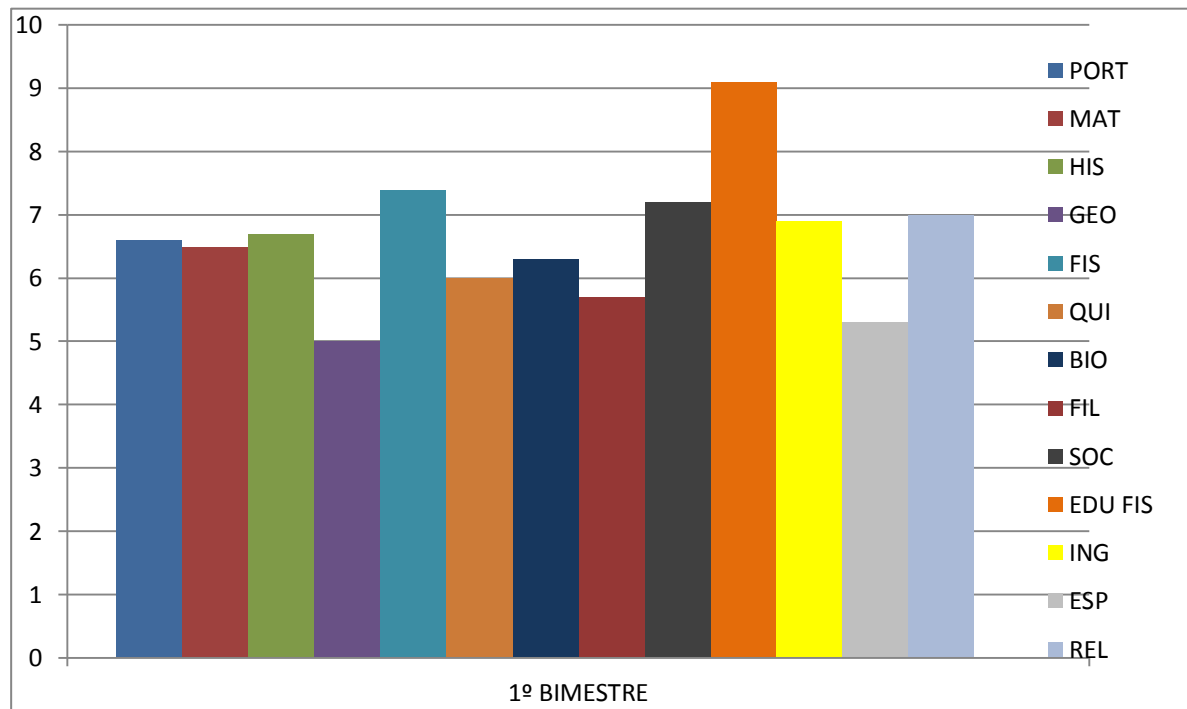
2001



2002



3001



ANEXO V - Ações desenvolvidas para superar dificuldades

01. Foram feitas **FICHAS AVALIATIVAS** de todos os alunos, em todas as turmas, por todos os professores.

Serão convocados para uma reunião, com a Equipe de Direção, os responsáveis pelos alunos que apresentam faróis amarelos e vermelhos, na busca do alcance das metas estabelecidas para os 2º. E 3º. Bimestres.

F I C H A D E A V A L I A Ç Ã O - - 2º BIMESTRE

Professor	Disciplina	Turma	Unidade
	<u>Português</u>	1001	CIA DE ITAPERUNA

ALUNO (A)	1º B	2º B	Observações: Aspectos cognitivos e Aspectos comportamentais.	Farol
	5,6	5,1	Razoável expressão escrita. Dificuldade com pontuação e ortografia (melhorou em relação ao ano anterior). Pouco espírito esportivo. Apresentou melhora em relação à responsabilidade com as tarefas. Fez recuperação paralela.	
	8,3	5,5	Bom desempenho interpretativo. Aluno teve dificuldade com os conteúdos de cunho gramatical e linguístico do bimestre. Apresentou certo desprezo pela realização das tarefas e completo desânimo para o registro do desenvolvimento das teorias. Pronunciada baixa na estima e mesmo no relacionamento afetivo outrora tão pronunciado. Disse-me, recentemente, que irá sair da escola para trabalhar. Fez recuperação paralela.	
	5,2	4,3	Quase não apresentou tarefas cumpridas. Não participou da recuperação paralela. Abulia intelectual. Desconcentração. Apatia.	
	6,5	5,4	Quando se dispõe, acompanha razoavelmente as atividades. Houve uma piora sensível na participação. Aluno mudou muito o comportamento: está apático e dorminhoco. Parece apresentar um quadro de anemia. Fez recuperação paralela.	
	8,3	5,4	Boa expressão oral e escrita. Mudança radical de comportamento: aluna diminuiu	

			consideravelmente sua participação nas atividades. Deixou de apresentar algumas tarefas. Agora, senta-se no fundo da sala com um grupo diminuto. Fez recuperação paralela.	
	3,4	5,0	Razoável expressão oral e escrita. Dificuldade com a pontuação e ortografia. Inquietação comportamental. Aluno demora a se concentrar nas tarefas. Entretanto apresentou melhora na prontidão para a execução das tarefas. Fez recuperação paralela.	
	8,3	5,8	Boa expressão oral e escrita. Quase não leu; diminuiu sensivelmente a participação nas atividades; não tem feito registro escrito das teorias. Desconcentração nos estudos. Aluno sabe fazer, mas enrola e, às vezes, atrapalha o ambiente da sala de aula. É voluntarioso para tarefas extracurriculares, mas indolente com os conteúdos curriculares. Parece que o aluno tem atividade laborativa após o período integral e alega cansaço.	
	5,4	5,5	Dificuldade com o registro escrito. Sérios problemas ortográficos e de pontuação. Maturidade nas respostas à interpretação e boa participação em debates. Aluno apela para ir ao banheiro como forma de ausentar-se da sala. É avesso ao registro escrito. No final do bimestre apresentou certo interesse pelos conteúdos. Fez recuperação paralela.	
	6,5	4,0	Razoável realização oral e escrita. Confessou não se interessar em estudar. Mesmo estando em sala, não quis fazer a avaliação de recuperação de conteúdos.	
	6,2	6,7	Boa realização oral e escrita. Tem aproveitamento linear. Vive na “retranca” e isolado. Não cultiva amizade no grupo.	
	2,2	5,0	Dificuldade na expressão oral e escrita. Desorganização no plano das ideias. Falta coerência textual. Pouca compreensão dos fenômenos da língua. Neste bimestre aluna apresentou maior entrosamento na turma e elhor prontidão para a realização das tarefas.	
	5,8	5,8	Boa realização oral e escrita. Superior leitura de mundo. Inquietação. Tem boa relação com o grupo e desfruta de liderança. É questionador. Aluno piorou muito o comportamento. Tem apresentado indisposição para a realização de tarefas. Sono e cansaço. Confessou que sua avó quer muito que ele vá estudar no “Central”. Não conseguiu apreender as razões que o levam a continua em nossa escola com período integral.	

	6,0	5,2	Razoável correção ortográfica e dificuldade com os conteúdos do currículo mínimo. Aluno está bem entrosado com a turma. Mas teve piora de rendimento. Fez recuperação paralela.	
	7,6	5,8	Muito boa realização oral e escrita. Domínio dos discursos e boa capacidade interpretativa. Bom comportamento. Francamente enturmada, faz parte de grupo pouco participativo.	
	6,7	8,8	Boa realização oral e escrita. Meio deslocado na turma, pois sofre certa rejeição. Aluno colabora com o professor e se aplica nos estudos.	
	6,6	5,6	Tem satisfatória realização oral e escrita. Tem maturidade, é esperta e participativa. Fez recuperação paralela	
MÉDIA	59	52		

OBSERVAÇÃO:

01. Por motivo ético, os nomes dos alunos foram suprimidos.
02. Tendo em vista Biologia ser a disciplina mais crítica, os alunos estão tendo **AULAS DE REFORÇO** no período noturno.
- 03 – Foram formados **GRUPOS DE ESTUDO** onde os alunos de melhor rendimento estudam com os que apresentam dificuldades.
- 04 – Serão entregues aos responsáveis dos alunos com faróis amarelos e vermelhos as **METAS** para os 3º. e 4º. Bimestres.

BIOLOGIA – 1001

ALUNO (A)	1º B	2º B	Aspectos cognitivos e Aspectos comportamentais.	Farol	TOTAL	METAS	
						3º. B	4º. B
	6,0	5,7	Sem problemas aparentes.		11,7	4,2	4,2
	5,0	5,0	Precisa de maior participação nas aulas		10	5,0	5,0

	5,5	5,0	Apresenta dificuldades. Participativa e interessada.		10,5	4,8	4,8
	4,5	6,5	Dificuldade de interpretação e escrita. Faltou algumas vezes.		11	4,5	4,5
	5,6	3,9	Falta dedicação e comprometimento com as atividades.		9,5	5,3	5,3
	6,0	5,0	Participativo mas precisa se dedicar mais aos estudos.		11	4,5	4,5
	6,3	5,0	Participativo mas parece não ser muito dedicado aos estudos.		11,3	4,4	4,4
	2,3	4,2	Aluno faltoso, sem participação ativa.		6,5	6,8	6,8

OBSERVAÇÃO:

Por motivo ético, os nomes dos alunos foram suprimidos.

05. Premiação das turmas com maior rendimento no segundo bimestre (a ser feita no dia 29 de agosto).

ANEXO VI – Carta de apresentação

Assunto: Carta de Apresentação – solicitação para desenvolvimento de pesquisa Política de Metas e Gestão Escolar.

A/C: Direção/coordenação da Instituição

Pela presente apresento o Projeto de Pesquisa/Política de Metas e Gestão Escolar Dissertação I, do PPGP - mestrado profissional, pelo aluno-pesquisador Eliane Diniz Soares Peixoto.

Estudante do Programa de Pós Graduação Gestão e Avaliação em Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de que possamos desenvolver a pesquisa empírica (coleta de dados) nesta instituição, junto aos sujeitos ora contatados e que consentiram em participar desta investigação, parte essencial para realização da referida Proposta de Intervenção, no *locus* desta instituição de ensino. Esta investigação intenciona, num primeiro momento, o levantamento de dados junto aos sujeitos, por meio de questionário. Destacamos ainda, que os dados coletados são sigilosos e será preservada a identidade dos participantes, bem como o nome da instituição de ensino – *locus* de investigação. Esclarecemos, outrossim, como professores do referido curso da Universidade Federal de Juiz de Fora, que o referido aluno-pesquisador está devidamente matriculado nesta universidade/curso e que as contribuições que sua instituição de Educação poderá ofertar serão de grande valor para a pesquisa/proposta de intervenção em questão.

Subscrevemo-nos, agradecendo, desde já, a colaboração dos senhores para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profs. Drs. Responsáveis pela Disciplina Dissertação I
PPGP
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Juiz de Fora, ____ de _____ 2011.

ANEXO VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “Programa Escola Integrada”, sob-responsabilidade do (a) pesquisador (a) Eliane Diniz Soares Peixoto e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de Entrevistas.
- B) que não haverá riscos para minha saúde,
- C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- F) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- H) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento, da política em questão.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20____.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador (a)

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE I - Roteiro para entrevista semi-estruturada: Gestor, Coordenador do Curso Técnico e Professores; Coordenador da Regional e a IGT (Integrante do Grupo de Gestão)

1. Fale sobre sua trajetória profissional na SEEDUC-RJ.
2. A escola pesquisada possui as modalidades do Ensino Médio e do Ensino Técnico. O ensino Técnico não foi contemplado pela implementação da Política Planejamento Estratégico. O que isso significou para a comunidade escolar?
3. Esta escola possui um Projeto Pedagógico. Esse Projeto contém uma proposta curricular para o Ensino Médio e outra para o Ensino Profissionalizante? Ou são integradas?
4. Qual a importância do Curso Técnico agrícola para a região?
5. Quais as mudanças enfrentadas pela escola após a implementação da Política Planejamento Estratégico?
6. Quais as práticas desenvolvidas pela escola que considera estratégica para que a política da Secretaria obtenha resultado?
7. Como você avalia os efeitos da implantação da política nessa escola para a comunidade escolar?
8. Como foi divulgada a Política Planejamento Estratégico?
9. Quais as ações da Política que envolveram os atores da escola?
10. Qual é a composição da equipe gestora dessa escola no ano da implantação do programa, em 2011? Como funcionava?
11. A escola participa de que forma sobre os resultados obtidos nas avaliações externas?
12. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?
13. Como a escola realiza o processo de elaboração do seu projeto Político Pedagógico?
14. Existem parcerias firmadas pela escola com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas?
15. O que você mudaria na atual política de Ensino Médio e Técnico da Secretaria de Educação?