



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Cleide Fernandes Monteiro

**AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ:
CONFIGURAÇÕES, TENDÊNCIAS POLÍTICAS, DEMANDAS
E EFETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS: 2000-2008**

FORTALEZA
2010

Cleide Fernandes Monteiro

**AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ:
CONFIGURAÇÕES, TENDÊNCIAS POLÍTICAS, DEMANDAS
E EFETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS: 2000-2008**

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Doutorado em Educação Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

Área de concentração: Avaliação Educacional

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima

Cleide Fernandes Monteiro

**AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ:
CONFIGURAÇÕES, TENDÊNCIAS POLÍTICAS, DEMANDAS
E EFETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS: 2000-2008**

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Doutorado em Educação Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador) - UFC
Presidente da Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Simone Trindade da Cunha - UNIFOR
Membro da Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes - UECE
Membro da Comissão Examinadora

Prof. PhD. Pe. Brendan Coleman Mac Donald - UFC
Membro da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho - UFC
Membro da Comissão Examinadora

A minha boa, querida e estimada irmã,
Neide, pela dedicação, apreço e
demonstrações concretas do seu amor ao
próximo, principalmente, aos irmãos:
Juarez, Paulo Roberto, Frederico e Lúcia.

AGRADECIMENTOS

- A Deus pela vida, inteligência, oportunidade acadêmica e profissional.
- Ao Prof. Dr. Enéas de Araújo Arraes Neto e José Gerardo Vasconcelos, coordenadores do Programa de Pós-Graduação da FACED, pelo dinamismo, comprometimento, empreendedorismo, eficiência acadêmica e profissional.
- Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima, pela confiança, apoio e competência.
- Aos Profs. Dr. Brendan Coleman Mc Donald e Dr. Hector Hugo Palácio Domingues, a minha gratidão e reconhecimento.
- Ao Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho, pelo incentivo contínuo.
- Aos gestores técnico-administrativos da Secretaria de Educação do Ceará e do Conselho Estadual do Ceará.
- Ao Prof. Frederico Fernandes Monteiro e Prof^a. Gabrielle da Silva Marinho pela ajuda constante, em especial, na aplicação dos questionários nos diversos municípios do Estado do Ceará.
- As bolsistas Josilane Oliveira Lopes, Maria Edina Fernandes, Sara Pierre Sousa dos Reis e Raphaella Gomes Coelho Lima, pelo apoio logístico, dedicação e amizade.
- A minha prima-irmã, Nathália Adeodato Carvalho, por sua bondade, credibilidade e amor ao próximo.
- Ao Francisco José Veras e Neide Fernandes Monteiro Veras, pelos constantes *feedbacks* e ajudas incansáveis.
- A Maria José Freire de Holanda, Carlos Alberto Sampaio Júnior, Karla Lamara e Carlos Zamboni, sustentáculos constantes durante esta trajetória.
- Aos meus queridos sobrinhos: Marcelo, Ana Carolina, Camila e João Thiago, que sempre me acompanham na caminhada do viver e promovem a minha alegria e felicidade.
- Aos bons amigos José Cláudio de Lima, Marcos Aurélio Ramos Fernandes, Gina Mary Moraes Sá, Fco. Carlos Gonçalves de Lima, Vanilson Lima da Silva e Francisca Maria Camelo Mourão, que, de maneira ética e discreta, me apoiam.
- As incansáveis: Anne Frank Araújo Talmag, Geísa Chagas Leitão e Adalgisa Licínia Martins de Oliveira, sempre cordiais, competentes e amigas, sem as quais tudo seria mais complexo.
- A Ana Cristina de Oliveira Pereira, o meu agradecimento pela tolerância, respeito e compreensão.

É bom ser bom!...

Clarice Fernandes Monteiro

RESUMO

O estudo apresenta uma avaliação do ensino médio no Estado do Ceará, suas configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais. Trata de uma pesquisa descritiva em campo, na vertente quali-quantitativa, adotando o estudo de caso como procedimento metodológico na coorte inerente ao período 2000 a 2008. A trajetória metodológica reconceitua o ensino médio desde o Brasil-Colônia até a República Contemporânea, delinea a série histórica, mediante dados estatísticos oficiais, informações da realidade do ensino médio cearense coletadas por meio de questionário e entrevistas. Constatou-se que essa modalidade de ensino recebeu terminologias diversas, refletindo um ensino dicotomizado, isto é, conhecimento intelectual para o segmento social privilegiado socioeconomicamente e conhecimento profissional para os estudantes menos afortunados. As políticas públicas para o ensino médio na primeira década do terceiro milênio apontam para o redimensionamento desta dicotomia socioeducativa, uma vez que incrementa ao sistema escolar parâmetros e diretrizes curriculares capazes de promover um ensino médio de qualidade direcionado ao engajamento profissional, tecnológico e humanístico do educando brasileiro.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino médio. Política educacional. Educação técnicoprofissional.

RESUMEN

El estudio presenta una evaluación de la escuela secundaria en el estado de Ceará, la configuración, opiniones políticas, las demandas y la realización de las directrices nacionales de planes de estudios. Este es un campo de carácter descriptivo, en el presente estudio cuali-cuantitativa, adoptando el caso como un procedimiento metodológico inherentes al período de cohorte de 2000 a 2008. La metodología de re-conceptualizar la escuela de Brasil a la República Contemporáneo de Colonia expone la serie de estadísticas oficiales, la información de la realidad de la escuela Ceará recogida a través de un cuestionario y entrevistas. Se constató que este tipo de educación que reciben una terminología diferente, lo que refleja una mayor dicotomía, es decir, el conocimiento intelectual en el segmento privilegiado de la sociedad los conocimientos económicos y profesionales a los estudiantes que son menos afortunados. Las políticas públicas de educación secundaria en la primera década del tercer milenio a punto de la dicotomía de la socio-escala, ya que los aumentos en los parámetros del sistema escolar y orientaciones curriculares que pueden promover el compromiso de una escuela de calidad impulsada profesional, tecnológica y humanística de los estudiantes Brasil.

Palabras clave: Evaluación. Educación. Política educativa. La educación técnico- Profesional.

ABSTRACT

This study made an assessment of secondary level teaching in the State of Ceará, including its configurations, political tendencies, as well as the demands of the National Curriculum Directives. It consists of a descriptive research of a qualitative-quantitative type carried out in the area of education between the years 2000 and 2008, and using a case study as a methodological procedure. The methodological trajectory reconstructs secondary level teaching from the colonial period of Brazil to the contemporary Republican period. It elaborates the historical sequence through official statistical data, as well as information of the present reality of secondary level teaching collected through a questionnaire and interviews. The study shows that the manner of teaching was influenced by various terminologies reflecting a polarized form of teaching, that is, intellectual knowledge for those privileged socially and economically and a professional education for the less wealthy students. Public political policies for secondary level teaching in the first decade of the third millennium indicated a new dimension of this polarized form of education showing a growth in the school system parameters and curriculum directives capable of offering a secondary level education of quality directed to professional, technological and humanistic engagement in Brazilian education.

Key-word: Assessment. Secondary level teaching. Educational policy. Technical professional education.

LISTA DE TABELAS

1 Matrícula do ensino médio no Brasil. 2000-2008	60
2 Variação da matrícula do ensino médio no Brasil. 2000-2008	61
3 Matrícula do ensino médio no Ceará. 2000-2008	72
4 Variação da matrícula do ensino médio no Ceará. 2000-2008	73
5 Matrícula do ensino médio público e privado no Ceará. 2000-2008	74
6 Variação da matrícula do ensino médio público e privado no Ceará. 2000-2008 ..	76
7 Matrícula do ensino médio no coorte 2000-2008	77
8 Relação dos alunos matriculados no Ceará / Brasil. 2000-2008	78
9 Percentual de alunos matriculados no coorte 2000-2008	79
10 Amostra dos técnicos vinculados aos órgãos de ensino médio no Ceará. 2009	98
11 Amostra dos professores por unidades escolares do ensino médio no Ceará. 2009	99
12 Docentes lotados no ensino médio para dependência administrativa no Ceará. 2010	104
13 Tempo de magistério dos docentes do ensino médio cearense	105
14 Docentes do ensino médio por idade. Ceará. 2010	107
15 Docentes do ensino médio por sexo. Ceará. 2010	108
16 Formação acadêmica dos professores do ensino médio. Ceará. 2010	109
17 Documentos lidos pelos professores de ensino médio cearense	110
18 Modalidade de ensino médio lecionadas. Ceará. 2010	112
19 Documentos norteadores para a gestão escolar nas instituições de ensino médio pesquisadas	114

20	Documentos para a organização institucional do ensino médio no Ceará. 2010	116
21	Programa de apoio ao ensino médio. Ceará. 2010	118
22	Procedimentos de avaliação. Ceará. 2010	119
23	Competências na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Ceará	121
24	Procedimento para superar o não-rendimento nas aprendizagens no Ceará. 2010	122
25	Finalidade do ensino médio no Ceará	124

LISTA DE GRÁFICOS

1 Matrícula do ensino médio no Brasil. 2000-2008	61
2 Variação da matrícula do ensino médio no Brasil. 2000-2008	62
3 Matrícula do ensino médio no Ceará. 2000-2008	72
4 Variação da matrícula do ensino médio no Ceará. 2000-2008	73
5 Matrícula do ensino médio público e privado no Ceará. 2000-2008	75
6 Variação da matrícula do ensino médio público e privado no Ceará. 2000-2008	77
7 Matrícula do ensino médio no coorte 2000-2008	78
8 Relação dos alunos matriculados no Ceará / Brasil. 2000-2008	79
9 Percentual de alunos matriculados no coorte 2000-2008	80
10 Técnicos vinculados aos órgãos de ensino médio no Ceará. 2009	98
11 Professores por unidades escolares do ensino médio no Ceará. 2009	104
12 Docentes lotados no ensino médio para dependência administrativa no Ceará. 2010	104
13 Tempo de magistério dos docentes do ensino médio cearense	106
14 Docentes do ensino médio por idade. Ceará. 2010	107
15 Distribuição dos docentes do ensino médio por sexo. Ceará. 2010	108
16 Formação acadêmica dos professores do ensino médio no Ceará. 2010 ...	110
17 Documentos lidos pelos professores de ensino médio cearense	112
18 Modalidade de ensino médio lecionadas. Ceará. 2010	114
19 Documentos norteadores para a gestão escolar nas instituições de ensino médio pesquisadas	115

20 Documentos para a organização institucional do ensino médio no Ceará. 2010	117
21 Programa de apoio ao ensino médio. Ceará. 2010	119
22 Procedimentos de avaliação. Ceará. 2010	120
23 Competências na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Ceará 2010	122
24 Procedimento para superar o não-rendimento nas aprendizagens no Ceará. 2010	123
25 Finalidade do ensino médio no Ceará	124

LISTA DE QUADROS

1	Nomenclatura do Ensino Médio de 1549 a 1996	45
2	Plano de Avaliação do Ensino Médio no Ceará	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- CEB / CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação
- CEC – Conselho de Educação do Ceará
- CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CENTEC – Centro de Educação Tecnológica
- CEVTEC – Centro Vocacionais Tecnológicos
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil
- CFE – Conselho Federal da Educação
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- COAVE – Coordenadoria de Avaliação da Educação
- CREDE – Coordenação Regional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EC – Emenda Constitucional
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMI – Ensino Médio Integrado
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDJ – índice de Desenvolvimento Juvenil
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação

PAT – Padrões de Atendimento

PBF – Padrões Básicos de Funcionamento

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDEN – Plano Decenal da Educação Nacional

PEBECE – Plano de Educação Básica do Estado do Ceará

PEMCE – Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional da Educação

PP – Projeto pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB/MEC – Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação e Desporto

SEDUC – Secretaria da Educação Básica do Ceará

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

5S – Cinco sentidos da gestão da qualidade

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

SPSS – *Statistical Package for the Social Science*

TAM – Tempo de Avançar para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 RECONCEPTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: INTRODUÇÃO	19
2 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	32
2.1 Retrospecto da educação brasileira	32
2.1.1 Educação cristã no Brasil: os Jesuítas	32
2.1.2 Educação cristã no Brasil: os protestantes	34
2.1.3 Educação no Império Português	34
2.1.4 Educação no Brasil republicano	35
2.1.5 Educação populista no Brasil	39
2.1.6 Educação mitificada no ensino brasileiro	42
2.2 Terminologias e modalidades do ensino médio brasileiro	45
2.3 Bases legais do ensino médio na Constituição Federal de 1988	46
2.4 Princípios fundantes da educação básica na LDBEN nº 9394/96	49
2.4.1 Identidade, diversidade e autonomia	52
2.5 A interdisciplinaridade no ensino médio brasileiro	54
3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO CEARÁ CONFORME AS ESTATÍSTICAS OFICIAIS	58
3.1 Contexto do ensino médio no Brasil e no Ceará	58
3.2 Configuração do ensino médio cearense	64
3.3 Movimento da matrícula no Estado do Ceará.....	71
4 AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ	81
4.1 Ressignificação do conceito de avaliação institucional	81

4.2 Pesquisa e avaliação institucional no sistema de ensino	84
4.3 Pressupostos de avaliação para o ensino médio	87
5 CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: METODOLOGIA	90
5.1 Delineamento da metodologia	90
5.2 Procedimentos metodológicos inerentes à avaliação de programas na óptica institucional	91
5.2.1 O foco da avaliação: ensino médio no Ceará – 2000 a 2008	92
5.2.2 Contextualização e definição da problemática da avaliação: o que avaliar.....	93
5.2.3 Finalidade e objetivos da avaliação: para que avaliar	93
5.2.4 Trajetória avaliativa: como avaliar	94
5.3 Referenciais teóricos dos procedimentos metodológicos	95
5.3.1 Propostas metodológicas	95
5.3.2 Quadro para a coleta de dados	96
5.3.3 Área de execução da pesquisa	96
5.3.4 População e amostra.....	96
5.4 Instrumentos para a coleta de dados primários e secundários	101
5.5 Análise dos dados à luz dos procedimentos avaliativos	101
5.6 Apresentação e análise dos dados	103
5.6.1 Atuação dos docentes no ensino médio d educação básica no Ceará	103
5.6.2 Tempo de magistério n ensino médio	105
6 CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	141
Apêndice A: Questionário	142
Apêndice B: Plano de avaliação do ensino médio no Ceará	148
Apêndice C: Escolas de ensino médio no Ceará	150
Apêndice D: Roteiro e relato das entrevistas	153

1 RECONCEPTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: INTRODUÇÃO

O ensino médio constitui o objeto de estudo desta investigação, em face das experiências profissionais da pesquisadora como docente. No desempenho das funções de professora das disciplinas Evolução da Educação no Brasil, História da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, entre outras, constatou-se que a primeira década do terceiro milênio é pródiga em debates, estudos, recomendações governamentais para se envidar esforços com vistas à expansão da educação, em especial, no nível ensino médio em face das demandas que se esboçam em decorrência da universalização do ensino fundamental, e, por via de consequência, o aumento do número de concludentes da 9ª série do ensino fundamental e das iniciativas de melhoria da qualidade do ensino nacional.

Na literatura sobre a Educação Brasileira, percebe-se que houve, desde a época da Colônia, uma preocupação com a aprendizagem de ler, escrever e contar e com a educação superior, no entanto, o ensino médio sempre ficava para uma discussão posterior. Somente na Primeira República, em face do movimento dos Pioneiros da Educação Nova e da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde, surgiram inquietações das mais diversas ordens, sendo o ensino médio o foco dos debates em razão das influências nas políticas de desenvolvimento do País, influenciadas pela Revolução Industrial. Os detentores do Poder Público brasileiro, durante o Estado Novo (1937), debatiam a necessidade de formar profissionais para assumir os empregos nas indústrias nacionais, entre elas, a Siderúrgica Nacional. A comunidade educativa, desde 1940, realizava discussões ferrenhas sobre o ensino médio que culminaram com o advento das Leis Orgânicas

do Ensino, por meio do Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942, conhecido como Lei Francisco de Campos, que naquela época era o ministro da Educação.

Desde então, os educadores passaram 21 anos discutindo a educação, o que resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 4024/61, que legislou para o então ensino primário e secundário (ginásio, científico, clássico, normal e profissionalizante) e para o ensino superior. Essa propositura omitiu dispositivos relativos à educação infantil.

Este pressuposto pode ser consubstanciado com a política econômica nacional, das décadas de 1970 e 1980, que preconizava um novo modelo econômico direcionado para a industrialização, em face da derrocada do *milagre econômico que era voltado para a exportação* (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p.181). A reforma do ensino médio ocorreu com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Por conseguinte, esse nível de ensino passou a ser nominado de ensino de 1º e 2º graus. Convém destacar o fato de que a propositura legal que reformou o ensino médio redimensionou a educação, mas somente os níveis de ensino primário e secundário, deixando à margem a educação infantil e superior.

Ante o fato de a legislação brasileira haver redimensionado parte do sistema de educação nacional, este estudo adotará a terminologia Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quando o dispositivo legal relativo a educação brasileira se direcionar, somente, a um segmento da educação. Quando a legislação brasileira se referir a educação nacional, abarcando todos os níveis e modalidades da educação e do ensino, adotar-se-á a expressão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja abreviatura é LDBEN.

Em face do exposto, a lei que preconizou para o ensino de 1º grau a obrigatoriedade e a universalização do ensino fundamental e priorizava para o 2º grau a educação profissionalizante obrigatória, baseada na *Teoria do Capital Humano*, com vistas à preparação de mão de obra especializada de nível médio para atender as demandas das empresas e conter o crescimento do ensino superior, se constitui um redimensionamento de apenas dois níveis do ensino nacional. Por conseguinte, se pode cognominá-la com a abreviatura LDB. Esta definição operacional da expressão e da abreviatura já é usual na literatura relacionada à educação brasileira.

A LDBEN nº. 4.692/61, para se adequar ao momento histórico nacional, teve que ser modificada, permanecendo do texto original, somente, os princípios fundantes e os objetivos da educação nacional. A reformulação do ensino médio, àquela época, chamado de ensino secundário, se efetivou mediante a Lei nº. 5.692/71, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus profissionalizante e, posteriormente, alterada pela Lei nº. 7.044/82, no que diz respeito à profissionalização do ensino de 2º grau, tornando o ensino profissionalizante optativo e inserindo neste grau de ensino o retorno à educação propedêutica, que nada mais é do que a preparação para a educação superior.

Castro (1998, p. 30) ressalta que

[...] o principal fenômeno educacional observado no Brasil na década de 90 tem sido a velocidade com que vem se dando à expansão do ensino médio, que repete com maior intensidade o movimento verificado nas décadas de 70 e 80 em relação ao ensino fundamental.

A Constituição Federal (CF) promulgada em de 1988 induz ao surgimento de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº. 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em vigor, com vista a conformar a educação brasileira à Carta Magna Nacional. A LDBEN nº. 9394/96 estabelece dispositivos para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, isto é, para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e para a educação superior.

Portanto, o momento é apropriado para se discutir, pesquisar, questionar e reivindicar atos e ações concretas para o ensino médio, considerando-se a promulgação da LDBEN nº. 9394/96, que redundou no estabelecimento da Resolução CNE/CEB nº. 03/98, que institui os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Surge no País, portanto, outro cenário educacional e, em decorrência, foram assentadas diversas políticas nacionais da educação brasileira expressas em planos, programas e projetos que visam à concretização das diretrizes preconizadas no dispositivo legal.

Na análise dos sucessivos dispositivos legais, dos documentos delineados na constituição da história da educação do Brasil, é possível visualizar seu nexos com as demais políticas governamentais, que, por sua vez, se relacionam com as formas como se estabelecem as relações econômicas e sociais do País. A

cada mudança significativa nas alianças entre os grupos sociais, que vivenciam o exercício do poder político e que, por sua vez, estão ligadas ao surgimento de forças econômicas ou a reafirmações de forças enfraquecidas ou ameaçadas, correspondem mudanças no projeto educacional, as quais refletem a busca da hegemonia das novas relações de poder estabelecidas.

Por conseguinte, pode-se verificar que os anos de 1990 se caracterizaram como a década de acesso ao ensino médio.

Ressalta Mello (1998, p. 8) que o momento histórico do ensino médio foi iniciado no ano 2000 e deve ser a década da “Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada”. A asserção pode ser comprovada na documentação relativa à estrutura e organização do ensino médio do Brasil, cuja metacomunicação expressa nos documentos oficiais ressalta, de forma subliminar, mas com evidências, uma preocupação com os exames de ingresso à educação superior (vestibular). Além desses fatos, emanados das exigências legais, há evidências documentadas de que, no sistema educacional brasileiro, poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória (ensino fundamental), e os que chegam ao ensino médio, em geral, oriundos das classes mais privilegiadas economicamente, em sua maioria, destinam-se aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Reavendo esta realidade, Mello (1998, p. 11) ressalta, ainda, que,

[...] até meados deste século o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória e, nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do ensino fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do ensino fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no limiar e dentro do ensino médio. A falta de vagas no ensino público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio alerta para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

Esta afirmação alerta para o fato de que os gestores tenham os devidos cuidados com a educação nacional, pois não basta somente promover a expansão do ensino médio, mas torna-se necessário que se empreendam mecanismos políticos, pedagógicos e instrucionais para minimizar as distorções

neste nível de ensino, a fim de se minimizar as evasões escolares, a repetência e os indicadores de aprendizagem não satisfatória, ou seja, de baixa qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os dados dos censos escolares, efetuados no período relativo a 2000 a 2008 pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam a existência de um aumento incipiente no movimento da matrícula de ensino médio no Brasil. Isto é, no ano 2000, a matrícula era de 8.192.948 alunos, já em 2008 o quantitativo de matrícula cresceu para 8.366.100 alunos, apresentando em nove anos consecutivos um aumento percentual de apenas 1,02%, índice pouco relevante em face das políticas de melhoria da qualidade do ensino médio incrementadas a este nível de ensino após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000.

No Ceará, o movimento de matrícula apresenta um patamar relevante, hajam vistas que os dados do INEP (2009) demonstram que, no ano 2000, o número de alunos matriculados no ensino médio era de 264.431. Em 2008, o número acresce para 408.992 alunos matriculados, perfazendo um aumento de 64,7% às matrículas neste nível de ensino.

Pressupõe-se que a tendência de aumento no número de matrícula do ensino médio no Brasil e, em especial, no Ceará, é resquício do aumento de concluintes no ensino fundamental, além dos estímulos financeiros, pedagógicos e socioeconômicos que sobrevieram do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além da expectativa de melhoria de vida para quem tem melhor escolaridade.

Todos estes fatos, aliados às iniciativas governamentais para consolidar a universalização do ensino fundamental e médio, e com a ajuda substantiva dos incentivos oficiais prescritos pelo FUNDEF e FUNDEB, fazem surgir outro cenário educativo brasileiro, e, por via de consequência, um novo panorama educacional cearense, que merece ser caracterizado, analisado e avaliado para se poder conhecer este novo vir-a-ser do ensino médio na realidade alencarina. Somente mediante estudos em bases sustentáveis na realidade empírica do Estado será possível delinear as variáveis propulsoras e inadequadas desta situação.

Isto posto, há que se pesquisar a seguinte questão básica: como delinear o panorama educacional que caracteriza o ensino médio no Estado do Ceará no âmbito do ensino médio brasileiro?

Para desvelar esta proposição basilar, foram delineadas as indagações norteadoras, necessárias ao desdobramento da problematização que o objeto de estudo tem esboçado, conforme se vê:

- qual a compreensão de ensino médio que mais se apropria à concepção de homem, ao entendimento de educação e às políticas educacionais traçadas pelos gestores do ensino médio brasileiro e cearense?
- Qual o contingente de demanda reprimida, cognominada de *onda de adolescente*, que necessita de escolarização em nível médio?
- Que programas estão sendo delineados, tanto no conceito institucional como nas atividades educativas escolares, para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sejam implantadas e implementadas, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB Nº3/98?
- Como as políticas da gestão escolar vão determinar sua organização, a formação e o regime de trabalho dos professores, assim como a ação dos especialistas e dirigentes?
- Como os currículos e as práticas didáticas, o equipamento escolar, o financiamento do setor, os quantitativos de alunos a serem admitidos em cada série deste nível de escolaridade estão sendo operacionalizados?
- Quais as responsabilidades dos ocupantes dos poderes nos planos federal, estadual, distrital e municipal na educação e na articulação de seus recursos, na manutenção e na expansão das diversas modalidades de ensino médio, nos limites do controle externo da burocracia sobre as escolas?
- Para que se educa no ensino médio, afinal, no Estado do Ceará?

Esta realidade, configurada sob a forma de questionamento, tem por finalidade indagar para que se educa e como se educa no ensino médio no Estado do Ceará.

Ademais, é importante analisar quais recursos dos sistemas de ensino são operacionalizados para conseguir abarcar os fins da educação nacional, quando a legislação prescreve um conjunto de princípios e fins da educação nacional, sendo que a finalidade priorizada expressa: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 2º da LDBEN nº. 9394/96). À vista de tal proposição, indaga-se, ainda: os princípios norteadores e os fins da educação nacional são válidos, consistentes e adequados à clientela, à sociedade e ao mundo do trabalho?.

No período histórico de 2000 a 2008, os gestores das escolas de ensino médio no Estado do Ceará empreenderam um conjunto de iniciativas na vertente democrática, participativa e colegiada com vistas à elaboração do projeto pedagógico, propiciadas por várias razões que serão aqui declinadas: - reeleição do Governador para o quadriênio 1999 – 2003; - o projeto educativo do Governo, intitulado *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, que direcionou as ações educativas em três vertentes: *todos pela educação, educação de qualidade e educação para todos*. Estas vertentes promoveram mudanças qualitativas, principalmente no que se refere a uma nova modalidade de administração escolar incrementada pela escola do Ceará, que institucionalizou a modalidade do planejamento estratégico na abordagem participativa como o *carro-chefe* para a elaboração do Plano Estadual de Educação, generalizando essa modalidade de planejamento para os demais segmentos governamentais, principalmente, o setor educativo (NASPOLINI, 2001 b).

Surgiu, então, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em 2001, estabelecendo que a gestão do ensino deva ser conduzida por um núcleo gestor, composto pelo diretor geral, coordenador administrativo e financeiro, coordenador pedagógico e pelo coordenador comunitário, todos estes indicados pela comunidade escolar de eleição.

Adotando o planejamento participativo, toda a comunidade escolar do ensino médio elabora o seu projeto pedagógico, no qual são constituídos os saberes das áreas curriculares instituídas pelos PCNEM, em que não de ser considerados os princípios pedagógicos da *identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade*

e *contextualização* como os estruturantes dos currículos do ensino médio. O documento privilegia uma base nacional comum organizada nas áreas – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias – que devem ser desenvolvidas em pelo menos 75% das 2.400 horas da carga horária estabelecida como tempo mínimo para a efetivação do ensino médio.

Todos estes fatos, pertinentes ao ensino médio, necessitam ser estudados na perspectiva de colaborar na elucidação de equívocos que as mudanças e transformações educacionais e, por consequência, as sociais, desencadeiam.

Por isso, o objetivo geral do estudo se evidencia na asserção: a avaliação do ensino médio no Estado do Ceará, mediante as configurações desta modalidade de ensino, assim como as tendências políticas, as demandas e a efetivação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, durante o período de 2000 a 2008, está sendo operacionalizada seguindo uma taxionomia explicitada pelos objetivos específicos os quais assim se esboçam:

- descrever os princípios fundantes do ensino médio que mais se apropriam à concepção de homem;
- analisar os construtos das políticas inerentes à educação básica, com ênfase no ensino médio, inseridos nos discursos oficiais, com vistas a sua efetivação no cotidiano escolar;
- configurar a escola de ensino médio do Estado do Ceará, enraizada no ensino médio nacional, no período compreendido entre o ano 2000 e 2008;
- averiguar se as ações implementadas pelo Estado do Ceará, quanto ao ensino médio, refletem as políticas da SEB/MEC e da SEDUC;
- explicitar se a integralização curricular e as práticas educativas vivenciadas pelos educandos e gestores nas escolas de ensino médio estão educando para o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico dos educandos e o seu posterior engajamento no mundo do trabalho;

- delinear as responsabilidades dos ocupantes dos poderes nos planos federal e estadual na articulação entre a gestão financeira e a gestão pedagógica do ensino médio do Ceará; e
- analisar a efetivação das demandas de acesso e conclusão do ensino médio como referencial de terminalidade da educação básica e de qualidade do ensino-aprendizagem.

Para conhecer, explicar e desmistificar as falas empíricas existentes no contexto das unidades escolares de ensino médio, fez-se necessário efetivar um estudo avaliativo mediante a configuração do cenário sócio histórico e político deste nível de ensino no Brasil, desde a criação do ensino médio na Colônia, Império, República, regime de recessão democrática, redemocratização nacional até a primeira década do terceiro milênio, haja vista ser este o foco avaliativo do estudo no Estado do Ceará.

Em seguida, realiza-se um estudo de caso cujos dados foram coletados com vistas a auferir uma reunião de informações para iluminar a compreensão do ensino médio no âmbito local, além de fazer comparações e ilações em âmbito nacional, com vistas a esclarecer como se configura esse nível de ensino em face das políticas, demandas e concretização das prerrogativas legais promulgadas pelas instâncias federal e estadual da educação nacional.

Os procedimentos metodológicos adotados no estudo se prendem às vivências da professora-pesquisadora, ao ministrar aulas das disciplinas pedagógicas para os cursos de graduação, com habilitação em licenciatura, ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Torna-se oportuno destacar o fato de que a formação pedagógica dos cursos com licenciatura plena habilita os graduados em Física, Química, Matemática, Letras, Biologia, entre outros, a desempenhar o papel docente nas escolas de ensino médio. Por conseguinte, há uma interação constante da integralização curricular dos cursos que ofertam licenciatura com as escolas de ensino médio, por serem essas instituições os locais apropriados para o desenvolvimento de atividades extracurriculares e de extensão acadêmica que as disciplinas pedagógicas requerem.

Em virtude da constante relação da pesquisadora com este processo educativo, nada mais enriquecedor e construtivo do que estudar o seu campo de trabalho como objeto de investigação de um programa de doutorado em educação.

Em razão desses fatos, estuda-se o ensino médio no Ceará no período de 2000 a 2008. A escolha desse período se torna oportuna pela metacomunicação expressa nos discursos oficiais, tais como: implantação dos PCNs do ensino médio; a inserção e institucionalização do Plano Decenal de Educação Nacional, em 2001, e a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, dentre os diversos documentos legais e dos relatos de pesquisas sobre o que acontece no ensino médio no Brasil, com foco no contexto educativo do Ceará.

Os discursos oficiais foram cotejados nos documentos emanados dos segmentos oficiais, vinculados à Secretaria de Educação Básica do MEC e da Secretaria de Educação do Ceará. Entende-se por discurso oficial o conjunto de enunciados expressos em leis, planos, programas, projetos, relatórios e demais documentos que representam o pensamento dos gestores da instituição que os elaborou.

Por conseguinte, o discurso oficial, como objetivação do intento governamental considerado como fonte secundária de coleta de informações, é estudado com arrimo na análise de conteúdo, técnica adequada ao estudo interpretativo de textos e documentos. Esta estratégia tem como objetivo possibilitar a compreensão do quadro conceitual e fundamental das políticas de ensino médio do período de 2000-2008, tanto no âmbito da política federal como no plano estadual da educação cearense.

Para exame das políticas de educação nacional, analisam-se os seguintes documentos:

- Constituição Federal de 1988
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- Plano Decenal de Educação para Todos – Brasil 1993-2003
- Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172/2001.
- Plano Decenal de Educação – 2005-2014
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)
- Referenciais Curriculares Básicos para o Ensino Médio
- Lei nº. 9424/1996, que estabeleceu o FUNDEF, propositura com vigência até 31 de janeiro de 2006

- Lei nº. 11.494/2007, que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
- Parecer CEB/ MEC nº. 15, 01 de junho de 1998.
- Resolução CEB/MEC nº. 3/98, de 26 de junho de 1998, além de outros documentos analisados ao longo do estudo da documentação, da bibliografia e demais fontes de pesquisa.

Quanto ao estudo das políticas estaduais de educação, as fontes selecionadas como relevantes para análise, são:

- Constituição do Estado do Ceará – 1989, atualizada, até a Emenda Constitucional nº. 56 de 7 de janeiro de 2004.
- -Plano Decenal de Educação para Todos – Ceará: 1993-2003.
- Plano de Governo do Ceará 2003-2006
- Plano de Educação Básica do Estado do Ceará – Escola Melhor, Vida Melhor – 2003-2006.
- Plano de Desenvolvimento das Escolas (PDE) de Ensino Médio desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará.
- Projetos pedagógicos de unidades escolares, elaborados pela comunidade escolar, por intermédio do planejamento estratégico participativo, sob a coordenação do núcleo gestor.

Constituem-se, também, como objetos de estudo os documentos que emergiram das instituições de ensino, descritos por especialistas, assim como os preceitos que emanaram do Conselho de Educação do Ceará (CEC), especificamente, aqueles oriundos da Câmara de Educação Básica.

Os dados secundários, obtidos na documentação estudada e os indicativos primários, buscados na realidade empírica das escolas do ensino médio, estão em decurso de coletas mediante entrevistas com técnicos da SEDUC, credes, gestores, professores e alunos nos diversos níveis do ensino médio nos mais variados segmentos da estrutura organizacional do sistema escolar e educacional no Estado.

A trajetória metodológica deste estudo adota as diretrizes e procedimentos da pesquisa quali-quantitativa (CRESWELL, 2007; DENZIN;

LINCOLN, 2008; STRAUSS; CORBIN, 2008) e foi desenvolvida ao longo de sua execução, pois se considera que a epistemologia do ato de conhecer uma realidade é um constante vir-a-ser que será configurado com suporte nas realidades que estão se esboçando nos atos de fazer e de conhecer uma dada realidade.

O estudo de caso, com vistas a oferecer reflexões, análise e deduções avaliativas da realidade do ensino médio no Estado do Ceará e da realidade do ensino médio brasileiro, inspirou-se em fatos que se efetivaram por meio de um estudo longitudinal numa série temporal, também, cognominada de série histórica (MORETTIN; TOLOI, 2004).

Latorre e Cardoso (2001) ressaltam que a característica basilar de um estudo em série histórica se concretiza mediante o *design* de uma sequência de dados obtidos em intervalos regulares de tempo durante um período específico.

Na análise de uma série temporal, inicialmente, modela-se o fenômeno objeto do estudo, para, em seguida, descrever-se o comportamento da série com vistas a analisar os dados e informações para fazer avaliações, com a finalidade de definir relações de causa e efeito entre duas ou mais séries, objetivando delinear contextos e situações, além de promover estimativas.

A opção por proceder a uma análise em séries históricas se relaciona, também, ao fato de se poder esboçar uma estimativa da tendência dos acontecimentos, analisando a dinâmica da série ao redor de fatos e fenômenos específicos.

O estudo utilizando uma série histórica é recomendado, por Creswell (2007) quando se intenta avaliar parte da trajetória de um fenômeno ou quando a dinâmica dos acontecimentos da série é instável. Em situações dessa natureza, os estudos devem se efetivar com supedâneo no passado recente dos acontecimentos.

A pesquisa descritiva do ensino médio, com a finalidade de avaliar as tendências políticas, as demandas e a efetivação do ensino médio, foi realizada seguindo as diretrizes metodológicas da pesquisa qualiquantitativa, abrangendo a série histórica em um coorte que abarca nove anos consecutivos, ou seja, de 2000 a 2008.

A delimitação deste período da série histórica para a realização do estudo se vincula aos fatos:

- término do período de execução do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 a 2003;

- aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, mediante a promulgação da Lei nº. 10.172/2001, para o período, 2001 a 2011, onde está estabelecido que, desde a vigência da Lei, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar seus planos decenais de educação com base no PNE, tempo em que este estudo sobre o ensino médio se insere;
- início do Governo Federal, relativo ao período compreendido entre 2003 e 2006, sobre a égide de uma gestão política que prioriza uma democracia direcionada às classes populares e a respectiva reeleição do presidente da República para o período 2007 a 2010;
- a implantação do programa para a educação nacional, nominado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”; e
- a promulgação da Lei Nº. 11.464, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), preceito legal que amplia as atribuições do FUNDEF.

Estes acontecimentos promoveram mudanças qualitativas, principalmente no que se refere a uma nova modalidade da gestão e administração escolar implementada e implantada pelos que fazem a escola de educação básica no Ceará (CEARÁ, 2004).

Por conseguinte, o estudo apresenta cinco unidades, assim expressas: unidade 1 – reconceptualizando o ensino médio no Ceará: introdução; unidade 2 – ensino médio no contexto da educação brasileira; 3 – ensino médio no Brasil e no Ceará nas estatísticas oficiais; 4 – avaliação do ensino médio no Ceará; 5 – configurações do ensino médio no Ceará; e 6 – conclusões advindas do objeto de estudo.

Releva-se que as ações supervisionadas envidadas pelo orientador da pesquisadora efetivam reflexões que permitem reafirmar conceitos, fazer correções, propor sugestões com a finalidade de efetuar um trabalho científico criterioso, cultural e educacionalmente consistente.

2 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta unidade de estudo privilegia a recuperação sócio-histórica do ensino médio brasileiro, desde quando era chamado de ensino secundário na época do Brasil-Colônia, ensino médio no Império e na Primeira República, passando pela denominação de ensino de 1º e 2º graus, durante o regime de exceção democrática de cunho militar, reavendo a nomenclatura de ensino médio em face do restabelecimento da República civil, até o crepúsculo da primeira década do terceiro milênio.

2.1 Retrospecto da educação brasileira

Explicita-se nas seis subunidades, a seguir, a contextualização da educação nacional durante o Brasil-Colônia sob a égide dos padres Jesuítas e do Marquês de Pombal, no tempo do Brasil sob a chancela do Império Português, na Primeira República brasileira, por ocasião da Era Vargas, conhecida como educação populista, da educação como mito (milagre brasileiro) ensejada na década de 1970 até a primeira década do terceiro milênio.

2.1.1 Educação cristã no Brasil: os Jesuítas

A atuação de educadores no Brasil colonial teve início em 1549 com a vinda de padres Jesuítas, oriundos da Companhia de Jesus. Desenvolviam suas atividades missionárias calcadas em duas vertentes: a pregação da fé católica e o trabalho educativo.

Segundo Azevedo (1964), uma das primeiras iniciativas escolares dos Jesuítas foi a criação das escolas de ler e escrever, onde também ensinavam a Gramática latina. Os jovens que não se destacavam na aprendizagem da Gramática latina eram encaminhados ao “ensino profissional agrícola ou manufatureiro” (ZOTTI, 2004, p. 18). Eram ensinados, também, a doutrina católica e os costumes europeus. A *Ratio Studiorum* constituía as diretrizes da organização educacional e do ensino jesuítico.

Na concepção da *Ratio*, o curso secundário com currículo essencialmente humanística era adequado, pois não era objetivo transformar os adolescentes em enciclopédias ambulantes, mas formar o homem, formando-o ‘mais homem’. [...] O nome de humanidades foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam, em homens educados, afáveis *lhanos*, acessível e tratáveis. (ZOTTI, 2004, p.23).

Os professores Jesuítas, ao perceberem a dificuldade de interação com os índios, utilizavam como procedimento pedagógico atividades lúdicas com os silvícolas. A finalidade era promover a interação com os indígenas, por isso, realizavam atividades lúdicas com a participação das crianças órfãs vindas de Portugal para atrair crianças índias e seus pais para ministrarem posteriormente a evangelização.

Com o falecimento do Jesuíta Manoel da Nóbrega, as instituições escolares foram dissolvidas e foram criados “colégios, localizados nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, compreendendo o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e o superior”. (NÓBREGA, 1988, p.19). Por conseguinte, a educação jesuítica se destinava, primordialmente, à formação da elite burguesa, com o objetivo de exercer a liderança da política e da cultura da Colônia, de conformidade com os interesses socioeconômicos da corte de Portugal. A educação jesuítica passou, então, a realizar tripla função: formar os padres para as atividades missionárias, os cidadãos para formar os quadros para a gestão dos empreendimentos coloniais e do próprio Estado, entre eles: os oficiais de justiça, da Fazenda e da Administração, e, ainda, educar crianças e jovens da classe burguesa (CUNHA, 1997).

Os estudos ministrados pela Companhia de Jesus eram realizados em 17 estabelecimentos de ensino secundário, entre estes os colégios e os seminários, onde eram oferecidos dois cursos: Letras Humanas e de Filosofia e Ciências. Esses

cursos tinham a duração total em torno de nove anos, sendo cinco ou seis anos de Letras Humanas e mais três anos de Filosofia e Ciências (ROMANELLI, 1999).

2.1.2 Educação cristã no Brasil: os protestantes

A organização de ensino jesuítico foi desarticulada em face da expulsão da Congregação pelo Marquês de Pombal, por delegação do Estado Português. Ressalta-se que a mudança teve um caráter mais formal e político do que pedagógico. Em decorrência da desarticulação da organização escolar do Brasil, em 1759, apareceu a primeira reforma do ensino no Brasil. Institucionalizaram-se as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que não supriram a lacuna deixada pela educação ministrada pela congregação jesuítica. Apesar da expulsão dos educadores católicos da Companhia de Jesus, o ensino secundário da Colônia continuava sendo administrado em seminários de outras “ordens” religiosas, entre eles o Seminário de Olinda, em Pernambuco.

Apesar de todos os empecilhos políticos, o período colonial cumpriu o objetivo de formar as elites brasileiras, inculcando nos jovens educandos o modelo europeu de concepção de homem e de mundo colonizador, formando, por conseguinte, a elite dirigente para a manutenção da sociedade aristocrata.

2.1.3 Educação no Império Português

Com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, instalou-se na Colônia o Império, sob a regência de Dom João. O ensino secundário não passou por qualquer mudança, pois continuavam as aulas régias e os estudos feitos em seminários religiosos. O regente priorizou a implantação de cursos especiais para a formação dos gestores nacionais, a maioria dos cursos era de nível superior, em face da necessidade de pessoal capaz de assumir as funções dos serviços públicos. Os cursos superiores implantados foram: Academia de Marinha, em 1808; Academia Real Militar, em 1810; Cursos de Anatomia e Cirurgia, em 1808; Laboratório de Química, em 1812; Curso de Agricultura, em 1814; Escola Real de Ciências Artes e Ofícios, em 1816, entre outros.

Como se pode depreender, o Governo monárquico direcionou as injunções educativas ao ensino superior, deixando à margem o ensino primário e

secundário, que tinham como finalidade oferecer estudos básicos para admissão aos cursos superiores.

O Ato adicional, (mediante a Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1827 conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo de sua competência a criação de cursos superiores de Medicina, Jurídico e Academias, que deveriam ser instituídos por leis federais.

Com a promulgação da Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1827, foi fixada a descentralização da instrução pública nacional, cabendo à Corte a competência do ensino médio e superior, enquanto a educação popular constituía atribuição das províncias (CURY, 2008).

Na segunda metade do Império, foram criadas as escolas normais para a formação de professoras primárias, atribuindo-lhes o princípio da terminalidade, ou seja, não possibilitava a frequência aos cursos superiores dos que se formavam nessa modalidade de ensino. O ensino médio de cunho propedêutico propiciava condições de acesso aos cursos superiores, sendo os mais relevantes os Liceus da Bahia, Olinda/PE e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo sido atribuída a referência escolar para a normatização às demais escolas de ensino médio do País, e, posteriormente, considerado o padrão para a equiparação de ensino das escolas de ensino médio brasileiro (KUENZER, 2000).

2.1.4 Educação no Brasil republicano

Com a proclamação da República do Brasil, em 1889, o ensino médio herdou as diretrizes e procedimentos organizacionais da época do Império, ou seja, o ensino médio permaneceu com a função de preparar a burguesia para os exames parcelados, os quais eliminavam gradativamente as disciplinas estabelecidas como critério para a admissão ao ensino superior. A mudança na forma de governo, segundo Romanelli (2001), não garantiu o redimensionamento do sistema geral de instrução pública. Por via de consequência, não se pode dizer que, àquela época, teve início a educação nacional brasileira. Por conseguinte, o ensino médio, conhecido como secundário, manteve o ensino fragmentado. Apenas o Colégio Pedro II conservou o sistema seriado para servir de modelo para os demais estabelecimentos de ensino médio, isto é, os liceus criados.

A Constituição da República, de 1891, instituiu o sistema federativo de governo e, por consequência, estabeleceu a descentralização do ensino, permanecendo, no entanto, a dualidade do sistema, tal como prescreve o artigo 35, ao reescrever que à União se reserva o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (...) e prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Aos estados foi outorgada competência para controlar o ensino primário e o ensino profissional que na época compreendia as escolas normais de nível médio (formação de professoras) para as moças e as escolas técnicas para os rapazes.

O que se abstrai dos fatos expostos é a consagração dual do ensino que vinha sendo incrementado desde o Império, isto é, a educação profissional para o segmento social carente e o ensino intelectual (superior) para a elite; exames parcelados para o povo e o ensino seriado para a burguesia, ensino profissionalizante proibitivo para as mulheres, cabendo-lhe apenas a formação em prendas domésticas e como professoras de conteúdos para a educação primária. Aos homens eram consignados todos os níveis e modalidades de ensino, isto é, exame parcelado, seriado, profissionalizante, propedêutico, superior, entre outras formas de organização da mesma natureza.

Os preceitos legais que instituíram os exames parcelados para o ensino médio, segundo Oliveira e Adrião (2002), foram revogados com a Revolução de 1930 ao encerrar a República Velha. Em consequência, o presidente passou a governar por decretos. A Revolução de 1930 desencadeou um redimensionamento cultural e educacional no Brasil. Enfatizam Oliveira e Adrião (2002) que, a partir de 1930, as medidas para a criação de um sistema educativo público foram controladas oficialmente pelo Governo com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 14 de novembro de 1930. O primeiro ministro foi Francisco Campos (1930-1932). Em face dos acontecimentos políticos pós-revolução, em 1931, o Governo provisório sancionou decretos, entre eles, o Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, que dispõe sobre a estrutura e organização do ensino secundário e superior. Esse preceito legal foi consolidado pelo Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que dispunha sobre a organização do ensino secundário.

A Reforma Francisco Campos se tornou efetiva mediante um conjunto de medidas, sendo os mais importantes, na óptica de Romanelli (2001): Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº

19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário; Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências, e, Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (op. cit. p. 131).

Até a Reforma Francisco Campos, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional. Cada Estado da Federação tinha seu sistema. Em face disso, o ensino secundário era ministrado na maior parte do Território Nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. As reformas anteriores à de Campos eram direcionadas quase que exclusivamente ao Distrito Federal e colocadas como modelos para os estados, sem que fossem obrigados a adotá-las.

A reforma educacional patrocinada por Francisco Campos teve o mérito de colocar em prática uma estrutura orgânica do ensino secundário em duas vertentes: a técnico-profissional (comercial) e a vertente propedêutica. O ensino técnico-profissional não permitia o acesso ao ensino superior, enquanto o ensino propedêutico propiciava a admissão do concluinte ao ensino superior. Iniciou-se, com efeito, a ação objetiva do Estado na Educação (ID, IBID). A propositura legal de Francisco Campos preconizava o currículo seriado; a frequência obrigatória; dois ciclos: o fundamental de cinco anos, cobrindo uma formação geral, com ênfase na cultura humanística, e o complementar de dois anos, ministrando formação propedêutica diferenciadas e obrigatórias que se constituiriam pré-requisitos para atender a matrícula dos formados em instituições de ensino superior. Ressalta-se, no entanto, que a ênfase da reforma era basicamente direcionada ao ensino de nível secundário (TENÓRIO, 2009).

Coube, porém, a Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, em 1934, manter em evidência a tendência da dualidade do ensino brasileiro, isto é, o ensino secundário público era ministrado às elites do País, enquanto o ensino profissionalizante era para a formação da classe trabalhadora. A prescrição dessa intencionalidade foi consolidada nos princípios da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 10 de novembro de 1937.

Durante a vigência do Estado Novo (1937-1945), foram deliberadas várias reformas sobre os diversos ramos do ensino, mediante decretos-lei, cognominados de leis orgânicas do ensino. No conjunto de decretos-lei decorre a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº. 4.244, de nove de abril de 1942, considerado o decreto mais expressivo da Reforma Capanema, uma vez que reafirma o cunho elitista desta modalidade de ensino e configura em seus dispositivos os objetivos, o currículo e a organização geral do ensino.

Apregoa Zotti (2004) o fato de que na “Exposição de Motivos” relativa à Lei Orgânica do Ensino Secundário está delineado que o objetivo primordial desta modalidade de ensino é a formação do caráter do adolescente, embasado numa sólida cultura geral, com vistas a acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística da juventude. Nos dispositivos que estabelecem o currículo do ensino secundário, a Lei prescreve que este nível de ensino deve ser ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo cognominado de curso ginásial, com duração de quatro anos, cuja finalidade era fomentar elementos fundamentais do conhecimento. Por conseguinte, o currículo era composto de um conjunto de disciplinas categorizadas em três áreas do conhecimento:

- 1ª categoria – Línguas - desmembrada em Português, Latim, Francês e Inglês;
- 2ª categoria – Ciências - abrangendo Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil; Geografia Geral e Geografia do Brasil;
- 3ª categoria – Artes - composta de trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico.

Quanto ao segundo ciclo, esse nível de ensino foi desmembrado em duas modalidades – o curso Clássico e o curso Científico – com duração de três anos em cada uma das modalidades. Apesar da diversificação das modalidades, ambas tinham por finalidade consolidar os estudos apreendidos no curso ginásial. O objetivo fundante do curso Clássico era promover uma formação intelectual mediada por sólidos conhecimentos de Filosofia e do estudo das Letras. Esta modalidade de ensino só permitia que o concludente adentrasse o ensino superior somente nos cursos de Direito e de Humanidades. O ensino propedêutico facultava acesso aos

cursos da área das Ciências Exatas, entre eles: Engenharia, Agronomia, Arquitetura e outros, e das Ciências da Saúde, tais como: Medicina, Odontologia, Farmácia, Veterinária dentre outros.

As reformas do ensino médio gestadas sobre a liderança de Francisco Campos e Gustavo Capanema objetivaram redimensionar e fortalecer o ensino do segmento social brasileiro privilegiado economicamente. Este fato se consubstanciou por meio da oficialização da dualidade educacional, que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a estrutura política e socioeconômica. Para o delineamento da organização da integralização do currículo escolar do ensino médio, que subjazem às reformas, não foram encontrados documentos que relatem se os elaboradores das reformas haviam discutido os temas da propositura com vistas a garantir uma organização condizente com as ideologias políticas, seja pela negação da imposição no currículo do ensino médio da disciplina, Educação Moral e Cívica, incrementada no ensino por meio da reforma do ensino médio instituída sob os auspícios de Francisco Campos, em 1931, seja com sua reafirmação, na reforma Capanema, em 1942 (ZOTTI, 2004).

2.1.5 Educação populista no Brasil

As mudanças do regime político, em 1945, esboçaram um novo cenário político, e, a seu reboque, um sistema governamental, cognominado de República Populista. Instalou-se a Constituição de 1946, pela necessidade de adequação ao contexto de industrialização, em face da instalação da PETROBRAS, Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Fábrica Nacional de Motores, abertura para empresas multinacionais, entre outras, em face das mudanças tecnológicas incrementadas em diversos países pela Revolução Industrial.

Estes fatos contribuíram para que a área da educação prescrita nos dispositivos constitucionais determinasse a obrigatoriedade do ensino primário, a fim de preparar “mão de obra” para o exercício de funções na indústria nacional. Estabeleceu, também, competências à União para legislar sobre as *diretrizes e bases da educação nacional*, além de reaver o preceito *a educação é direito de todos*, princípio este proclamado e reivindicado, na década de 1930, pelos “Pioneiros da Educação Nova”, em um manifesto de adesão coletiva.

Em virtude desta realidade, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), nomeou uma comissão para elaborar o anteprojeto da educação nacional, presidida pelo educador Lourenço Filho, que designou três subcomissões para proporem, respectivamente, as diretrizes relativas ao ensino primário, médio e superior. As proposições deflagradas foram iluminadas pelos postulados prescritos pelos educadores que participaram do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Após 21 anos de debates, discussões e embates foram promulgadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Considerando que o foco deste estudo é o ensino médio, será feito um corte epistemológico para explicitar, apenas, como se configura o ensino médio nessa propositura. Os demais temas, embora relevantes, não serão aqui estudados, a não ser aqueles que fazem interface com o ensino médio.

Com a aprovação da LDBEN nº 4024/61, quebrou-se a rígida organização do ensino secundário brasileiro. Instituíram-se a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e procedimentos de avaliação.

A estrutura organizacional do ensino secundário expressa nas Reformas Francisco Campos e Capanema foi redimensionada. O curso ginásial foi suprimido do ensino secundário. Por conseguinte, a estrutura do ensino brasileiro passou a ter cinco níveis: 1º) pré-escola, com duração de três anos, para crianças na faixa etária de quatro a seis anos; 2º) escola primária obrigatória, duração quatro anos, para educandos de sete a dez anos; 3º) ensino médio em dois ciclos: o primeiro ciclo era o Ginásio, com duração de quatro anos, para jovens na faixa etária de 11 a 14 anos, e o segundo ciclo – ensino colegial – compreendia três modalidades de ensino: científico de cunho propedêutico; ensino técnico (cursos agrícolas, comerciais e industriais, ministrados respectivamente pelas escolas agrotécnicas, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o curso de formação de professores, pela Escola Normal.

Os alunos que cursavam o ensino primário no sistema regular ou na modalidade ensino livre teriam que prestar obrigatoriamente *exame de admissão* para acesso ao ensino médio.

A equivalência entre as modalidades do ensino médio foi estabelecida. O ensino colegial, técnico e normal passou a fazer parte do ensino médio. Os currículos deixaram de ser padronizados, permitindo a diversidade, segundo as especificidades dos estabelecimentos de ensino para a seleção das matérias optativas que integrariam o currículo. A terceira série colegial passou a ser diversificada, visando ao "preparo dos alunos para os cursos superiores". (Art. 46, § 2º da Lei nº 4.024, de 1961).

O currículo escolar era composto de três áreas de conhecimento formadas das disciplinas com matéria de abrangência nacional obrigatória, estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação – uma área de conhecimento de cunho regional, composta das disciplinas, também, obrigatórias a serem fixadas pelo Conselho de Ensino de cada sistema estadual de educação; e a área de conhecimento diversificada, privilegiando disciplinas selecionadas pelos estabelecimentos de ensino dentre as fixadas pelos conselhos (ROMANELLI, 2001). Os estabelecimentos de ensino poderiam delinear seus currículos, desde que incluíssem as disciplinas obrigatórias em âmbito nacional – Português, História, Geografia, Matemática e Ciências.

Estudos livres sem observância de regime escolar relacionados ao ensino médio eram permitidos aos jovens maiores de dezesseis anos, para a obtenção de certificados de conclusão do curso. O mesmo critério ampliava-se para os jovens maiores de dezenove anos para a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial (BRASIL, 1961).

A demora para a promulgação da LDBEN/61 tornou-a defasada seu texto refletia reivindicações inerentes a outro momento histórico-político, metacomunicando, portanto, uma conotação de desatualização. Por conseguinte, após a sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram desta vez, inseridas no cenário político de domínio militar. Em face do regime político, iniciado em 1964, os gestores da época optaram por uma política capitalista, cuja implementação e implantação foi mediada por um pacto entre a tecnoburocracia militar, a burguesia brasileira civil e as empresas multinacionais direcionadas para o barateamento da força de trabalho.

Em face do exposto, em 1961, a LDBEN nº. 4.024 passou a ter os dispositivos legais relativos ao ensino superior alterados pela Lei nº 5.540/68, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação

com a escola média, e deu outras providências. Essa propositura legal, conhecida como “Reforma do Ensino Superior Brasileiro”, modificou sobremaneira a admissão a esse nível de ensino, ao estabelecer exame vestibular classificatório, fato que promoveu mudanças na estrutura e organização do ensino médio, tão bem representado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) pelos alunos do ensino: fundamental, médio, técnico, profissionalizante e pré-vestibular do Brasil, cujo movimento precisava ser desmobilizado porque reunia os grêmios das escolas públicas e particulares, além das entidades estaduais e municipais secundaristas. Desde 1948, a UBES defende a juventude, a educação e uma nação livre e soberana, ao lado dos principais movimentos sociais organizados, constituindo-se assim uma ameaça ao governo vigente (GERMANO, 1993).

2.1.6 Educação mitificada no ensino brasileiro

Em 1971, com vistas a atender à necessidade de formação de mão de obra qualificada em nível médio para as demandas das organizações empresariais multinacionais e para se adequar à reforma do ensino superior, foi promulgada a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (data conhecida como dia do estudante) que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Esta propositura, conhecida por “Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus”, alterou os dispositivos legais do ensino médio. A finalidade dessa reforma foi atualizar a LDBEN/61, como resultado do trabalho de membros do Governo indicados pelo então ministro da Educação para adaptar a educação brasileira em um “birô” de capacitação de mão de obra em nível médio para atender as demandas das organizações empresariais multinacionais de tendências capitalistas.

O redimensionamento do ensino médio em ensino de 1º e 2º graus, prescrito na Lei nº. 5.692/71, objetivou transformar esses níveis de ensino em cursos de caráter profissionalizante, imbuídos dos princípios de continuidade e terminalidade de estudos.

Por conseguinte, preconiza que

[...]ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Art. 1º, Lei nº 5.692/71).

A estrutura e a organização do ensino no escopo da reforma do 1º e 2º graus passaram a ser: os anteriores curso primário e ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de sete a 14 anos. Ficou abolido, portanto, o exame de admissão ao ginásio.

Os preceitos legais relativos ao ensino de 1º grau serão aventados nesta unidade do estudo de forma subliminar, somente para contextualizar as prerrogativas inerentes ao ensino de 2º grau, já que este nível de ensino constitui a ênfase desta pesquisa.

Para a efetivação do 2º grau, permaneceram nesse nível de ensino, somente, as diretrizes norteadoras do ensino colegial, prescritas na Lei nº. 5.692/71. O espírito enciclopedista do ensino médio passou a ter o caráter, integralmente, profissionalizante.

O artigo 4º, no inciso III, 3º item, da Lei nº. 5.692/71, estabelece que, ao Conselho Federal de Educação (CFE), compete fixar, além do núcleo comum de conhecimentos a ser obrigatoriamente ministrado em abrangência nacional, o mínimo de disciplinas a ser exigida em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. A parte diversificada de conhecimento deve atender as necessidades, as possibilidades concretas e peculiaridades locais, e as diferenças individuais dos alunos as quais devem estar expressas nos planos dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971).

A fixação dos conteúdos mínimos das matérias a serem exigidas em cada modalidade de habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins constitui incumbência do CFE, que repassou esta atribuição ao Departamento de Ensino Médio do MEC para a elaboração de um documento que explicitasse o elenco de habilitações técnicas e outras habilitações. Restaram estabelecidos, então, os Pareceres do CFE de nº. 45/72 e o nº. 75/72 (JARDIM et. al. 1985).

A Lei nº. 5.692/71 estabelece que as práticas educativas escolares no âmbito do 2º grau devem ser realizadas em um mínimo de 2.200 e 2.900 horas efetivas de trabalhos escolares, de modo a compatibilizar o grupo de matérias mínimo de conteúdo profissionalizante com a menor duração que possibilite capacitar o educando para o desempenho de ocupações nesse nível de ensino. Para tanto, delineou mediante o Parecer nº. 45/72, os seguintes parâmetros para as habilitações de técnico:

- setor primário e setor secundário – o mínimo de 2.200 horas, com pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante;
- setor terciário – 2.200/horas, com pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante, e,
- outras habilitações profissionais em nível de 2º grau – mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluam pelo menos de 200 horas de conteúdo profissionalizante (JARDIM, et. al. 1985, p.209).

Embasado nestes parâmetros, o Parecer citado regulamentou 52 habilitações técnicas ou plenas e 78 habilitações parciais ou outras habilitações, perfazendo um total de 130 habilitações.

Por sua vez, o Parecer CFE nº. 76/75 estabeleceu dez habilitações básicas: Agropecuária, Crédito e Finanças, Saúde, Comércio, Administração, Eletricidade, Mecânica, Construção Civil, Química e Eletrônica. A implantação dessas habilitações pelos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, os centros interescolares, os complexos escolares, as agências de treinamento, as empresas, as escolas técnicas deverá ser progressiva, permitindo a educação para o trabalho. O planejamento de implantação das habilitações deve privilegiar os procedimentos de admissão, capacitação, aquisição de recursos humanos, materiais e financeiros (op. cit., p 225).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus foi implementada e implantada adequadamente em face do período de exceção democrática. Considera-se que foi imposta de modo intempestivo e autoritário, provocando um caos na educação brasileira, em especial no ensino de 2º grau. Para minimizar os desacertos educativos provocados pela Lei nº. 5.692/71, foi instituída a Lei nº. 7.044/82, que revogou a profissionalização obrigatória e facultou aos sistemas de ensino a adoção da profissionalização compulsória e o retorno ao ensino propedêutico.

Em decorrência da retomada do regime democrático nacional em 1982, movimentos nos mais diversos segmentos educativos fomentaram eventos para discutir, propor e delinear um novo direcionamento à educação nacional. A promulgação da Constituição Federal de 1988, que resgatou os ideais democráticos do Brasil, contribuiu de modo marcante para repensar a educação brasileira. Após oito anos de discussão do projeto de proposição da reforma da educação nacional no Congresso Nacional, a propositura legal foi promulgada mediante a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

2.2 Terminologias e modalidades do ensino médio brasileiro

O ensino médio prescrito na História da Educação Brasileira recebeu diversas nomenclaturas. Com vistas a minimizar interpretações inapropriadas explicita-se uma caracterização desta modalidade de ensino nos períodos históricos relevantes da historiografia brasileira.

Quadro 1 – Nomenclaturas do Ensino Médio de 1549 a 1996		
Período	Terminologia	Modalidades do Ensino Médio
1549	Ensino secundário	Seminários-escola, Letras Humanas, Filosofia e Ciências
1808	Nível secundário	Aulas avulsas e escolas isoladas de preparação para o ensino superior
1835	Ensino secundário	Criação dos Liceus Provinciais
1837	Ensino secundário regular	Fundação do Colégio Pedro II
1867	Ensino secundário técnico	Cursos: 78 institutos comerciais e 38 de agricultura
1880	Nível secundário	Criação do Curso Normal para a função de docente, ministrado em seis séries. Em 1881, passou a ser ministrado em quatro séries e em 1888 para três anos.
1890	Ensino secundário	Realizado em um mínimo de quatro anos e no máximo de sete anos com o objetivo de preparar para ingresso ao ensino superior.
1891	Ensino secundário	Criação de instituições de ensino secundário em todos os estados brasileiros para ingresso dos jovens nos cursos superiores.
1925	Ensino médio/secundário	Técnico, agrícola e normal, não permitia o acesso ao ensino superior.
1931	Ensino secundário	Dois cursos seriados: <ul style="list-style-type: none"> • curso fundamental de cinco anos • curso complementar de dois anos para a matrícula em institutos de ensino superior
1942	Curso médio de 1º ciclo Curso médio de 2º ciclo	Curso ginásial Curso científico e clássico equiparados.
1961	Ensino médio	Ensino ginásial Ensino colegial Secundário técnico e de formação para professores (Normal)
1971	Ensino de 2º grau	Habilitação profissional obrigatória em três ou quatro anos ou por disciplina em um mínimo de dois anos.

Período	Terminologia	Modalidades do Ensino Médio
1982	Ensino de 2º grau	Habilitação profissional ou propedêutica, a critério do estabelecimento de ensino.
1996	Ensino médio	Ensino médio propedêutico Educação profissional técnica: regular integrado e Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora mediante pesquisa bibliográfica. 2009. (ABRAMOVAY, 2003).

No retrospecto histórico da educação brasileira, verificou-se que o ensino médio recebeu diferentes nomenclaturas, assim como as suas modalidades e níveis organizacionais. Para uma percepção mais acurada da diversidade de terminologias, apresenta-se um quadro sinótico que explicita, simultaneamente, o período relativo ao termo, o teor desse nível de ensino e as modalidades equivalentes, desde a educação ministrada no Brasil-Colônia até a educação atual, conforme preconiza a LDBEN nº. 9394/96.

Como se pode depreender da ilustração, embora o ensino médio apresente terminologias, modalidades e níveis diversos, a sua essência denota que esta modalidade de ensino tem por finalidade precípua o aprofundamento dos estudos apropriado no ensino fundamental, a formação do educando para a cidadania e para adentrar o mundo do trabalho.

2.3 Bases legais do ensino médio na Constituição Federal de 1988

Redimensionar o ensino médio de forma sintonizada com a realidade é, em primeiro lugar, uma prerrogativa legal contida na Constituição de 1988, em seu Art. 208, alterada pela Emenda nº. 14/96, que define como dever do Estado a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito", o que confere a este nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão brasileiro.

Inicialmente, a CF estabelece no Art. 205 a finalidade precípua da educação nacional, abrangendo todos os níveis do ensino nacional, ou seja, prevê a educação escolar para o *ser* em desenvolvimento, o que de certa forma metacomunica a existência da educação infantil e o ensino fundamental. Ao estabelecer a preparação para a cidadania, fica inerente a educação do jovem adolescente. O ensino médio é, também, contemplado, em especial, na modalidade profissionalizante, ao destacar a qualificação para o trabalho, hajam vistas que a

profissionalização do jovem brasileiro legalmente apoiado pelas leis trabalhistas só é admitida após os 18 anos de idade. Esta ilação é descrita na Carta Magna do Brasil de 1988 no artigo nº. 205;

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

O Art. 206, por sua vez, apregoa a ideia de que o ensino brasileiro deve ser ministrado mediante os princípios, dando destaque, no parágrafo único, a como devem ser considerados os profissionais da educação básica, enfatizando a necessidade da fixação de prazo para a elaboração ou adequação dos planos de carreira dessa categoria de profissionais.

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

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

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

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Pela Emenda Constitucional (EC) nº. 14, de 12 de setembro de 1996, restou estabelecida no inciso II do Art. 208 da CF a progressiva universalização do ensino médio gratuito, conferindo a este nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão brasileiro.

Com vistas a garantir a efetivação da educação nacional, a CF de 1988, em face da EC nº. 14, estabelece no Art. 211 que o sistema educacional brasileiro se organize em regime de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Compete a União, no entanto, organizar o

sistema federal de ensino e financiar a educação superior pública federal, além de exercer a função distributiva e supletiva mediante assistência financeira e técnica. Ao Estado compete a concessão do ensino médio e fundamental, sendo que o ensino fundamental será repassado gradativamente aos municípios, juntamente com a educação infantil.

Assim, fixa a CF. de 1988 no Art. 211:

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (Art. 112). Ressalta no § 1º, do mesmo artigo, que os recursos poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os estudantes que demonstrarem insuficiência de recursos, mas, somente, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando. Estabelece, outrossim, que o Poder Público fica obrigado a investir, prioritariamente, na expansão de sua rede na localidade.

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

O Título II da CF de 1988, que trata dos direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro no que tange o capítulo III, discorre sobre a educação e o desporto brasileiro, na seção I; encerra esta unidade constitucional com o Art. 214, que preconiza:

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

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

Como se pode perceber, a CF de 1988 garante a expansão e a obrigatoriedade do ensino médio nas vertentes propedêutica e profissionalizante, quando releva a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

2.4 Princípios fundantes da educação básica na LDBEN nº. 9394/96

Na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio como parte da educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Esta organização deve orientar toda prática educativa escolar. *A re-identidade do ensino médio passa pela ruptura da ambigüidade entre academicismo e profissionalização. Busca-se a educação e não o treinamento* (MAIA; CARNEIRO, 2000, p. 99).

A LDBEN nº 9394/96

[...] busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimentos dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades personalistas e produtivistas requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos quanto diversificar as oportunidades de formação. (ID IBID, p. 73).

Não somente a organização do currículo, mas também, situações de ensino e aprendizagem, bem assim os procedimentos de avaliação, deverão ser coerentes com os seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade. Estes princípios devem nortear a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, a formulação e implementação da política educacional e os critérios de alocação de recursos.

Para a efetivação desses princípios, emergiu dos diversos segmentos educacionais um conjunto de proposições. Juntamente com os gestores da Secretaria de Educação Básica do MEC, foi delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) um perfil de currículo mais apropriado aos princípios fundantes dessa modalidade de ensino, embasado em competências e habilidades básicas que possibilitam ao jovem brasileiro adentrar a vida adulta com eficiência e efetividade. Esta iniciativa surgiu após o advento da LBBEN nº. 9393/96, porque, até então, o ensino básico nacional era descontextualizado, compartimentalizado e repleto de um acúmulo de informações estanques e descomprometidas em relação às necessidades e expectativas dos jovens e das tendências de desenvolvimento integral do educando para se adequar ao desenvolvimento humanístico e socioeconômico nacional e mundial. Por conseguinte, foram edificados os PCNEM para dar significado ao conhecimento e saberes escolares que ensejassem uma aprendizagem contextualizada mediante as conjecturas preconizadas dos dispositivos legais da educação nacional.

Os parâmetros têm por finalidade difundir os princípios da reforma curricular e sugerir aos professores diversas abordagens pedagógicas e metodologias multifacetadas que compõem o ato de aprender, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas educativas. A conquista do saber constitui algo dinâmico, contínuo e constante, redimensionamento que influencia a prática do professor, por isso, se torna prudente revê-los e aperfeiçoá-los para uma apropriação mais adequada ao desenvolvimento humano, científico e tecnológico.

Fundamentado nos PCNEM, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em face de sua legitimidade, fixou as diretrizes curriculares, propositura legal endossada pela Resolução CEB / CNE nº. 3, de 26 de junho de 1998, a qual prescreve sobre a organização das escolas, se está respaldada nas funções que a LDBEN nº. 9394/96 lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências

federativas e da autonomia. Dispõe, ainda, sobre a competência dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino, que devem ser delineadas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Por consequência, as diretrizes focam três objetivos basilares:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais, contidos na LDBEN nº. 9394/96;
- explicitar os princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica nacional comum ao ensino e aprendizagem escolar; e
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e as relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho.

Como preceito normativo, as diretrizes e bases da educação nacional são obrigatórias, uma vez que aprovadas e homologadas pelo órgão competente, no caso, o CNE, que constitui organismo colegiado, de representação convocada. Em consequência, a obrigatoriedade da DCNEM não se dissocia da eficácia que tem como orientadora da prática pedagógica brasileira e subordina-se à vontade das partes envolvidas (sociedade civil, gestores educacionais, instituições de ensino etc) em face das competências que o colegiado representa.

As DCNEM orientam no sentido de uma educação para a sensibilidade, a igualdade e a autonomia, em observância aos valores mencionados na LDBEN nº 9394/96, ou seja, os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática e aos que fortalecem os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca. A organização curricular de cada escola deve, portanto, ser orientada por esses valores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dispõem, ainda, que a escola eduque para a sensibilidade, organizando o espaço e o tempo para acolher e expressar a diversidade dos alunos e enriquecer trocas de significado. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização e o ruído cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca (BRASIL, 1998a Art. 3º. Inciso I). A estética da

sensibilidade explica, entende, critica, contextualiza, acolhe e possibilita conviver com a diversidade, porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.

A proposta de uma educação orientada para a igualdade, que integra as DCNEM, insiste não apenas na igualdade de oportunidades, mas também no tratamento diferenciado de forma que as características individuais sejam atendidas e respeitadas. Isso implica uma escola que, além de incluir o diferente, saiba a importância de valorizá-lo. Enfim, é o saber-fazer da sala de aula o espaço de todas as falas e de todas as vozes, tendo como ponto de partida o ser humano reconhecido como sujeito de direitos e deveres. Nesse âmbito, em que se inserem a busca da equidade e o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, a propositura magna da educação nacional preconiza como uma de suas finalidades garantir o direito de acesso à educação e a outros benefícios sociais.

Atente-se, ainda, para o fato de que as DCNEM propõem uma educação para a ética da identidade, cuja finalidade mais importante é a autonomia. Esta é concebida como a capacidade pessoal de hierarquizar valores e tomar decisões referentes ao próprio projeto de vida. É neste sentido que a ação curricular estará voltada para a conquista da autonomia, sem perder de vista o fato de ser preciso moldar identidades comprometidas com a responsabilidade e respeito ao outro e com a solidariedade. Estes são valores que tornarão os jovens cidadãos do novo milênio mais aptos a viver um protagonismo comprometido com saudáveis condições de vida na família, no trabalho, no meio ambiente.

Como estruturadoras dos currículos do ensino médio, as DCNEM dispõem, ainda, que sejam adotados os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização (BRASIL, 1998a, Art. 6º). Estes princípios estão expressos nas DCNEM, com amparo filosófico, legal e político-educacional na LDBEN nº. 9394/96, em observância aos princípios Estéticos, Políticos e Éticos, tratados no documento.

2.4.1 Identidade, diversidade e autonomia

Sobre estes princípios, é preciso destacar que os sistemas de ensino, assim como as escolas, objetivando melhor adequação às necessidades dos alunos e do meio social, devem desenvolver, mediante a institucionalização de mecanismos

de participação da comunidade, opções de organização institucional. É nessa contextura que a escola de ensino médio pode vir a constituir o espaço de formação de um jovem que aprenda de modo diferente, ou seja, aproximando-se da realidade, analisando-a criticamente e interferindo para torná-la melhor. Assim, formulará novos saberes para a cultura de seu tempo.

É importante que a escola de ensino médio seja, essencialmente, jovem. Assim, sua identidade será refletida no seu projeto pedagógico, documento que norteará uma ação curricular cada vez mais voltada para o fortalecimento do protagonismo juvenil, explorando a ousadia, a criatividade e a motivação para o enfrentamento dos desafios próprios da juventude. Fazem parte, também, da elaboração dessa identidade, o respeito à diversidade dos alunos, no processo, quando se trata de forma variada os diferentes, mas se possibilita a chegada de todos a alvos comuns.

A diversidade, ainda, supõe a capacidade de fazer uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive, espaciais e temporais, em respeito às diferentes condições socioculturais de seu alunado, com vistas a atender as situações climáticas, culturais e agrícolas, quando flexibiliza o período letivo em um calendário para atender às necessidades da comunidade escolar.

Para Mello (1998), a proposta pedagógica ou projeto pedagógico da escola é a forma pela qual a autonomia se exerce. [...] *Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo permanente de mobilizando de corações e mentes para alcançar objetivo compartilhado.* (BRASIL, 1999, p. 83).

Outros aspectos que merecem destaque dizem respeito aos mecanismos e procedimentos de avaliação de resultados e de indicadores educacionais como formas de conhecimento da realidade para manter os êxitos da escola e redimensionar os obstáculos e as dificuldades, com a finalidade de implementar a cultura da responsabilidade pelos resultados, tendo em vista orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia. (VERAS, 2007).

A presença destes mecanismos é indispensável para aferir se os pontos de chegada estão sendo operacionalizados adequadamente, de tal maneira que funcionem como sinalizadores eficazes, devendo ter como referência as competências de caráter geral, que se pretende constituir nos alunos da escola de ensino médio, dentre as quais está embutida a capacidade de aprender, decisiva

para a formação do educando. Destacam-se a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico como fatores essenciais ao aprimoramento do educando, para a formação de uma identidade autônoma (BRASIL, 2008).

2.5 A Interdisciplinaridade no ensino médio brasileiro

O conceito de interdisciplinaridade na organização e tratamento dos conteúdos, segundo as DCN Art. 8º, inciso I, parte do princípio de que

[...] todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de conformação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos, razão pela qual as certezas absolutas dão lugar ao universo dos possíveis. (BRASIL, 1998a, p. 103).

A interdisciplinaridade é relevante nos dias de hoje pela

[...] complexidade do mundo e da cultura atual que leva a desentranhar os problemas com múltiplas lentes, tantas como as áreas do conhecimento existentes; do contrario, os resultados seriam afetados pelas deformações impostas pela seletividade das perspectivas de análise às quais se recorre. (SANTOMÉ, 1998a, p. 44).

O enfoque da interdisciplinaridade pressupõe a superação do conhecimento meramente descritivo para captar conexões com outros saberes, na busca da aprendizagem significativa.

Na proposição de uma visão orgânica do conhecimento, a título de facilitar um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado, as disciplinas devem ser didaticamente solidárias, buscando entre si interações que proporcionem uma compreensão mais ampla da realidade.

É preciso acreditar que

[...] apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998b, p. 45).

Logo, a adoção da interdisciplinaridade pelas instituições educativas indica que o saber e o conhecimento perpassam e se perfazem na diversidade e na complexidade do viver multifacetado.

Como forma de produzir aprendizagens significativas, o tratamento contextualizado deve ser relacionado à prática ou experiência de vida cotidiana do aluno. Nesse caso, o contexto mais próximo desse aluno deve ser considerado, em virtude de ser mais facilmente explorável para dar significados aos conteúdos da aprendizagem. Supõe-se, com efeito, uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, de maneira que permita ao aluno identificar e se identificar com as questões propostas. A palavra interdisciplinaridade deve ser compreendida nos termos em que é detalhada, conforme Brasil (1999, p. 88-91), nos PCNEM.

Sempre existiu, em menor ou maior escala, certa aspiração à unidade do saber. Os alunos devem ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e globalmente.

Planejar um programa com base nessa concepção implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o *corpus* selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis - (a) com a área em que se insere a disciplina; (b) da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM; e (c) da área com a realidade social.

Nesse sentido que o ensino médio concebe a contextualização, trabalhada na perspectiva de evocar dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, tendo em vista mobilizar competências já adquiridas. Isso implica reforçar a interação imprescindível entre a teoria e a prática.

De acordo com a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), na concretização dos conteúdos em situações mais próximas do aluno da escola média, devem ser incluídas, também, as do contexto do trabalho e do exercício da cidadania, passando a integrar o currículo como um todo.

A interdisciplinaridade deve inserir na sua trajetória os conteúdos inerentes à cultura e à fé humana, tão bem delineada no Art. 5º, incisos VI, VII e VIII, da CF de 1988, no Título II, Capítulo I que dispõe sobre os Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Assim dispõe:

Art. 5º [...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

Como se pode depreender, o ensino religioso constitui um imperativo metacomunicado pela CF, de 5 de outubro de 1988, que estabelece como inviolável a liberdade de crença, assegura o livre exercício dos cultos religiosos e a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de convivência coletiva.

Ademais, a CF, de 1988, dispõe, ainda, que:

Art. 143 O serviço militar é obrigatório nos termos da lei.

§ 1º - às Forças Armadas compete, na forma da lei, atribuir serviço alternativo aos que, em tempo de paz, após alistados, alegarem imperativo de consciência, entendendo-se como tal o decorrente de crença religiosa e de convicção filosófica ou política, para se eximirem de atividades de caráter essencialmente militar.

§ 2º - As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de paz, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir.

Por via de consequência, estes dispositivos, para que possam se concretizar, torna-se prudente que o sistema educacional na vertente escolar cultive mediante a interdisciplinaridade o ensino religioso, socializando os conteúdos da fé, fenômeno inseparável do ser humano.

A asserção explícita na CF consubstancia-se na LDBEN nº 9394\96 no Art. 35 ao preconizar que o ensino médio “é a etapa final da educação básica”. Considerando que o ensino médio se caracteriza como complementação do ensino fundamental, em consequência, deve assegurar ao educando a oportunidade de consolidar e aprofundar saberes e conhecimentos adquiridos com vistas a aprimorar o aluno como pessoa humana (BRASIL, 1996a, Art. 35, inciso I ao IV).

Isto posto, pode-se inferir que o ensino religioso pode ser uma área do conhecimento ou uma disciplina de tema transversal com a qual se poderia

implementar, no ensino médio, o princípio da interdisciplinaridade, mediante a gestão do ensino religioso.

Segundo Kuhn (2010), o ensino religioso na escola é um tema polêmico, mas há de se convir que no ensino médio existe um sujeito adolescente que, em face das inquietações relativas à formação de sua identidade, busca no conteúdo das disciplinas relativas ao ensino religioso, Filosofia, Sociologia, respostas a questionamentos que transcendem a realidade concreta.

Se o jovem não encontra nessas disciplinas subsídios para direcionar sua existência, poderá enveredar num vazio existencial ou, ainda, em comportamentos não socialmente aceitos, entre eles: o uso do álcool, da droga e de comportamentos perversos como mecanismos para preencher o vazio existencial.

Pressupõe-se que a formação religiosa nas escolas deve ter como objetivo, além de uma formação humana e cristã, fazer cidadãos livres e conscientes como seres sociais e comprometidos com a elaboração do mundo. Nesta perspectiva, o ensino religioso caracteriza-se como matéria importante e interdisciplinar. Logo, a sua inclusão no ensino médio facilitará a formação do ser em face da essência do seu conteúdo (KUNH, 2010).

3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO CEARÁ CONFORME AS ESTATÍSTICAS OFICIAIS

Quando se realizam estudos sobre determinado fenômeno, o primeiro procedimento deve ser delinear, mediado por uma descrição clara e objetiva, a configuração do objeto para que o sujeito possa vislumbrá-lo, caracterizá-lo e analisá-lo, com vistas à sua avaliação. Por conseguinte, esta unidade do trabalho se atém a descrever o caráter do objeto do conhecimento, no caso, o ensino médio no Estado do Ceará, uma vez que este nível de ensino constitui o objeto de estudo da avaliação proposta. Ressalta-se que o ensino médio no Ceará é caracterizado, neste estudo com origem na década em que se deu a promulgação da LDBEN nº. 9394/96.

3.1 Contexto do ensino médio no Brasil e no Ceará

A promulgação da LDBEN nº. 9394/96 desencadeou estudos e debates em torno da propositura legal, com a finalidade de entender os meandros da lei e implantá-la, mediante preceitos normatizadores, tais como: leis complementares, pareceres, resoluções, planos de ação relativos às políticas da educação nacional, entre outros mecanismos prescritivos, uma vez que tem sido a tônica maior nos diversos segmentos educacionais do Ceará.

As reformas educacionais ensejadas impactaram e surpreenderam a sociedade civil e educativa nos mais vários segmentos nacionais. Os debates em torno da LDBEN mostram que o redimensionamento da educação não deve ser considerado como uma simples resposta às demandas sociais, mas sim uma exigência de profundas e significativas mudanças ocorridas no mundo, no âmbito político, socioeconômico, cultural e educacional.

É, pois, trazido à pauta a necessidade de se adequar os sistemas de ensino e de formação dos potenciais humanos para se adaptar aos imperativos da lei sem infringir as expectativas da comunidade educativa. Ademais, o advento e avanços da tecnologia industrial, da informatização, da globalização, entre outros da mesma envergadura, exige uma nova epistemologia do conhecimento, das habilidades, atitudes e de convivência social e profissional. Esses acontecimentos induziram ao redimensionamento do ensino aprendizagem e, por consequência, os currículos dos sistemas escolares, com vistas à formação de potenciais humanos, como cidadãos competentes, habilidosos, éticos e como sujeitos de uma sociedade ativa, empreendedora e humana.

Esses acontecimentos deflagraram um conjunto de procedimentos pedagógicos, científicos, políticos e tecnológicos os quais incidiram sobre os diversos segmentos do sistema educativo formal, não formal e informal, em particular, no ensino médio, ou seja, na educação e formação do cidadão da faixa etária entre 15 e 18 anos que irão adentrar o mundo do trabalho.

A produção intensa de relatórios, documentos e discursos governamentais, além da institucionalização de proposições legais, revela que a educação constitui o ponto nodal para a formulação de políticas para que se impulse o desenvolvimento nacional. Esses fatos se relacionam com a reforma educativa realizada, por isso, existe nos pronunciamentos oficiais um conjunto de ideias e concepções que afirmam o pressuposto da melhoria da qualidade do ensino, sua universalização e democratização.

Repensando o ensino médio no País, desde a época do Brasil-Colônia até o terceiro milênio, verifica-se que, embora tenham ocorrido diversas ações educativas e governamentais direcionadas para a superação do dualismo do ensino médio como propedêutico e profissionalizante, ainda, existem no senso comum e no cotidiano escolar a concepção dualista impregnada nesse nível de ensino. Torna-se oportuno, portanto, que se organize uma escola cidadã que não se limite apenas aos interesses pragmáticos, utilitaristas e imediatos do mundo globalizante.

Os dados dos censos escolares relativos ao ensino médio reportam que, em termos nacionais, se torna prudente empregar esforços com vistas a entender os meandros que se concentram no entorno dos dados e informações oficiais, haja vistas que as matrículas não apresentam quantitativo proporcional às demandas quando se focam o aumento de concluintes do ensino fundamental, as

exigências de potenciais humanos qualificados para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, entre outros requisitos da mesma natureza. A tabela 1, a seguir, apresenta dados que confirmam as ilações expressas sobre o movimento da matrícula na série histórica delimitada.

Tabela 1 – Matrícula do Ensino Médio no Brasil. 2000 - 2008

ANO	BRASIL
	Nº
2000	8.192.948
2001	8.398.008
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.031.302
2006	8.906.820
2007	8.369.369
2008	8.366.100

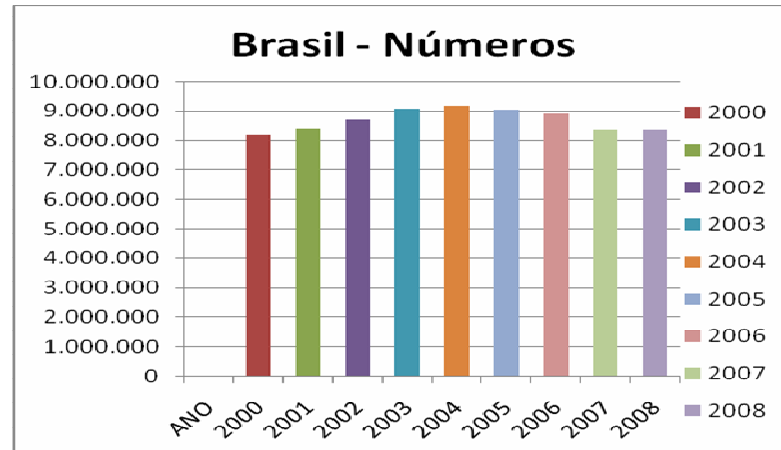
Fonte: Brasil/INEP, 2009.

Os dados da tabela 1, relativa à matrícula no ensino médio brasileiro, ao serem analisados demonstram que o número de matrículas dos anos 2000 a 2003 é positivo e ascendente. No ano de 2004, a matrícula é positiva, porém declinante. Em síntese, apresenta um aumento, no entanto, de uma demanda de 9.072.942 alunos, passou para 9.169.357, demonstrando uma variação positiva, com tudo, descendente, ou seja, quantitativo de matrículas inferior aos anos anteriores.

Este aumento do movimento da matrícula pressupõe-se que foi induzido pela “onda do adolescente”, fenômeno social a permitir que um número crescente de jovens que ambicionavam uma vida escolar mais longa tivesse acesso ao ensino médio e, conseqüentemente, maior inserção no mercado de trabalho, ou seja, jovens que aspiravam a melhores padrões de vida e de emprego, mediante uma permanência de escolaridade mais efetiva e de melhor qualidade. Pode-se evidenciar serem estudantes que aspiram a trabalhar e trabalhadores que precisam estudar. Infere-se do fato aventado que a clientela do ensino médio tende a aumentar em face do exposto e pelo maior índice de concluintes do ensino fundamental que, em geral, são adolescentes, logo, estão inseridos na mesma “onda” que impulsiona de modo inalienável a demanda ao ensino médio.

Bercovich, Madeira e Torres (1998) anteviram o fato de que a “onda do adolescente” teria um crescimento a partir do ano 2000 e seu ápice ocorreria em

2005. Nos anos subseqüentes, esta tendência cairia, caracterizando assim o término deste fenômeno socioeducativo.



Fonte: Brasil/INEP, 2009.

Gráfico 1 – Matrícula do ensino médio no Brasil. 2000 – 2008

O gráfico 1 expressa de modo visual que o ápice da “onda da adolescência” em termos de matrícula no ensino médio teve sua efervescência um ano antes, isto é, 2004, e o decréscimo preconizado em 2005, haja vista que o gráfico mostra um declive nas matrículas do ensino médio até 2008, embora, de modo subliminar, mas o previsto se concretizou.

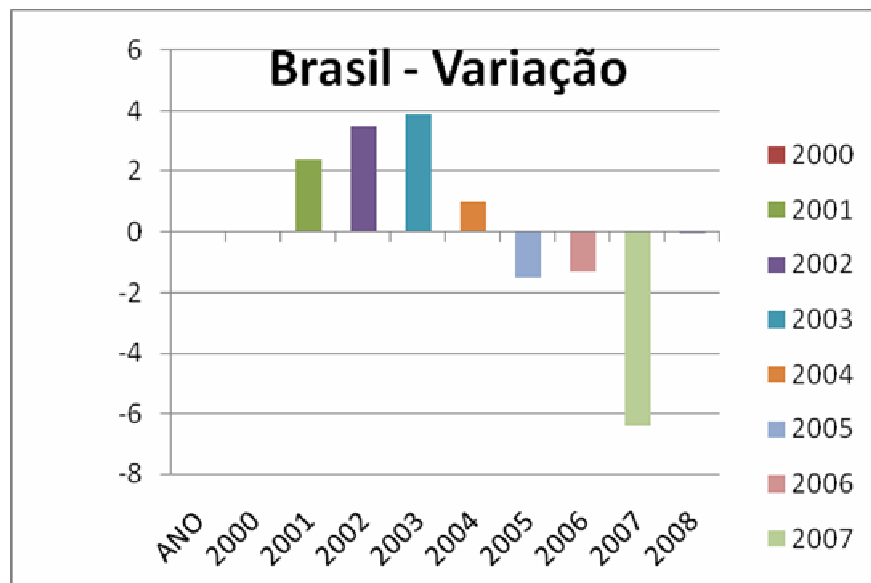
Não restam dúvidas de que o disposto pelo FUNDEF e FUNDEB trouxe melhorias marcantes à educação básica nacional, o ensino médio, segundo os preceitos expressos nos artigos 35 e 36 da LDBEN nº. 9394/96, o caracterizam como a etapa final dessa modalidade de ensino.

Tabela 2 – Variação da matrícula do ensino médio no Brasil. 2000 - 2008

ANO	BRASIL	
	Nº	Variação %
2000	8.192.948	1,1
2001	8.398.008	2,4
2002	8.710.584	3,5
2003	9.072.942	3,9
2004	9.169.357	1,0
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,3
2007	8.369.369	-6,4
2008	8.366.100	-0,03

Fonte: Brasil/INEP, 2009.

A variação da matrícula, conforme a tabela 2 evidenciou uma variação positiva nos anos 2000 a 2003. Já em 2004, se apresentou de modo positivo, porém, descendente em 1%. Nos anos subseqüentes, há um decréscimo na matrícula do ensino médio nacional, cuja maior incidência ocorreu em 2006 com um índice negativo de -6,4%. No ano de 2008, evidenciou-se, ainda, um decréscimo na taxa de matrícula, porém em um percentual mínimo (0,03%); ratificando, assim, o pressuposto “onda da adolescência”, preconizado na literatura sobre ensino médio.



Fonte: MEC/INEP, 2009

Gráfico 2 – Variação da matrícula do ensino médio no Brasil. 2000 – 2008

O gráfico 2 comprova visualmente a asserção mencionada, ou seja, o movimento de matrícula positivo no ensino médio brasileiro de 2000 a 2004 e o posterior movimento negativo até 2007 e o retorno ao crescimento em 2008, embora com percentual incipiente. Isso comprova em termos visuais o fenômeno.

Supõe-se que a tendência de aumento no número de matrícula do ensino médio é resquício do aumento de concluintes no ensino fundamental, além dos estímulos financeiros, pedagógicos e socioeconômicos que sobrevieram do Fundo de Manutenção e FUNDEF e expectativa de melhoria de vida para quem tem melhor escolaridade.

Todos estes fatos aliados às iniciativas governamentais para consolidar a universalização do ensino fundamental e médio, e com a ajuda substantiva dos

incentivos oficiais prescritos pelo FUNDEF e FUNDEB fazem surgir outro cenário educativo brasileiro, e, por via de consequência, um novo panorama educacional cearense, que merece ser caracterizado, analisado e avaliado para se poder conhecer este novo vir-a-ser do ensino médio na realidade alencarina.

A partir de então, evidenciam-se nas estatísticas dos censos escolares nacionais um aumento discreto nos índices de matrícula e a diminuição da evasão, abandono e reprovação. A qualidade do ensino-aprendizagem, medida e analisada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estabelecido pela Portaria do MEC Nº. 438, de 28 de maio de 1998, que dispõe sobre a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não referenda um rendimento escolar satisfatório, considerando-se os critérios mínimos de eficiência diligenciados pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), consoante mostram os dados e análises contidas no documento “O Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2009).

Visando a incrementar incentivos, motivação e ações objetivas concretas, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 20 07, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, delineado pela União, visa a estimular a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica, atuando em regime de colaboração, com as famílias e a comunidade. A propositura referida estabelece que critério mínimo para evidenciar a melhoria da educação será o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O artigo 3º do Decreto Federal nº. 6.094/2007, assim dispõe:

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Os indicadores de rendimento escolar da educação básica, com foco no ensino médio no Brasil, quando comparados e analisados, considerando-se os dados do IDEB, revelam uma situação que merece a adesão imediata ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com o intuito de incrementar a melhoria da educação básica em todos os níveis, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio em todo o País.

3.2 Configuração do ensino médio cearense

Por intermédio de estudos com bases sustentáveis na realidade empírica do Estado do Ceará, é possível delinear as variáveis propulsoras e inadequadas do cenário educativo cearense.

A Constituição do Estado do Ceará de 1989, atualizada, até a Emenda Constitucional nº. 56, de 07 de janeiro de 2004, já demonstrava uma preocupação com o ensino médio, porquanto preconiza no Art. 228:

O ensino médio visa a assegurar a formação humanística científica e tecnológica, voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as modalidades do ensino em que se apresentar. § 1º O Poder Público Estadual responsabilizar-se-á pela manutenção e expansão do ensino médio, público e gratuito, tomando providências para sua progressiva universalização. (CEARÁ, 2004b).

Os gestores do Estado, já se debruçam, desde a década de 1990, sobre a situação do ensino médio em relação à qualidade do rendimento escolar local, quando institucionalizaram, em 1992, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que trata de uma ação do Governo estadual, mediada pela Secretaria da Educação Básica, em busca de estabelecer uma linha de base relativa ao rendimento da escolaridade cearense e acompanhá-lo continuamente por meio de medidas e avaliações, com a finalidade de compreender e adotar procedimentos pedagógicos, se necessário, para redimensionar a direção da trajetória do movimento da educação básica no Estado, com vistas a redirecionar rumos, redimensionar políticas do Plano de Desenvolvimento da Escola do Ceará, manter os acertos e tomar decisões didático-pedagógicas à luz da realidade evidenciada para a avaliação do SPAECE.

Para se fazer o estudo da situação do ensino médio cearense, convém contextualizar a realidade educativa com alguns indicadores sociais do Estado, que serão aqui declinados.

O Ceará detém 4,4% da população nacional, perfazendo uma população de 8.450.527, sendo que 552.296 equivalentes a 6,5 % estão na faixa etária entre 15 a 17 anos, enquanto 355.935, ou seja 4,2%, no intervalo de 18 a 19 anos (BRASIL, IBGE,/DPE/COPIS, 2008).

Nas últimas décadas, o Estado apresentou um crescimento econômico diferenciado, colocando-se em destaque entre os estados nordestinos, haja vista que obteve da UNESCO, mediante o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma pontuação de 0,700, que o situa entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento. A renda média *per capita*, porém, é de apenas R\$ 156,20, o que representa apenas 33,6 % do salário mínimo nacional (ZIBAS, 2005).

Outro indicador elaborado e divulgado pela UNESCO, em 2004, é o Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ), estimado pela junção de três índices: saúde, educação e renda. O IDJ tem por finalidade avaliar a qualidade de vida de jovens de 15 a 24 anos. Em 2005, o cálculo do IDJ no Ceará posicionou o Estado em 18º lugar entre o conjunto dos 26 estados mais o Distrito Federal (DF, IBID). Por conseguinte, torna-se relevante fazer reflexões sobre o ensino médio do Estado, considerando que os jovens desta faixa etária, em tese, deveriam estar cursando este nível de ensino (op. cit).

A repercussão do Ceará como um dos estados que apresenta aumento significativo nas matrículas no ensino médio, após a promulgação da LDBEN nº. 9394/96, se vincula à implementação da reforma educacional incrementada em 1995, mediante o documento “Todos pela educação de qualidade para todos” (CEARÁ 1995), que impulsionou as políticas e ações pedagógicas e educativas do Estado.

No documento em apreço, foi delineada a reestruturação de toda a Secretaria de Educação Básica – SEDUC – e dos órgãos intermediários, para conferir mais autonomia às unidades escolares. Entre muitas ações implantadas, foi instituído o preceito de que as unidades escolares devem elaborar o seu projeto pedagógico, em um processo democrático de discussões e deliberações, preservando assim o princípio da autonomia da gestão escolar. Em adição ao fato, as instituições, também, assumiram o compromisso de ampliar os indicadores de matrícula, de conclusão do ensino médio, o rendimento escolar e minimizar os índices de evasão e reprovação, entre outras variáveis escolares.

Iniciativas consideradas modernizadoras foram tomadas, também, quanto à seleção de professores por concurso público, assim como a escolha dos gestores regionais de educação, que dinamizam as coordenadorias de desenvolvimento da educação (Credes), em 26 regiões administrativas da educação do Estado, foi efetivada considerando-se critérios técnicos. A admissão para o cargo

da direção passou a se efetivar, também, por um processo eletivo com a participação dos agentes dos diversos segmentos da comunidade escolar, mediante a realização de provas de conhecimentos e títulos.

As estruturas patrimonialistas para a gestão das unidades administrativas da educação, então admitidas por indicação política para o desempenho dos cargos de direção em vários níveis, inclusive para a docência foram redimensionadas. No âmbito do órgão central, no caso a SEDUC, houve investimento maciço em tecnologias da informação, e, por conseqüência, as estatísticas educacionais se tornaram mais fidedignas, portanto, mais confiáveis. Foi implantado o sistema de avaliação das unidades escolares, mediante o SPAECE, cujos dados são coletados por meio da aplicação de questionários ao corpo docente e provas aos alunos.

Em face de fatos concretos da envergadura dos explicitados haverem auferido confiabilidade nacional e internacional, logo começaram a existir apoios aos projetos do Estado, com o aval do Governo federal, o que possibilitou a reforma das escolas de ensino médio.

Bibliotecas e equipamentos de computação e de vídeo foram instalados e organizados nas unidades escolares, nos chamados “centros de multimeios” ou “ilhas digitais”.

O financiamento de agências de fomento permitiu a construção de várias unidades escolares de ensino médio, em especial, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), distribuído em regiões de referência do Estado, sendo que três estão situadas em bairros periféricos de Fortaleza. Os CENTECs foram projetados para serem paradigmas da reforma do ensino médio. As escolas diferenciadas foram chamadas “liceus”, como um símbolo da tentativa de transferir – agora para as camadas populares – a tradicional qualidade do ensino secundário, presente quando estas escolas eram frequentadas pelas elites brasileiras (CEARÁ, 2008).

A instituição do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, elaborado na vertente do planejamento estratégico, considerado veículo e produto da gestão participativa e da transferência de competência técnica, ampliou os melhoramentos que começaram a se concretizar na educação básica alicerçados na autonomia dos estabelecimentos escolares.

As recomendações expressas nos documentos emanados da Secretaria de Educação sobre a elaboração do PDE propõem que a elaboração do

plano conte com a participação efetiva da comunidade, principalmente do Conselho Escolar. Estão prescritos no PDE da SEDUC “padrões básicos de funcionamento” (PBF) e os padrões de atendimento (PAT). Estes indicam as prioridades de investimento para que as necessidades básicas de funcionamento e atendimento das unidades escolares, assim como as reivindicações encaminhadas à Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CREDEs) se efetivem. As recomendações e ações que devem ser implantadas pelas escolas são encaminhadas pelas Crede’s, com vistas a atender as prioridades das escolas que devem ser compatíveis com o Plano de Desenvolvimento Regional, sob a supervisão da Célula de Elaboração e Acompanhamento de Planos, vinculada à Coordenadoria de Planos e Políticas da Educação da SEDUC (CEARÁ, 2007).

As demandas de investimento relativas a infra estrutura e gestão são analisadas por uma equipe da Célula de Elaboração e Acompanhamento Orçamentário da SEDUC que define o setor de investimentos do Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PEMCE), onde as reivindicações ficam vinculadas. As demandas devem se ater à construção e reforma de prédios, com vistas à implantação e controle dos parâmetros curriculares, capacitação dos gestores, professores e pessoal técnico-administrativo e demais ações da mesma natureza.

As ações com vistas à regularização do fluxo escolar do ensino médio fizeram com que o PEMCE se vinculasse ao Projeto Alvorada, documento emanado do Governo federal e sustentado por empréstimos internacionais, que teve como finalidade reduzir as desigualdades regionais.

Seguindo a trajetória delineada para a melhoria do ensino médio, em 2000, foi implantado o programa Tempo de Avançar para o Ensino Médio (TAM) com o objetivo de abreviar o tempo de escolaridade dos alunos jovens e adultos fora da faixa escolar, valendo-se de monitores polivalentes e de telensino.

O Programa “cinco sentidos” cuja sigla é “5S” é considerado como primeiros passos para uma instituição implantar um processo de gestão da qualidade. Esta ferramenta deriva das iniciais de cinco palavras japonesas: *Seiri*: senso de utilização. *Seiton*: senso de organização, *Seiso*: senso de limpeza. *Seiketsu*: senso de higiene. *Shitsuke*: senso de ordem mantida que significa disciplina. A Seduc promoveu o curso “5S” em toda a rede de ensino, constituiu mais uma evidência de transformar a gestão escolar para se adequar aos princípios e estratégias da eficiência da educação básica. (KÖTLER, 2000).

Os acontecimentos enunciados caracterizam variáveis significantes que, de certa forma, contribuíram para maximizar os indicadores de eficiência do ensino médio no Ceará.

Em 2003, assumiu mais uma gestão para dirigir o Ceará. O plano de governo elaborado para dinamizar o Estado foi: *Ceará Cidadania: Crescimento com Inclusão Social – Plano de Governo 2003-2006*. Dentre as metas e ações prescritas no plano do governo na unidade relativa à educação, há um destaque especial para o ensino médio, em virtude da demanda, existente relativa ao contingente de jovens que concluíram o ensino fundamental.

O ensino médio devido à demanda exigia uma expansão acelerada e, simultaneamente, a qualidade do ensino e aprendizagem, da gestão, dos indicadores de sucesso e demais variáveis deste nível de ensino. Por conseguinte, o ensino médio se tornou uma preocupação e o maior dos desafios aos gestores da educação básica do Ceará. Logo, assegurar o acesso dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental ao ensino médio implica a universalização progressiva desse nível de ensino nas localidades rurais e urbanas, o que passou a ser a meta principal da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (CEARÁ, 2003).

O Plano para o Desenvolvimento da Educação Básica – escola melhor, vida melhor para o período 2003-2006, (CEARÁ, 2004b, p.10) apresentou diversos objetivos para o ensino médio, entre os quais os mais relevantes são:

- expandir a oferta de vagas no ensino médio mediante a construção de escolas, a ampliação e reforma de unidades existentes;
- assegurar profissionais qualificados na docência das disciplinas do ensino médio, desenvolvendo programas e/ou projetos de formação continuada;
- viabilizar a produção de materiais didáticos e conteúdos digitais adequados e com caráter de multiuso para o ensino médio.

Para a concretização destes objetivos, foi elaborado o Programa de Ação Ceará Vida Melhor.

A melhoria das condições de vida da população cearense se fez necessária, logo, exigia uma ação integrada dos gestores do Estado, envolvendo os diversos setores do Governo estadual no fornecimento de serviços públicos de qualidade, principalmente para as camadas sociais mais vulneráveis e sem o acesso adequado aos direitos fundamentais e inalienáveis ao ser humano nos eixos: saúde,

educação, segurança, emprego, renda e todas as demais condições de uma qualidade de vida desejável (CEARÁ, 2003).

Desde então, os eixos mencionados passaram a ter uma importante atenção do Governo, considerando que a educação é uma diretriz que deverá complementar os demais eixos para melhor atender a população em serviços públicos, assim, o foco principal foi promover a melhoria quantitativa e qualitativa da educação e dos serviços públicos atender a comunidade educativa cearense, tendo como resultado o desenvolvimento holístico do ser humano (CEARÁ, 2003).

A linha de ação para a área de educação para o quadriênio 2003-2006 foi direcionada para:

- reconhecimento da importância da educação para o pleno desenvolvimento das aptidões e capacidades do ser humano. Sua importância na nova sociedade ensejará ao Estado investir no ensino com qualidade, na perspectiva de educação permanente e aprendizado contínuo, garantindo-se o domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita. (CEARÁ, 2003, p. 15).

As opções para elevar a qualidade do ensino e o perfil educacional da população profissional suscitou ao Governo a iniciativa de elaboração, implementação e implantação de um Plano Estadual de Educação, com o propósito de articular e desenvolver o ensino, em seus diversos níveis, bem como integrar as ações do Poder Público que conduzem às linhas de atuação, mediante:

- ação compartilhada do poder público com a sociedade civil nas políticas de educação o desenvolvimento das parcerias entre o poder público e a sociedade civil demanda procedimentos voltados para o fortalecimento de políticas de melhoria da qualidade do ensino e da gestão da escola pública cearense. [...]
- desenvolvimento profissional permanente e valorização do educador – a melhoria da qualidade do ensino na rede pública tem uma estreita relação com a política de valorização do educador. [...]
- gestão educacional democrática e participação com controle social – os compromissos com a qualidade da gestão escolar na rede pública de ensino objetivam uma condução transparente da política educacional, tendo em vista as dimensões pedagógica, financeira e administrativa. [...]
- educação de qualidade e inclusão social – a construção da escola pública de qualidade assume dimensão político-institucional e compromissos com o direito de aprender, respeito aos ritmos e diferenças do processo de ensino e aprendizagem. [...] (CEARÁ, 2003, p. 23)

O desenvolvimento dessas linhas de ação visava a fortalecer o planejamento, integrar as políticas estaduais e municipais de educação e expandir e melhorar a qualidade dos serviços educacionais.

Sobre a valorização da educação básica, Kuenzer (1998) adverte sobre o "discurso em favor da ampliação da educação básica como fundamento para uma sólida formação profissional" (ID. IBID, p. 374), como expressão de uma realidade válida para países desenvolvidos, que "investem fortemente em educação básica e em educação científico-tecnológica", ao contrário de países com economias menos desenvolvidas, onde a redução de fundos públicos aliada a gestões estatais patrimonialistas deterioram ações sociais dos estados nacionais, além de que em países como o Brasil, o conjunto de políticas do Banco Mundial para Estados pobres provoca impactos negativos sobre a educação (PETRINI, 2000).

No ano de 2007, iniciou-se outra gestão governamental no Estado do Ceará. O Plano de Governo (2007 - 2011) "Todos pela Educação". O documento estabelece as diretrizes para a educação básica do seguinte modo:

- trabalhar a educação, a ciência e a tecnologia de forma intersetorial e como premissa para o novo projeto de desenvolvimento que o Ceará merece;
- nortear a política para a educação básica como estratégia para o desenvolvimento, para a inclusão e como instrumento de cidadania que será trabalhada em regime de colaboração entre os entes federativos e na gestão do próprio sistema de ensino e,
- propiciar uma educação que além da aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a fragmentação social (CEARÁ, 2007, p. 53).

Os objetivos estratégicos delineados para que as diretrizes sejam operacionalizadas de modo efetivo estão assim delineadas:

- valorizar os profissionais do magistério;
- ampliar a oferta de educação em todos os níveis de ensino;
- garantir a permanência e o sucesso do jovem no sistema escolar e a conclusão da educação básica com sólida formação geral, ampliando a participação popular;
- radicalizar a democratização da gestão do ensino público,
- implementar padrões básicos de infra-estrutura física, material e de pessoal nas escolas públicas;
- estabelecer programas de formação continuada de profissionais da educação;

- aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos;
- aperfeiçoar os processos avaliativos de rendimento escolar e institucional, e,
- viabilizar recursos para o financiamento da política educacional (CEARÁ, 2007, p 55).

As diretrizes norteadoras para o desenvolvimento no ensino médio no Ceará foram instituídas pela Lei nº. 14.190. de 30 de julho de 2008, mediante o programa Aprender pra Valer, que expressa um conjunto de ações estratégicas, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação básica, pela elevação do desempenho acadêmico dos alunos, com foco prioritário no ensino médio, com vistas a garantir a educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno (SEDUC, 2006).

Verifica-se que há uma política de incentivos, de implantação de programas e projetos para a efetivação do ensino médio no Estado do Ceará. Pode-se inferir que há o compromisso institucional do Governo Estadual e demais segmentos governamentais, em especial a SEDUC de transformar o ensino médio num reduto de formação aos jovens que adentram o ensino médio.

Para a efetivação das políticas e dos programas relativos à educação básica do Ceará, o Governador do Estado, gestão 2007-2011, promoveu a Conferência Estadual da Educação: a educação do futuro pensada no presente com a finalidade de adaptar a estrutura e organização da SEDUC, à nova administração governamental, objetivando aprimorar a gestão administrativa para torná-la mais ágil, e, por via de consequência, compatível com as expectativas, demandas e interesses da comunidade educativa cearense. (CEARÁ, 2008).

3.3 Movimento de matrícula no Estado do Ceará

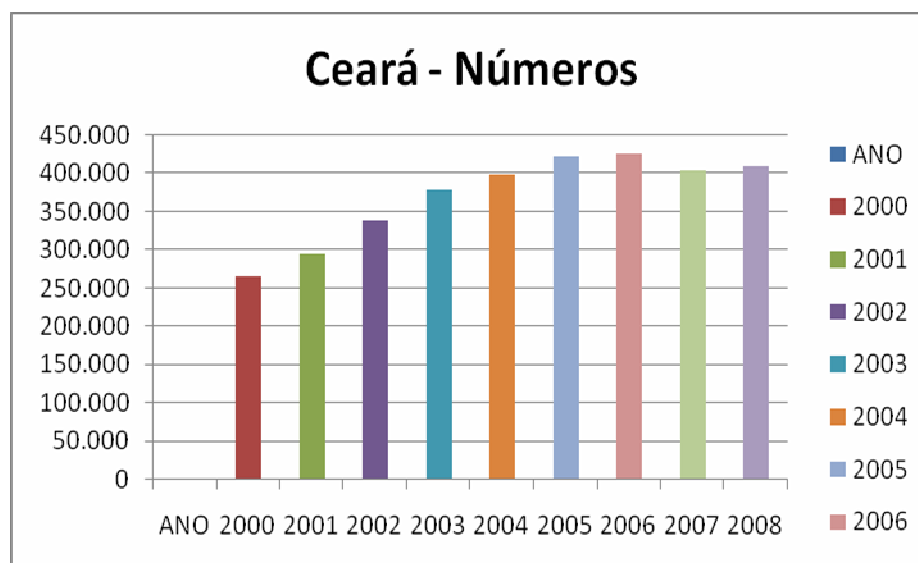
Tendo por base dados estatísticos secundários, o ensino médio no Estado do Ceará será delineado, utilizando-se os mesmos critérios adotados para analisar e entender a realidade brasileira, aplicados à realidade deste nível de ensino no Ceará. Põem-se, a seguir, os dados que se constituem o objeto de análise do ensino médio cearense.

Tabela 3 - Matrícula do ensino médio no Ceará. 2000 – 2008

ANO	CEARÁ
	Nº
2000	264.431
2001	294.292
2002	337.843
2003	379.145
2004	398.348
2005	422.913
2006	424.917
2007	404.240
2008	408.992

Fonte: MEC/INEP, 2009.

Os dados da tabela 3 apresentam o quantitativo de matrícula no ensino médio do Ceará na série temporal 2000 a 2008. Constata-se aumento na matrícula no período de 2000 a 2006, sempre de modo ascendente. Nos anos 2007 e 2008, o número de matrícula foi positivo, mas declinou.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 3 – Matrícula no ensino médio no Ceará. 2000 – 2008

Os dados do gráfico 3 revelam, de modo visual, os indicadores analisados, na tabela 3. Fica constatado, gestalticamente, que o movimento de matrículas do ensino médio no Estado de 2000 a 2006 apresentou aumento

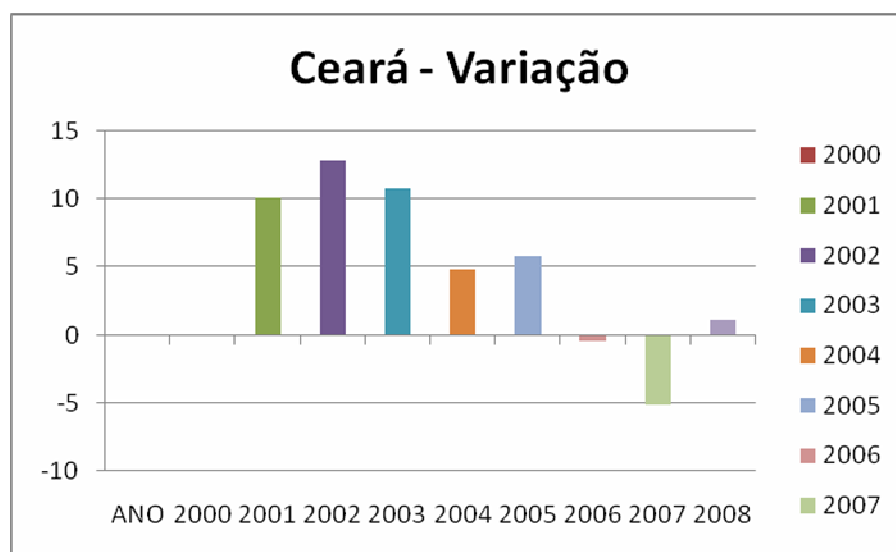
significativo, isto é, de uma demanda de 264.431 alunos, passou para 424.917, ou seja, 62,2%, demonstrando, porém, um aumento positivo de modo descendente.

Tabela 4 – Variação da Matrícula no ensino médio no Ceará. 2000 – 2008

ANO	CEARÁ	
	Nº	Variação %
2000	264.431	-
2001	294.292	11,3
2002	337.843	14,8
2003	379.145	12,2
2004	398.348	5,1
2005	422.913	6,2
2006	424.917	0,5
2007	404.240	- 4,9
2008	408.992	1,2

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

A variação da matrícula no Estado do Ceará apresenta-se instável com um crescimento em 2002 de 14,8%. Nos anos compreendidos entre 2003 e 2006 o crescimento foi positivo, porém, decrescente. Em 2007, houve um decurso na matrícula de modo negativo, -4,9%. O crescimento foi retomado em 2008, com 1,2%. Esta variação inconsistente tende a ser clarificada com os dados qualitativos do estudo.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 4 – Variação da matrícula no ensino médio do CEARÁ 2000 – 2008

A variação percentual da matrícula no ensino médio ano a ano no Ceará é destacada no gráfico 3b, porém, os dados estão contidos na tabela 3. A disposição das barras do gráfico reflete concretamente a inconsistência da variação percentual da matrícula neste nível de ensino na série histórica delimitada para este estudo. Dados qualitativos serão incorporados a esta análise, posteriormente, para explicar a razão desta alternância no parâmetro das matrículas.

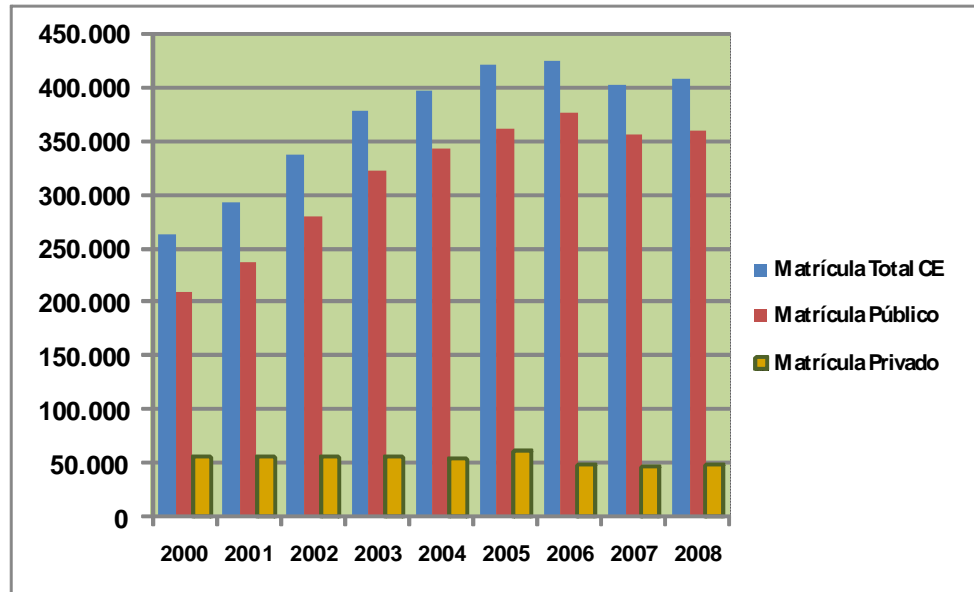
O quantitativo de alunos, matriculados no ensino médio no sistema oficial de ensino público e privado no Ceará, está expresso na tabela 4.

Tabela 5 – Matrícula do ensino médio público e privado no Ceará. 2000 – 2008

PERÍODO	MATRICULA	MATRICULA		MATRICULA	
	TOTAL CE	ENSINO PÚBLICO		ENSINO PRIVADO	
ANO	Nº	Nº	%	Nº	%
2000	264.431	209.254	79,1%	55.177	20,9%
2001	294.292	238.107	80,9%	56.185	19,1%
2002	337.843	281.299	83,3%	56.544	16,7%
2003	379.145	323.069	85,2%	56.076	14,8%
2004	398.348	344.072	86,4%	54.276	13,6%
2005	422.913	362.045	85,6%	60.868	14,4%
2006	424.917	376.807	88,7%	48.110	11,3%
2007	404.240	357.348	88,4%	46.892	11,6%
2008	408.922	359.851	88,0%	49.071	12,0%

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Cotejando-se os dados de matrícula das escolas públicas e privadas, comprova-se a discrepância nos percentuais de cada categoria. Enquanto a matrícula da escola pública se situa na série histórica em torno de 80%, na escola privada apresenta uma taxa em torno de 20%. Um fato notório é que não existe taxa negativa de matrícula em qualquer das categorias de escola. Destaca-se no ano 2000 a menor taxa positiva dos dados. Nos anos subsequentes, 2001 a 2004, houve uma taxa positiva descendente. A matrícula cresceu em 2005 e decresceu em 2006 e 2007, embora as taxas tenham sido positivas. As matrículas em 2008 cresceram novamente.



Fonte:MEC/Inep, 2009.

Gráfico 5 - Matrículas do ensino médio público privado no Ceará. 2000 – 2008

Considerando o movimento de matrícula do ensino médio no Ceará nas dimensões pública e privada, constata-se que o ensino público apresentou um percentual expressivo, sempre crescente, ou seja, de 79,1% em 2000 para 88% em 2008. Diminuição inversa aconteceu no ensino privado, de 20,9% em 2000, houve um decréscimo para 12%. Pode-se inferir que esta realidade se prende aos fatos: melhoria nas condições de infra estrutura e da organização didático-pedagógica das instituições escolares impulsionada pelas diretrizes emanadas dos PCNs. Associada a esta evidência, houve o incremento dos recursos financeiros, a indicação de um piso salarial para os professores e recomendações explícitas para a formação continuada dos profissionais da educação, em especial, aos docentes. Variáveis externas relacionadas com a população brasileira dizem respeito ao fenômeno “dar-se conta” de que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, preconizado no Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Alia-se a esta pressuposição o notório empobrecimento do segmento social médio cearense, em

face da distribuição de renda ser bastante concentrada no segmento social alto, que ainda mantém os seus descendentes no sistema privado do ensino médio.

Tabela 6 – Variação da matrícula do ensino médio público e privado do Ceará. 2000-2008.

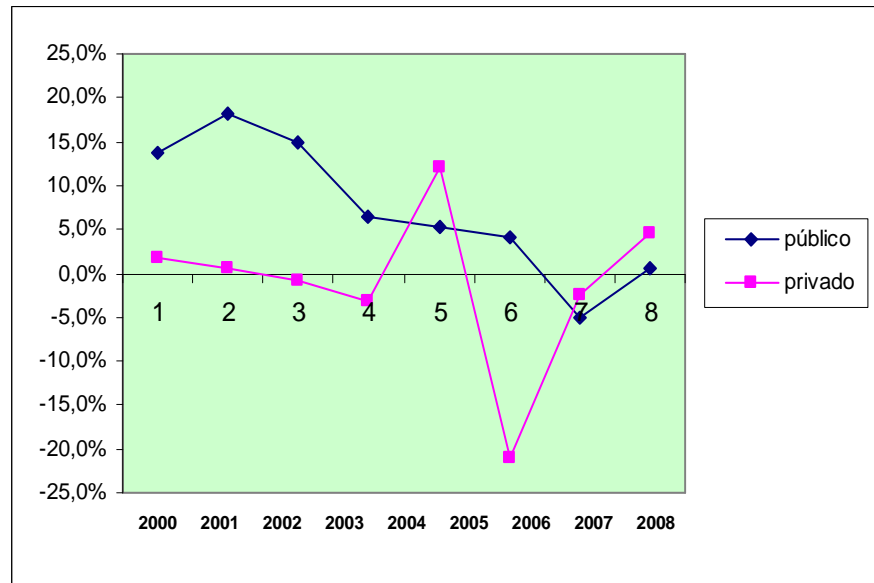
PERÍODO	MATRICULA	MATRICULA		MATRICULA	
	TOTAL CE	ENSINO PÚBLICO		ENSINO PRIVADO	
ANO	N°	N°	VARIAÇÃO	N°	VARIAÇÃO
2000	264.431	209.254	-	55.177	-
2001	294.292	238.107	13,8%	56.185	1,8%
2002	337.843	281.299	18,1%	56.544	0,6%
2003	379.145	323.069	14,8%	56.076	-0,8%
2004	398.348	344.072	6,5%	54.276	-3,2%
2005	422.913	362.045	5,2%	60.868	12,1%
2006	424.917	376.807	4,1%	48.110	-21,0%
2007	404.240	357.348	-5,2%	46.892	-2,5%
2008	408.922	359.851	0,7%	49.071	4,6%

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Analisando a variação de matrícula do ensino público ano a ano no Ceará, constata-se que houve um crescimento positivo na variação de matrícula entre 2001 e 2002. No ano seguinte, 2003 a variação foi positiva descendente, permanecendo assim até 2006. Um fato inusitado foi a variação descendente negativa (-5,2%) que o ensino público apresentou em 2007. A matrícula de 2008 cresce novamente (0,7%) de forma discreta.

O ensino privado, por sua vez, decresceu positivamente de 2001 para 2002. Houve um decréscimo negativo nos anos de 2003 (-0,8%) e no ano de 2004 (-3,2%). A variação aumentou positivamente numa taxa expressiva (12,1%). Um fato que merece destaque foi a variação decrescente negativa (-21,0%), mantendo a tendência de variação negativa, porém, com menor variação (-2,5%). As matrículas do ano de 2008 demonstram um retorno ao crescimento positivo (4,6%).

Comparando-se a variação de matrícula nas categorias ensino público e privado, evidencia-se que o crescimento do ensino público mostrou uma tendência de crescimento, excetuando o ano de 2007. Quanto ao ensino privado, o movimento de matrícula apresentou crescimento nos anos de 2001, 2002, 2005 e 2008. Constata-se, porém uma diminuição no movimento de matrícula nos anos de 2003, 2004, 2006 e 2007, cujos percentuais apresentaram taxas declinantes.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 6 - Variação da matrícula do ensino médio público e privado Ceará. 2000-2008

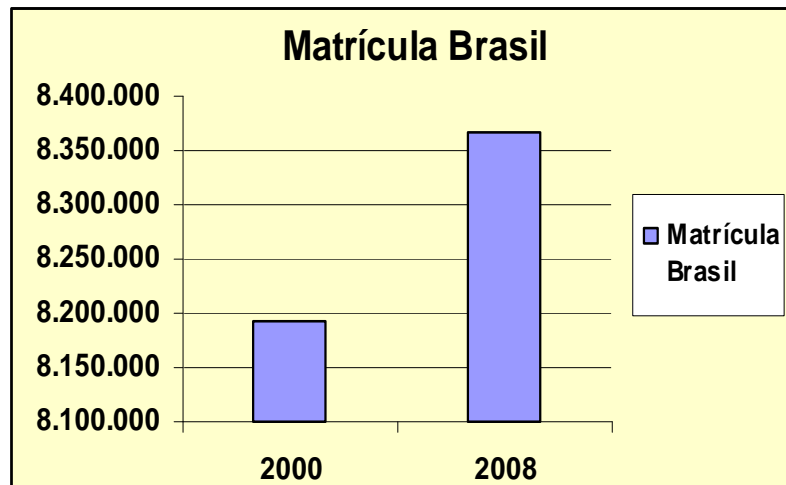
A matrícula nas instituições escolares de ensino médio privado exibiu uma mobilidade decrescente positiva nos anos de 2000 e 2002. Em 2004, houve uma descendência negativa de -0,8%, aumentando de modo expressivo em 2004. Um fato que mais necessita de esclarecimento mais substantivo trata-se do aumento relevante na taxa de matrícula no ensino médio na escola privada, que ascendeu positivamente em 12,1%. Uma ilação embasada, apenas, na empiria é a coincidência do fenômeno adesão à escola privada e à campanha eleitoral à Presidência da República que culminou com a vitória do candidato de tendência política socialista. Este ato eleitoral promoveu uma circulação de erário em todos os segmentos sociais do país, em especial no segmento médio da população que sempre que pode matricula os filhos na escola privada.

Tabela 7 – Matrícula do ensino médio no Brasil no coorte 2000/2008

ANO	MATRÍCULA BRASIL	
	Nº	%
2000	8.192.948	-
2008	8.366.100	2,1%

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Confrontando a matrícula do ensino médio do Brasil com a matrícula neste nível de ensino no coorte histórico 2000/2008, à luz da tabela 7, verifica-se que, no Brasil como um todo, o percentual de matrícula na série temporal de nove anos mostrou um crescimento percentual de 2,1%, ou seja, de 8.192.948 matrículas em 2000 para 8.366.100 matrículas em 2008. Afirma-se que o aumento na matrícula do ensino médio do Brasil pode ser considerado inexpressivo, haja vista as diversas políticas de educação direcionadas a este nível de ensino, ensejadas pelos programas FUNDEB, o ensino médio inovador, entre outros.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 7 – Matrícula do ensino médio no Brasil no corte 2000/2008

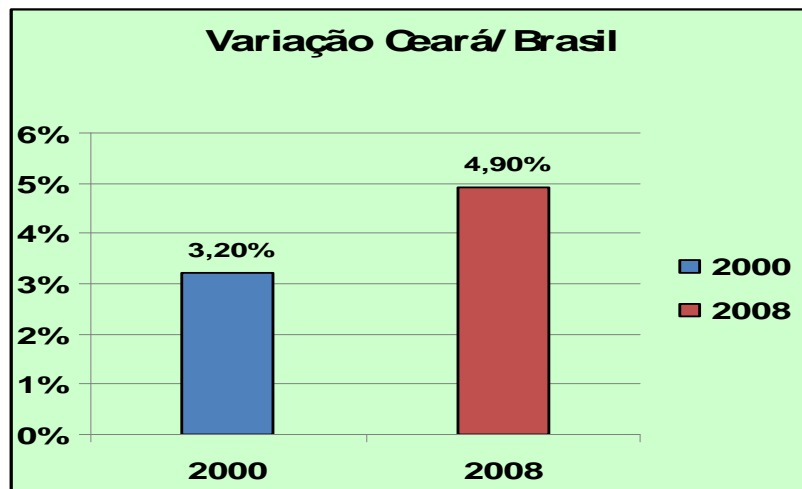
O gráfico 7 demonstra claramente o aumento discreto no quantitativo de matrícula do ensino médio em nove anos consecutivos. No ano 2000, a matrícula no ensino médio no Brasil totalizava 8.192.948 alunos e no final do coorte temporal 2008, a matrícula totalizou 8.366.100, correspondendo no intervalo um acréscimo de 2,1% das matrículas.

Tabela 8 – Relação entre os alunos matriculados no Ceará / Brasil. 2000/2008

ANO	MATRÍCULA BRASIL	MATRÍCULA CEARÁ	CEARÁ/BRASIL
	Nº	Nº	%
2000	8.192.948	264.431	3,20%
2008	8.366.100	408.922	4,90%

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

O cotejamento é ascendente, tendo em vista que, no ano 2000, o percentual de matriculados no Ceará era de 3,2% em relação ao Brasil. Por sua vez, a relação Ceará/Brasil, no ano de 2008, trouxe um percentual equivalente a 4,9%. Pode-se inferir que a matrícula no ensino médio no Estado do Ceará continua crescendo com índice superior à média nacional, que representou 2,1%, conforme está expresso na tabela 7.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 8 – Relação entre os alunos matriculados no Ceará/ Brasil. 2000/2008

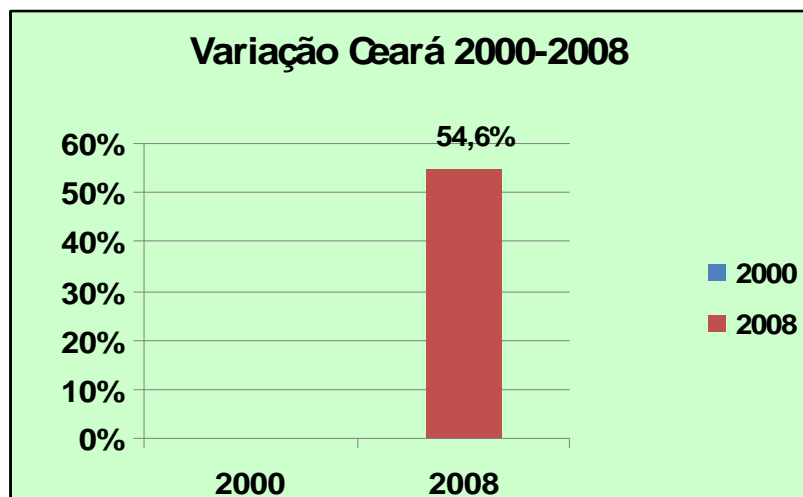
O gráfico 8 exhibe, de modo visual, o fato de que a variação da matrícula do Ceará, em relação à matrícula brasileira, demonstra índice superior à média nacional, uma vez que, no ano 2000, o percentual equivaleu a 3,20% e em 2008 houve um crescimento para 4,90%. Estes dados corroboram o pressuposto de que o Estado do Ceará expandiu a oferta de matrícula de forma acentuada, comprovando que as políticas relativas ao ensino médio estão se efetivando adequadamente em termos quantitativos.

Tabela 9 – Percentual de alunos matriculados no Ceará no corte 2000/2008

ANO	MATRICULA CEARÁ	
	Nº	%
2000	264.431	-
2008	408.922	54,6%

Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Os dados da tabela 9, quando cotejados no coorte, 2000/2009, demonstram que, no ano 2000, o quantitativo de matrículas no ensino médio no Ceará era 264.431 alunos. Em 2008, houve um aumento bastante expressivo, uma vez que o número de matrícula totalizou 508.922, equivalendo a um crescimento de 54,6%, isto é, o número de matrícula durante os nove anos da série histórica duplicou. Pressupõe-se que os gestores da educação básica no Ceará estão comprometidos com a expansão do ensino médio, cuja intencionalidade se prende ao fato de assimilar as demandas oriundas do término do ensino fundamental, além de incentivar uma educação profissionalizante em nível médio.



Fonte: MEC/ INEP, 2009.

Gráfico 9 – Percentual de alunos matriculados no Ceará no corte 2000/2008

O gráfico 9 considera o ano de 2000 como linha de base para a visualização do movimento de matrícula no Ceará no coorte temporal 2000/2008. Por conseguinte, a matrícula do ano 2000 foi mensurada como zero para que fosse dimensionado o percentual de crescimento. Em face do exposto, as matrículas do 2008 duplicaram, ou seja, apresentaram um percentual de aumento equivalente a 54,6%.

O estudo realizado sobre o ensino médio, no que tange ao movimento de matrícula, configura de modo quantitativo a situação deste nível de ensino neste momento histórico. A continuação da pesquisa na abordagem qualitativa, na próxima unidade do estudo, possibilitará conhecer as causas, as razões e as variáveis que concorram para o delineamento favorável do ensino médio cearense.

4 AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

Antes de explicitar como o ensino médio no Ceará é acompanhado e avaliado, torna-se oportuno apresentar as concepções de avaliação inerentes ao ato de ajuizar planos, programas, projetos e atividades, conforme a literatura. Em seguida, serão descritos os fundamentos e princípios norteadores de avaliação, numa perspectiva institucional e como a Secretaria de Educação do Estado do Ceará avalia o ensino médio durante o período 2000 - 2008. Por conseguinte, enseja-se um conceito de avaliação desde a perspectiva institucional, avaliação de programas diversos e projetos escolares até a avaliação dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

A avaliação do ensino médio no Estado do Ceará tem por finalidade averiguar como o sistema de ensino vem se efetivando, conforme preconizam as políticas de educação, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9394/96, nos Planos Nacional e Estadual de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referenciais Curriculares Básicos, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), programas curriculares e os respectivos projetos pedagógicos escolares.

4.1 Resignificação do conceito de avaliação institucional

Para verificar se o planejamento institucional de uma organização educativa, assim como os seus programas, projetos ou atividades se efetivam de conformidade com as políticas de educação vigentes e com os princípios pedagógicos teóricos e socioeconômicos, torna-se necessário implementar e implantar um sistema de acompanhamento e avaliação da missão institucional, dos objetivos preconizados, metas estabelecidas e demais procedimentos.

A concepção de avaliação na vertente emancipatória (SAUL, 1988) consiste na identificação dos elementos que estão ocorrendo conforme o previsto para mantê-los e para conhecer as dificuldades e obstáculos enfrentados, com vistas a redimensionar os procedimentos e processos inadequados que estão dificultando a execução do plano e seus subsistemas: programas, projetos e atividades.

A avaliação é uma tarefa importante para os que administram qualquer tipo de trabalho formal ou informal, pelo fato de permitir uma reflexão e uma apreciação crítica sobre os dados relevantes do processo implantado e pela possibilidade de auxiliar ao gestor a tomar decisões sobre o que realiza. Ademais, a avaliação constitui um conhecimento crítico das ações da instituição educativa, com a finalidade de averiguar se os rumos estabelecidos no planejamento institucional estão sendo operacionalizados de conformidade com o plano estabelecido, com as expectativas sociais e com as exigências científicas, tecnológicas e humanísticas de um determinado segmento social.

A avaliação no contexto institucional tem por finalidade caracterizar a organização educativa, desde os aspectos sociopolíticos, filosóficos e pedagógicos, até o seu sistema operacional. Visa, também, a conhecer a eficiência, a eficácia e a efetividade da dinâmica do processo institucional embasada em um juízo de valor, estabelecido por critérios delineados pelos que fazem a instituição educativa. Os resultados advindos da avaliação possibilitam aos gestores do processo administrativo institucional tomar decisões mais coerentes e objetivas em face do conhecimento da realidade.

A avaliação ao ser direcionada à instituição educativa, tem por finalidade dinamizar oportunidades de ação – reflexão – ação, ou seja, a práxis educativa acerca da obtenção e elaboração do conhecimento acadêmico ofertado e como se desenvolveu o processo organizativo e gestor das ações pedagógicas e educativas. Os resultados advindos servem para o autoconhecimento da unidade educacional, visando à manutenção dos pontos que obtiveram sucesso nos programas e projetos, e para redimensionar, se necessário, os rumos da missão, objetivos e metas implantados inadequadamente, ou seja, desobedientes ao que havia sido previsto. Tudo isto com vistas a aumentar o desempenho qualitativo e quantitativo da instituição educativa, ou seja, melhorar a qualidade do ensino e os indicadores de eficiência.

A avaliação de uma organização escolar deve responder, portanto, às questões a respeito do papel social da educação, do projeto pedagógico e socioeducativos da instituição, dos recursos financeiros que recebe, dos gestores, dos mais diversos segmentos da escola que dinamizam a instituição e dos educandos que formam para a cidadania e para a sua inserção no mercado de trabalho nacional.

Quando a avaliação tem como foco o sistema educacional, mormente às instituições escolares, pressupõe o conhecimento da realidade empírica que deve ser desvelada pela coleta de dados sistemáticos. Os indicadores coletados produzem informações para a análise qualitativa e quantitativa do processo. O conjunto de informações advindas será comparado com critérios estabelecidos no âmbito institucional, à luz das políticas e diretrizes da educação nacional.

Desde então, realiza-se o julgamento de valor (POPHAM, 1973) da dinâmica do processo implantado, objetivando conhecer o mérito institucional (SCRIVEN, 1967) para iluminar os avaliadores (PARLETT; HAMILTON, 1972), e, posterior tomada de decisão (STUFFLEBLEAM, 1971), visando à transformação ou emancipação institucional (VERAS, 2007).

Estes pressupostos concorrem para que o tema avaliação institucional no ensino médio se efetive mediante procedimentos avaliativos, além de promover reflexões, atenção mais acurada, em relação às demandas sociopolíticas e educacionais. Entre as premissas inerentes à educação do ensino médio evidenciam-se:

- implantação das políticas de educação, delineadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9394/96;
- delimitação dos Referenciais Curriculares Básicos para o Ensino Médio;
- os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) que produziram grande insatisfação dos educadores quanto aos currículos, programas, práticas de ensino e à aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem estudos avaliativos, principalmente no que diz respeito à relação custo-benefício.

Além desses preceitos, existem reservas entre os educadores ao comentar as dificuldades do ensino brasileiro, no que diz respeito à qualidade do ensino em seus diferentes níveis, ante os dados comprobatórios emanados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros, que evidenciam e reafirmam as observações empíricas feitas pela comunidade escolar e educativa (VIANNA, 2005).

4.2 Pesquisa e avaliação institucional no sistema de ensino

Durante as décadas de 1980 e 1990, foram criadas diversas políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro. Inicialmente, a intenção era desenvolver uma cultura de avaliação democrática cuja finalidade era sensibilizar a comunidade educativa nacional em todos os segmentos da educação básica e superior, mediante as finalidades, procedimentos, filosofias e demais necessidades que se apresentassem na instituição educativa para transformá-la e não para execrar instituições, docentes, discentes, gestores escolares, entre outros sujeitos do setor educativo. Para tanto, estabeleceu-se nas diversas instâncias do sistema de educação brasileiro uma diversidade de avaliação, tais como: avaliação institucional, mediante a mensuração educacional básica e de cursos superiores; - avaliação de programas, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Informática na Educação; - avaliação de projetos de ensino aprendizagem e de atividades, em geral, vinculados à gestão do ensino. Estes empreendimentos vinculavam-se ao contributo que a avaliação evidencia ao fornecer informações aos gestores e implementadores de políticas públicas e de ações concretas sobre a educação, com vistas a acompanhar o que foi incrementado em face das metas engendradas e, concomitantemente, para a indicação de subsídios que iluminem a formulação de novas políticas educacionais que sejam adequadas às demandas da sociedade, ou, então, redimensionar as vigentes.

Para Vianna (2005), há uma incompreensão entre as concepções de avaliação e pesquisa, pois, embora se complementem, têm finalidades diversificadas. Enquanto a pesquisa mensura, isto é, coleta dados, indicadores e informações sobre uma dada realidade, a avaliação estabelece um juízo de valor

para analisar se as finalidades, objetivos, metas e procedimentos das ações planejadas foram executados conforme preconizam os critérios estabelecidos.

Atualmente, existe consenso de que a avaliação institucional do sistema de ensino difere da pesquisa institucional.

Enquanto a pesquisa institucional produz conhecimentos científicos relativos à instituição, a avaliação se situa num grau mais avançado, porque refere esses conhecimentos aos valores e objetivos explícitos e implícitos da instituição. (THERRIEN, 1983, p. 18).

Vianna (1986) complementa estas ideias, ressaltando que a pesquisa institucional visa a produzir conhecimentos que representam verdades importantes para a instituição. Com base, porém, na verificação dos indicadores coletados, procura verdades científicas sem julgar o mérito das variáveis. Imune de julgamento, a pesquisa propicia informações para o estabelecimento de leis ou princípios administrativos. A avaliação institucional, por sua vez, se concentra num fenômeno específico da instituição, procurando julgar o valor, a qualidade, o mérito e a utilidade do fenômeno educativo, a fim de tomar decisões embasadas no julgamento feito sobre a relação entre os vários fatos e fenômenos educacionais da instituição.

Wanderley (1986) defende o pressuposto democrático da avaliação institucional. Enfatiza que a avaliação de uma escola, para ser dinamizada com eficiência, necessita que haja o descortino “do quê”, “do como” e “do quando” o ato avaliativo foi implementado, isto é, como a comunidade educativa, nos mais diferentes segmentos institucionais, participa do planejamento das ações, dos procedimentos de avaliação, e como toma conhecimento das estratégias políticas a serem efetivadas. Nessa perspectiva, os avaliadores devem participar dos vários momentos da avaliação, desde a elaboração do plano, do projeto, passando pela confecção dos instrumentos até a obtenção dos resultados, sendo, portanto, sujeito ativo do ato avaliativo.

A avaliação institucional, ao ser direcionada ao ensino médio, deve ser um referencial para julgar se a escola desenvolve em seu projeto pedagógico e nas práticas educativas as expectativas que a sociedade lhe atribui, ou seja, a escola está preparando educandos com habilidades e competências cognitivas que os capacitem a promover mudanças sociais e a prover uma formação global de qualidade com vistas a inserir na sociedade indivíduos aptos a promover o

desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico do País e para enfrentar, adequadamente, a vida e o mercado de trabalho.

Toda avaliação deve delimitar claramente o paradigma que a norteará, seja de programas (avaliação curricular), de projetos escolares, de atividades ou práticas educativas, pois o objetivo principal do processo avaliativo é descobrir se o que foi planejado seguiu o caminho tal como se preconizou. O planejamento do que vai ser avaliado, sob a forma de um plano, segundo Mets, Sousa, Franco (1997), deve conter as seguintes etapas:

- I. identificação e exame dos valores do programa institucional a ser avaliado;
- II. especificação dos objetivos, metas e propósitos do plano que avaliará o programa;
- III. determinação de critérios para mensuração do grau do sucesso da instituição;
- IV. definição e obtenção, análise e interpretação de dados e outras informações;
- V. determinação e explicação da extensão do sucesso ou dificuldades institucionais;
- VI. identificação das relações entre as experiências desenvolvidas ao longo do programa institucional e os seus resultados;
- VII. identificação dos resultados não planejados;
- VIII. determinação do impacto e aferição do valor do programa;
- IX. discussão, visando à continuação, reformulação ou interrupção do programa;
- X. revisão contínua dos resultados da avaliação, ou seja, a reavaliação do processo avaliativo. (ID. IBID. p. 34).

Considerando esses pressupostos, infere-se que avaliação significa adoção de princípios axiológicos, ou seja, do planejamento e aplicação de valores, de critérios e com qual intencionalidade ou abordagem se analisa o plano institucional a ser avaliado.

Nesta perspectiva, explicita Depresbíteris (1989), a avaliação de programa é considerada, também, como pesquisa de avaliação em seu primeiro momento, uma vez que a comparabilidade dos dados com os critérios é que vai avaliar os efeitos do programa. Ressalta-se que um programa é basicamente um desdobramento ou um aprofundamento do plano, ou seja, os programas estão contidos nos planos.

Veras, Sousa e Sá (2004) ressalta que um conjunto de programas, quando elaborados de maneira estanque, não compõe um plano, haja vista que os

programas devem ser concebidos com suporte nos planos, e não o inverso, uma vez que estes expressam a filosofia, a missão, as diretrizes e os procedimentos que vão nortear a execução do plano. Por conseguinte, ao se elaborar um programa, deve-se ter como referência os objetivos ou as metas do plano. Os objetivos específicos do plano ou algum deles, no delineamento do programa serão os objetivos ou metas do programa. Logo, existe uma relação intrínseca do plano com o programa. Em síntese, o programa detalha a setorização do plano, isto é, expressa o documento que detalha por setor a política, diretrizes, metas e medidas operacionais. Com efeito, a avaliação de programas está vinculada diretamente à avaliação institucional, ou seja, à avaliação de plano.

Refletindo as ações incrementadas pelo Sistema de Avaliação Básica (SAEB), Exame do Ensino Médio (ENEM) pelo INEP, IBGE e demais órgãos da gestão da avaliação, evidencia-se que são realizadas muito mais pesquisas avaliativas, coleta e medição de dados do que avaliação.

4.3 Pressupostos de avaliação para o ensino médio

A LDBEN nº. 9394/96, ao tratar da avaliação nacional, preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada desde que a sua autorização, credenciamento e avaliação da qualidade do ensino seja uma competência do Poder Público.

Enfatiza que a União se incumbirá de assegurar a avaliação do rendimento escolar no ensino médio, em colaboração com os sistemas de ensino estadual e privado, com o objetivo de estabelecer as prioridades educativas e a melhoria da qualidade do ensino.

Compete aos docentes participar das ações da avaliação da instituição escolar, mediante a análise da efetivação de seus programas, projetos pedagógicos e das práticas educativas e, em regime de colaboração, dinamizar e tomar parte das avaliações propostas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, e das secretarias estaduais de educação quanto aos programas governamentais do ensino médio.

O acesso à educação básica do nível ensino médio deve obdecer as seguintes recomendações: promoção dos alunos que demonstram, por meio de avaliação do aproveitamento escolar nas séries ou fases anteriores a esse nível de ensino, podendo ser efetivada no sistema regular de ensino ou em exames

supletivos. É aceita, também, a admissão ao ensino médio por transferência de outras instituições escolares sem a necessidade de realizar exames de proficiência.

A verificação do rendimento escolar efetivar-se-á de conformidade com a legislação e procedimentos avaliativos que contemplem a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e ao longo do ano letivo, e não apenas em exames realizados nos finais dos períodos letivos por meio, apenas, de provas formais.

Para que a avaliação institucional do ensino médio se consolide, faz-se necessário conhecer o objeto da avaliação. Por isso, será descrito o modo como se configuram a estrutura e organização do ensino médio nos preceitos legais, cuja finalidade é delinear parâmetros e critérios para avaliar a eficiência, eficácia e efetividade do programa curricular do ensino médio, prescrito no PNE, nos planos estaduais de educação, no plano de desenvolvimento da escola, no projeto pedagógico da escola e nas recomendações da Secretaria de Educação do MEC (SEB/MEC), entre outras recomendações conceituais, teóricas, científicas, regimentais, além de estudos realizados por entidades oficiais de avaliação institucional das instituições escolares.

A LDBEN nº. 9394/96 estabelece, ainda, que a educação profissional técnica de nível médio deve ser articulada com as instituições escolares deste nível de ensino, de sorte que a sua avaliação deve seguir as mesmas diretrizes e procedimentos avaliativos efetivados nas unidades escolares de ensino médio dos sistemas oficial público e privado, devidamente credenciados pelos órgãos de credenciamento em face das competências, atribuídas pelo Poder Público. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive em situações de ensino-aprendizagem ministradas em serviço (trabalho), devem ser também avaliadas com vistas ao reconhecimento e certificação de proficiência para prosseguimento ou conclusão de estudos. As instituições de educação tecnológica, além de cursos regulares, podem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, sendo a admissão do candidato (matrícula) condicionada à sua capacidade de aproveitamento e não somente ao nível de escolaridade. Aqui, subjazem os construtos da avaliação escolar na vertente institucional, mediada pela avaliação de programas, projetos, práticas educativas de ensino e das atividades de ofício.

Quanto aos cursos de educação a distância de nível médio, a criação, controle e avaliação de programas, assim como a autorização para a sua

implementação, se constituirão uma incumbência dos respectivos sistemas de ensino, admitindo-se a cooperação e integração entre os diferentes sistemas, inclusive no que diz respeito à avaliação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2007, prescreve que o Distrito Federal, os estados e municípios devem integrar os estabelecimentos de ensino do Território Brasileiro ao sistema de avaliação do rendimento escolar.

Dalben (2010) demonstra que, de modo geral, os professores da rede pública de ensino se convencem dos méritos da avaliação contínua e prescritiva e prospectiva ao longo do ano letivo. Manifestam, porém, muita perplexidade no referente à eliminação da possibilidade de reprovar os alunos.

Os questionamentos nas redes de ensino estaduais revelam que esse aspecto continua bastante problemático. Os professores, tal como predizem as análises sobre o papel da avaliação na escola, sentem que perderam poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se tornou bem mais difícil na nova forma de organização.

Os docentes estão levando em conta os dados da própria avaliação contínua, quando indicam que o aluno não tem condições de prosseguir os estudos da maneira como ocorrendo no regime de progressão continuada.

Não somente os educadores, mas também os pais, se dividem quanto ao tema da retenção. Há os que acreditam que sua supressão possibilita que os alunos prossigam os estudos sem as tensões e os desgastes provocados pela avaliação. Outros, porém, se inquietam em relação ao destino dos que avançam sem haver aprendido os saberes e conhecimentos estabelecidos pelo projeto pedagógico. As falas dos pais demonstram que seus filhos passaram sem condições, e julgam que, de alguma forma, a retenção ocorrerá. Esse constitui um dos pontos mais críticos do ensino médio no que tange à avaliação do conhecimento e do rendimento escolar dos alunos desse nível de ensino (MELLO, 2004).

Em face do exposto, este estudo aprofundará procedimentos de pesquisa avaliativa no enfoque institucional, para que a avaliação do ensino médio seja configurada de conformidade com os dados e informações que iluminarão o cenário e as configurações estruturais e organizacionais das instituições escolares e das diversas modalidades de ensino e aprendizagem que este nível de ensino consolida.

5 CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: METODOLOGIA

Para configurar um programa, no caso, o ensino médio no Ceará, este exige uma trajetória que considere as etapas necessárias para a consolidação do ato avaliativo, logo, planejar os procedimentos constitui o primeiro momento.

5.1 Delineamento da metodologia

Para tanto, o primeiro estágio deve ser um *contínuum* de sensibilização para motivar e envolver a comunidade educativa e escolar que vivencia o objeto, isto é, o ensino médio, uma vez que as pessoas que o compõem são os sujeitos potenciais da avaliação. A sensibilização deve iniciar a metodologia e interpor todos os momentos da avaliação de programas.

O segundo estágio deve ser o delineamento dos componentes metodológicos que venham a responder às seguintes questões: o que avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar? Com quem avaliar? Para quem avaliar? Com quanto avaliar? Para responder às indagações, o avaliador ou a equipe de avaliação deve participar a própria ação avaliativa, que deve ser ininterrupta e precisam ser desveladas “o antes”, “o durante” e “depois” da efetivação do objeto de estudo. O ato de acompanhar deve ser concebido não como assistir, mas como um interagir que pressupõe: conhecer, refletir, redimensionar, recuar, delinear ações para adequar os rumos da avaliação e, se necessário, interferir com vistas a clarificar a realidade.

Os momentos adotados para a avaliação focaram inicialmente “o antes” (conhecimento do *in put*), ou seja, a configuração do ensino médio, mediante um retrospecto histórico do ensino médio para caracterizar o *estado da arte* dessa modalidade de ensino nos textos e contextos da história da educação brasileira e cearense. Como o ensino médio se esboçou “no durante” o processo (*black box*) no

período 2000 – 2008, considerando-se o coorte epistemológico estabelecido na série histórica, cognominada, também, de série temporal em face das contingências emanadas do Poder Público, da sociedade, das redes de escolas de ensino médio e da comunidade educativa – alunos, pais, professores, especialistas, gestores escolares e educacionais brasileiros e cearenses constituem o segundo momento do procedimentos metodológicos. O terceiro momento encerra o resultado (*out put*) que apresentará um conjunto de reflexões, ilações e considerações acerca dos “achados” da avaliação empreendida.

Para a concretização destes momentos, foi elaborado um quadro sinótico onde se demonstra a relação entre as perguntas avaliativas vinculadas ao objeto da avaliação, isto é, *o que avaliar?* Esse delineamento está expresso na primeira coluna do quadro. O *para quê avaliar?*, contido na segunda coluna do quadro, delinea os objetivos para o conhecimento da realidade. Os *critérios* estabelecidos na terceira coluna se constituem parâmetros avaliativos, que contemplam o padrão mínimo de eficiência que cada fato, dado ou informação é considerado com significantes para o “juízo de valor” que norteia a avaliação. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados primários e secundários denotam o *como avaliar?*, explicitam a forma como os dados e informações estão sendo coletados, mediante o acervo bibliográfico e documental, entrevistas, questionário (em anexo), depoimentos e outros da mesma natureza.

Ressalta-se que este processo requer uma quantidade de tempo que é deveras pedagógico, uma vez que proporciona o conhecimento da realidade, a reflexão sobre o que é revelado, o redimensionamento da metodologia para se adequar às contingências do estudo desta envergadura e do ato avaliativo.

5.2 Procedimentos metodológicos inerentes à avaliação de programas na óptica institucional

Por mais significativa que seja a contribuição da literatura especializada, no que se refere à definição de planos, programas, projetos e modelos de avaliação, a elaboração de um projeto específico não pode deixar de responder a, pelo menos, três questões fundamentais, vinculadas ao segundo estágio avaliativo preconizado: o que avaliar, para que avaliar e como avaliar. A resposta a essas questões poderia ser razoavelmente simples se o objeto dessa

ação avaliativa também o fosse. Na verdade, um Programa de Avaliação do Ensino Médio no Ceará, na perspectiva institucional, deve ser incrementado mediante a avaliação de programas e embasado na missão institucional. O Programa constitui um conjunto complexo de intenções (missão, objetivos gerais e específicos, matriz curricular, procedimentos pedagógicos, dentre outros), consubstanciado em metas, que, por sua vez, são operacionalizadas em alvos quantitativos e qualitativos para os quais se direcionam as políticas, diretrizes, competências e habilidades necessárias ao perfil da instituição e do educando a ser aí formado na instituição.

Ante a riqueza e a complexidade desse objeto de estudo, é indispensável a utilização de uma abordagem avaliativa metodologicamente consistente e capaz de apreender, no seu dinamismo, as condições concretas de cada segmento institucional, de modo a contribuir para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, mediante práticas educativas interdisciplinares. Torna-se relevante, também, averiguar se as atividades relativas à gestão escolar e gerencial nos aspectos que facilitam ou dificultam a execução da missão da unidade educativa, como na perspectiva da manutenção e terminalidade da formação do jovem. Essa abordagem, por outro lado, deverá permitir a ultrapassagem do primeiro nível de análise e chegar à compreensão e interpretação dos efeitos qualitativos e quantitativos do Programa de Avaliação Institucional do Ensino Médio no Estado do Ceará, bem como detectar opções ou tendências para a sua manutenção ou redimensionamento, se necessário.

5.2.1 O foco da avaliação: ensino médio no Ceará – 2000 a 2008

O Programa de Avaliação do Ensino Médio no Ceará, concebido como um dos programas de efetivação da educação básica brasileira, tem por finalidade promover a visão institucional às suas ações de ensino-aprendizagem nas diversas modalidades de seus cursos, no caso, o ensino propedêutico, profissionalizante, tanto no que diz respeito ao ensino como na gestão institucional, com vistas a melhor ajustá-las às exigências preconizadas pelas políticas e diretrizes para o ensino médio emanadas da Secretaria da Educação Básica do MEC, as ações inovadoras da SEDUC com vistas a atender as idiossincrasias, peculiaridades, necessidades e expectativas da comunidade docente, discente e dos gestores do mercado de trabalho, em síntese, da sociedade brasileira.

5.2.2 Contextualização e definição da problemática da avaliação: o que avaliar

Delinear, portanto, um plano de avaliação que se ajuste aos programas dos cursos do ensino médio em face das práticas educativas de ensino e da gestão exige uma aproximação maior do objeto de avaliação, uma vez que cada um dos segmentos privilegia políticas e diretrizes relativas ao perfil do profissional que se tenciona formar, e dentro de cada unidade educativa existem componentes com variadas ações com especificidades próprias e peculiares às trajetórias da execução do plano de desenvolvimento da escola (PDE). Logo, nada mais prudente do que seja elaborado o projeto específico de avaliação de cada modalidade de ensino na perspectiva dos informantes, considerando as peculiaridades inerentes ao projeto pedagógico de cada unidade educativa do Estado do Ceará.

5.2.3 Finalidade e objetivos da avaliação: para que avaliar

O programa de avaliação institucional delineado à luz do PDE da SEDUC e dos projetos pedagógicos curriculares das unidades escolares deve expressar diferentes estádios em que se encontra o desenvolvimento com seus projetos pedagógicos em diferentes fases de execução. Há, porém, a necessidade de adequações das ações avaliativas que, descrevendo e analisando o processo, seja capaz de explicitar e interpretar os seus resultados com a finalidade de evidenciar os acertos e sucessos das ações incrementadas e, ao mesmo tempo, identificar os obstáculos apresentados na implantação das ações educativas e da gestão com vistas a redimensioná-las, para facilitar a tomada de decisão e, se necessário, redirecionar o percurso da missão institucional.

Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 18), na adoção da pesquisa qualitativa, os pesquisadores

[...] que usam esta metodologia tendem a ser flexíveis, uma tendência enfatizada em seminários de treinamento e em projetos de pesquisa em grupo, nos quais os membros estão abertos a críticas úteis, podem aproveitar a troca de idéias e podem apreciar o intercâmbio que ocorre nas discussões em grupo.

Os métodos desenvolvidos na pesquisa qualitativa em face da práxis do ato de fazer e refazer emergiu à luz do tripé paradigmático: conhecimento, ação e

reflexão. Esta premissa, exposta no relato dos pesquisadores nos eventos de pesquisa, foi delineada em face dos seguintes fatos:

- a) a necessidade de sair a campo para descobrir o que está realmente acontecendo;
- b) a relevância da teoria, baseada em dados, para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para a ação social;
- c) a complexidade e variabilidade dos fenômenos, e das ações humanas;
- d) a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas;
- e) a percepção de que as pessoas agem com base em significados;
- f) o entendimento de que o significado é definido e redefinido através da interação;
- g) sensibilidade para a natureza evolutiva e relevância dos fatos (processos), e,
- h) consciência das inter-relações entre condições (processos) e conseqüências. (STRAUSS; CORBIN, 2008. p. 22).

Isto posto, têm-se de ressaltar que a personalidade do pesquisador constitui um dos elementos primordiais para a efetivação da pesquisa qualitativa, por se considerar que parte dos dados pode ser quantificados, como no caso do censo e das informações da série histórica, mas deve-se ter a consciência de que a essência da análise é interpretativa.

Para tanto, torna-se necessário descrever as ações que estão explicitadas na trajetória avaliativa.

5.2.4 Trajetória avaliativa: como avaliar

Considerando que a avaliação institucional se caracteriza pelo devir e pelo constante vir-a-ser, em conseqüência, devem ser incrementadas as seguintes ações:

- sensibilização da comunidade educativa;
- delineamento dos procedimentos de avaliação para cada unidade escolar e de gestão do ensino médio com os respectivos critérios de avaliação elaborados pelos gestores educacionais e colegiados escolares;
- reelaboração, se necessário, dos procedimentos de avaliação para cada segmento da gestão escolar a ser avaliado, entre os quais o Conselho de

Educação do Ceará (CEC) e a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC);

- estabelecimento dos parâmetros (critérios) de análise do padrão de excelência que nortearão a análise dos dados coletados no instrumento da avaliação elaborado conforme quadro 1;
- elaboração do Relatório da Avaliação, de acordo com os critérios delineados e os dados coletados;
- análise dos dados cadastrais à luz dos critérios de avaliação estabelecidos pelo pesquisador e integrantes da gestão escolar;
- relatório da avaliação;
- cotejamento dos resultados da avaliação, com a abordagem teórica;
- a meta-avaliação da Avaliação do ensino médio no Ceará; e
- *publicização* dos resultados à comunidade acadêmica, aos setores competentes do CEC, da SEDUC, CREDE, Unidades escolares de ensino médio e sociedade.

5.3 Referenciais teóricos dos procedimentos metodológicos

A metodologia de um trabalho científico requer que sejam explicitados todos os procedimentos logísticos utilizados para a coleta, análise e apresentação dos resultados. Esta unidade descreve a trajetória metodológica e a epistemologia usada para a conceituação dos fatos e fenômenos.

5.3.1 Propostas metodológicas

A avaliação terá como referencial teórico os pressupostos metodológicos da Avaliação Emancipatória (SAUL, 1988) e da pesquisa qualitativa, segundo a abordagem de Strauss e Corbin (2008). Esta modalidade de avaliação caracteriza-se por ser democrática, participativa, colegiada, e, por conseguinte,

adota o enfoque metodológico nas vertentes quali-quantitativas para coletar e analisar os indicadores de avaliação institucional, de programas e projetos sociais.

5.3.2 Quadro para a coleta de dados

Folha impressa padronizada, em cujas colunas se registram as questões avaliativas, os critérios de avaliação, os indicadores, as fontes de coletas de dados e os respectivos instrumentos (apêndice 2). Nesse quadro, organizam-se dados, lançam-se informações padronizadas em forma tabular, o que permite, também, estabelecer relações entre as variáveis qualitativas e quantitativas previamente definidas.

5.3.3 Área de execução da pesquisa

Os diversos segmentos institucionais do ensino médio priorizados pela decisão da pesquisadora, ouvidos os representantes das diversas categorias institucionais e os membros da Comissão de Avaliação Institucional da SEDUC e seus respectivos subsistemas escolares.

5.3.4 População e amostra

Nas abordagens avaliação emancipatória e pesquisa qualitativa, as pessoas que compõem o universo institucional são consideradas sujeitos da avaliação, mas esses também atuam como agentes da gestão escolar e, como tal, avaliam e são avaliados.

Considerando o universo populacional da pesquisa, os dados quantitativos foram coletados junto aos sujeitos da comunidade educativa. As informações qualitativas, em face de suas peculiaridades, foram coletadas junto ao conjunto de sujeitos previamente selecionados por meio dos critérios de amostragem, conforme tabela 10. A opção sugerida sobre a legitimidade dos dados qualitativos é que a amostra seja não probabilística aleatória, casual, diretamente proporcional e estratificada, de modo a garantir a representatividade da população (RUDIO, 2007).

O *design* da amostra exige que se estabeleçam, pelo menos, três critérios, a saber:

1º inicialmente, a população foi dividida em estratos, isto é, dividiram-se os sujeitos em duas categorias - os docentes e os técnicos em assuntos educacionais vinculados ao ensino médio.

A primeira categoria dos sujeitos da pesquisa foi dividida em quatro estratos:

- Conselho de Educação do Ceará (CEC), dos 18 técnicos, a taxa proporcional é de 20%, que equivale a quatro técnicos;
- Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), dos 12 técnicos vinculados ao ensino médio, a taxa proporcional é 13%, logo, foram selecionados dois sujeitos;
- Coordenação Regional de Educação (CREDE), dos 23 técnicos foi calculada a taxa proporcional de 25%, portanto, foram selecionados seis técnicos; e
- em 38 unidades escolares, que ministram somente o ensino médio, há 38 técnicos, com taxa proporcional calculada de 42%, equivalendo a 16 técnicos. Ressalta-se que a maioria das escolas de ensino médio, que é vinculada à rede estadual de ensino, ainda mantém agregada a si o ensino fundamental, embora a LDBEN nº 9394/96 estabeleça que o ensino fundamental seja uma competência do município.

Em face do exposto, com vistas a minimizar *interferências* de variáveis intervenientes nas falas dos sujeitos da pesquisa e por se tratar de amostra proporcional, intencional por cotas (RUDIO, 2007) optou-se por selecionar somente as unidades escolares que ministram apenas o ensino médio nas modalidades: propedêutico, profissionalizante e de educação de jovens e adultos.

Tabela 10 - Amostra dos técnicos vinculados aos órgãos de ensino médio no Ceará. 2009.

Estratos	Sujeitos	Nº	%	Amostra
Conselho de Educação do Ceará (CEC)		18	20%	4
Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)		12	13%	2
Coordenação Regional de Educação (CREDE)		23	25%	6
Unidades Escolares		38	42%	16
Total		91	100%	27

Fonte: CEC/SEDUC, 2009.

Na tabela 10, verifica-se que, nos 18 órgãos selecionados, adotando-se o critério da proporcionalidade, foi feita a seleção dos sujeitos que são lotados no CEC, o equivalente a 4 sujeitos. Em relação à SEDUC, foram selecionados dois sujeitos vinculados a Secretaria de Educação Básica retirados do total de 12 pessoas. Nos estabelecimentos da CREDE que totalizam 23 coordenadorias foram selecionados seis sujeitos do conjunto das unidades. Quanto às unidades escolares foram selecionadas, somente, aquelas que ministram o ensino médio num total de 16 unidades escolares, que representam 42% da proporcionalidade para este estrato da população da pesquisa.

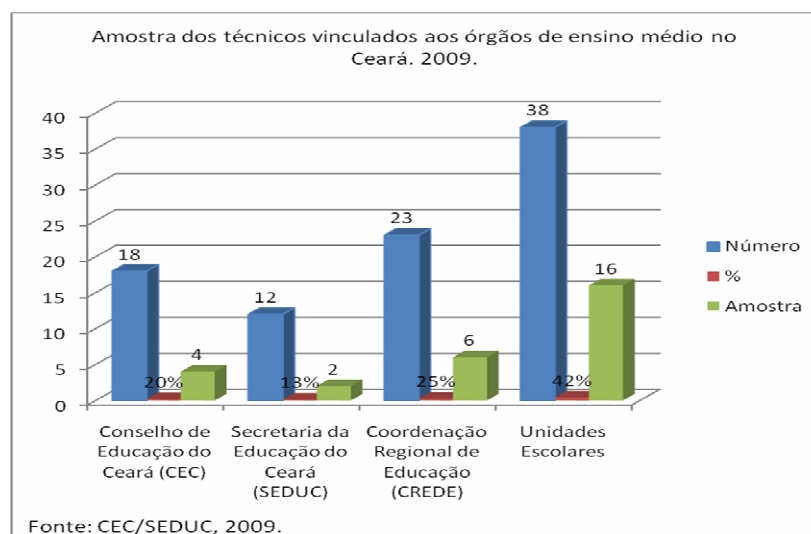


Gráfico 10 - Amostra dos técnicos vinculados aos órgãos de ensino médio no Ceará. 2009.

O gráfico reflete de modo visual como foi selecionado os gestores que atuam no ensino médio em diversos segmentos do sistema educacional cearense.

A tabela 11, a seguir, categoriza as unidades escolares que ministram somente o ensino médio. As escolas que agregam o ensino fundamental com o ensino médio no mesmo espaço físico foram descartadas, ou seja, foram submetidas ao princípio da “mortalidade estatística”. A adoção deste critério justifica o quantitativo fixado para a seleção das escolas de ensino médio no Ceará e demais estratos da população-alvo.

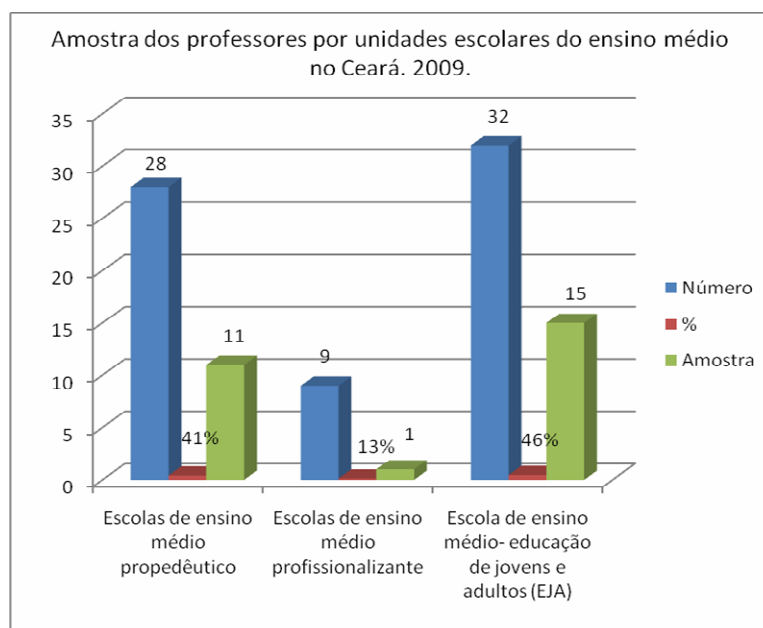
Tabela 11 - Distribuição da amostra dos professores por unidades escolares do ensino médio no Ceará. 2009

Estratos	Sujeitos	Nº	%	Amostra
Escolas de ensino médio propedêutico		28	41%	11
Escolas de ensino médio profissionalizante		9	13%	1
Escola de ensino médio- educação de jovens e adultos (EJA)		32	46%	15
Total		69	100%	27

Fonte: SEDUC/COAVE, 2009.

Na tabela 11 evidencia-se que, nas 28 escolas selecionadas, adotando-se o critério da proporcionalidade, foi feita a seleção nas escolas de ensino médio propedêutico o equivalente a 11 sujeitos. Em relação ao ensino profissionalizante, nas nove unidades escolares, foi selecionado um sujeito, enquanto nos estabelecimentos de educação de jovens e adultos foram selecionados 15 sujeitos.

O gráfico seguinte apresenta a mesma sistemática para o cálculo do quantitativo de sujeitos para a amostra relativa aos professores das unidades escolares de ensino médio no Ceará. Os estratos populacionais delineados vinculam-se às escolas de ensino médio propedêutico, profissionalizante e educação de jovens e adultos.



Fonte: CEC/SEDUC, 2009.

Gráfico 11 - Distribuição da amostra dos professores por unidades escolares do ensino médio no Ceará. 2009

O gráfico 11 reflete de modo visual os critérios adotados para a seleção da amostra dos docentes da pesquisa, ou seja, a coluna de escolas que ministram o ensino propedêutico, o respectivo percentual proporcional para seleção da amostra e o quantitativos de sujeitos selecionadas desse segmento. A mesma sistemática adotou-se para o ensino profissionalizante e de educação de jovens e adultos (EJA). Constata-se visualmente que há uma expressiva demanda a EJA e ao ensino médio propedêutico. A coluna que mostra a demanda do ensino profissionalizante reflete a menor procura; pode-se afirmar em face ao delineado pelas colunas do gráfico que o estigma da educação profissionalizante, ainda persiste neste momento histórico, o qual preconiza que a educação intelectual é para os privilegiados intelectual e socioeconômicos favorecidos e a educação profissionalizante (preparação de mão de obra) para os demais segmentos sócio intelectual.

2º - feita a estratificação das categorias dos sujeitos, procedeu-se à amostra aleatória casual simples de cada estrato, utilizando-se o princípio da proporcionalidade em cada grupo, tendo-se como referência a população-alvo

alocada em cada um dos segmentos da estrutura organizacional do ensino médio do estado do Ceará.

3º - as amostras calculadas pelo critério da proporcionalidade foram ajustadas e estabelecidas para cada estrato. Os estratos foram reunidos para formar a amostra total da pesquisa, equivalente a 160 sujeitos, distribuídos em 91 técnicos educacionais vinculados a diversos segmentos organizacionais do ensino médio e 69 professores que lecionam neste nível de ensino, nas modalidades propedêutica, profissionalizante e educação de jovens e adultos delineadas.

5.4 Instrumentos para coleta de dados primários e secundários

Para a coleta de dados primários, foram aplicados os instrumentos: questionários semiestruturados, em anexo, e depoimentos dos gestores do sistema escolar cearense, à luz de incentivos vinculados aos temas: configurações do ensino médio, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (BRASIL/PCNEM, 1998).

Os dados secundários foram coletados em relatórios, *folders* de eventos, atas de reuniões, projeto pedagógico curricular e foram estudados adotando-se os critérios da análise documental, cujas informações foram cotejadas segundo categorias previamente estabelecidas (FRANCO, 2005).

5.5 Análise dos dados à luz dos procedimentos avaliativos

Os dados quantitativos foram analisados pelo *soft Statistical Package for the Social Science (SPSS)*. Os dados qualitativos foram analisados mediante as proposições de Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2002, p. 38) ao ressaltar que a ‘análise de conteúdo’ trata de [...] “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A sistematização dos dados proposta por (ID. IBID, 2000) segue três etapas: pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial.

- Pré-análise: organização do material (seleção dos documentos).

- Descrição analítica: os documentos são analisados profundamente, tomando como base suas hipóteses e referenciais teóricos. Neste momento é que se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização.
- Interpretação referencial: é neste momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas (p. 161-162).

Os passos da trajetória da avaliação do ensino médio no Ceará na abordagem institucional estão assim delineados:

- reunião com a Direção da SEDUC e com a Comissão de Avaliação Institucional, quando se apresentou a concepção de avaliação que norteia as práticas avaliativas da pesquisa;
- estudo da documentação referente ao Programa de Avaliação da SEDUC, fornecida pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE) – relatórios dos dados coletados e analisados, análise dos dados cadastrais;
- reunião com diretores de unidades escolares, gestores pedagógicos, representantes do corpo discente e docente e membro da comissão de avaliação da unidade escolar, com vistas a colaborar na formulação do processo avaliativo na geração de subsídios para o estabelecimento das prioridades relativas às questões básicas - o que avaliar, para que avaliar e como avaliar no âmbito do ensino médio;
- elaboração dos procedimentos específicos de avaliação do ensino médio nos segmentos escolares;
- aplicação dos instrumentos para coleta de dados;
- elaboração das planilhas para tabulação dos dados qualitativos e quantitativos e dos indicadores da avaliação institucional;
- seleção dos sujeitos e das amostras;

- coleta e análise dos dados e avaliação dos indicadores da avaliação em consonância com os critérios estabelecidos;
- *publicização* dos resultados da avaliação interna; e
- início da avaliação externa (reflexão quali-quantitativa sobre o ensino médio), ou seja, a visão institucional por parte da sociedade.

A previsão para a operacionalização desses estádios poderá ser redimensionada em virtude da interação da pesquisadora com os gestores do ensino médio, por se considerar que os encontros durante os procedimentos metodológicos são bastante produtivos, o que possibilita a modificação do “*design*” metodológico.

5.6 Apresentação e análise dos dados

Os dados e informações coletados, mediante aplicação de questionários e entrevistas com os professores e gestores do ensino médio, estão dispostos em duas categorias de análise:

- I) dados quantitativos - em tabelas e gráficos e analisados em seguida;
- II) dados e informações qualitativas - apresentados de modo descritivo e analisados concomitantemente.

Ressalta-se que a população que compõe o conjunto de sujeitos da pesquisa pertence a 13 unidades escolares, localizadas nos municípios, listados por ordem alfabética: Aracati, Barbalha, Baturité, Crato, Fortaleza, Fortim, Horizonte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Quixadá, São Gonçalo do Amarante e Sobral.

Foram entregues em cada unidade escolar dez exemplares do questionário para serem respondidos, totalizando 130 unidades. O retorno dos instrumentos respondidos pode ser considerado relevante, haja vista que o estudo se realiza com 98 questionários, ou seja, 75% dos questionários distribuídos.

5.6.1 Atuação dos docentes no ensino médio da educação básica no Ceará

Esta unidade apresenta a análise do perfil acadêmico dos docentes, atuação nos diversos segmentos e modalidades do ensino médio no Ceará.

Tabela 12 – Docentes lotados no ensino médio por dependência administrativa. Ceará. 2010

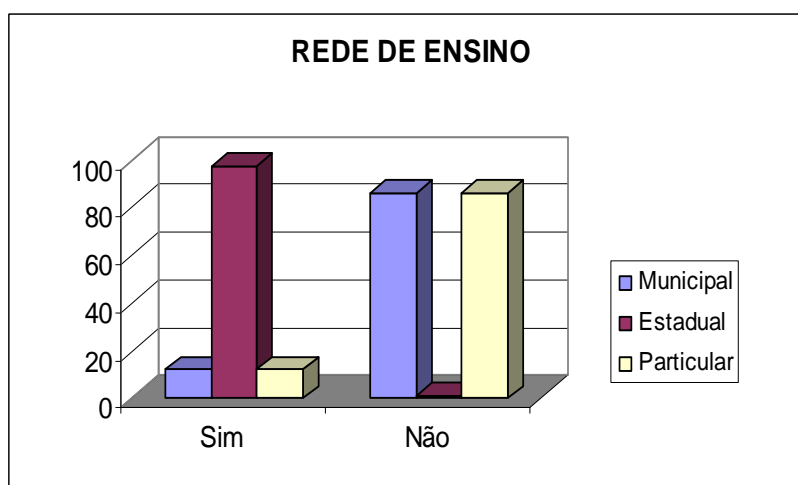
REDE DE ENSINO					
Dependência Administrativa	Sim		Não		Total
	nº	%	nº	%	
Municipal	12	12	86	88	
Estadual	97	99	1	1	98
Particular	12	12	86	88	

N = 98 sujeitos

Nota: O professor pode ensinar em mais de uma dependência administrativa.

Na pergunta relativa aos docentes que ensinam nas redes de ensino, os professores poderiam lecionar nos três níveis concomitantes. Os dados revelam, porém, que 12 professores da amostra ensinam no município. Pressupõe-se que estes lecionam em estabelecimentos de ensino público e que ministram no ensino fundamental e médio concomitantemente, tendo em vista que várias escolas municipais ainda estão vinculadas à rede estadual de ensino, pois ainda não implantaram o sistema municipal de educação para poder desvincular da tutela do Estado.

Dos professores que ensinam no ensino particular, apenas 12 lecionam no ensino médio, equivalendo a 12%. Os demais respondentes do questionário - 97 professores (99%) - ensinam na rede Estadual de ensino do Ceará, na dependência de ensino do Estado.



N = 98 sujeitos

Gráfico 12– Professores da rede de ensino médio por dependência administrativa. Ceará, 2010

O gráfico reflete de modo bem objetivo que a maioria dos professores que forneceram dados e informações sobre o ensino médio se vinculam a dependência administrativa estadual.

5.6.2 Tempo de magistério no ensino médio

Apresenta nesta unidade do estudo o tempo de magistério que os sujeitos da pesquisa vêm desenvolvendo suas atividades docentes no ensino médio.

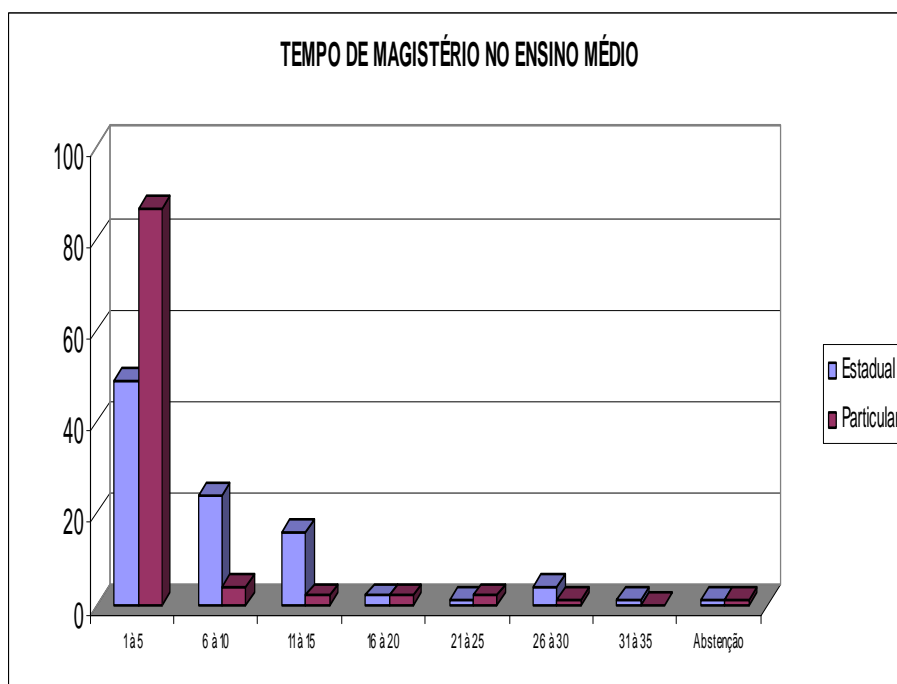
Tabela 13 – Tempo de magistério dos docentes no ensino médio cearense. Ceará, 2010

Período em Anos	REDE			
	Estadual		Particular	
	Nº	%	nº	%
1 à 5	49	50	87	88,8
6 à 10	24	24,5	4	4,1
11 à 15	16	16,3	2	2
16 à 20	2	2	2	2
21 à 25	1	1	2	2
26 à 30	4	4,1	1	1
31 à 35	1	1	0	0
Abstenção	1	1	1	1
Total	98	100	100	98

N = 98 sujeitos

A tabela 13 foi delineada por intervalo de classe com a razão de cinco intervalos. Os dados revelam que 50% dos professores (49 docentes) têm de um a cinco anos de magistério no ensino médio, enquanto 24,5% (24 docentes) estão no tempo de magistério compreendido entre seis e dez anos. Na faixa de tempo de magistério entre 16 e 20 anos, evidenciam-se 16,3% (16 docentes). Os demais professores 9% (nove docentes) têm mais de 16 anos de magistério.

Estes dados levam a inferir que a maioria dos professores do ensino médio, em torno de 74,5% (73 docentes), têm no máximo dez anos de magistério no ensino médio, revelando uma categoria de docente bastante jovem. Evidencia-se que este fato coincide com a expansão do ensino médio incrementada pelo aumento da demanda oriunda do ensino fundamental, em razão do programa de incentivo deste nível de ensino pelo FUNDEB.



N= 98 sujeitos

Gráfico 13 – Tempo de magistério no ensino médio. Ceará, 2010

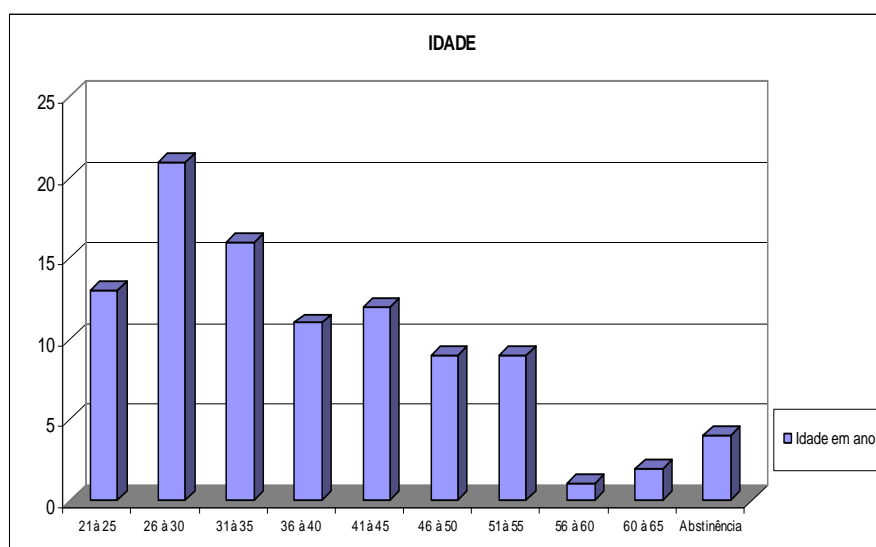
Percebe-se, de modo bem evidente, no gráfico 13, que o maior incremento de contratação de docentes, 50%, ocorre entre um e cinco anos de magistério. Este fato leva a pressupor que o acontecimento ocorreu em face dos incentivos do programa FUNDEB, criado em 2007, que ampliou as políticas e ações efetivas de educação para o ensino médio e a educação infantil, pois, anteriormente, com o FUNDEF só contemplava o ensino fundamental.

Tabela 14. Distribuição dos docentes do ensino médio por idade. Ceará, 2010.

IDADE		
Idade em anos	nº	%
21 à 25	13	13,3
26 à 30	21	21,4
31 à 35	16	16,3
36 à 40	11	11,2
41 à 45	12	12,2
46 à 50	9	9,2
51 à 55	9	9,2
56 à 60	1	1
60 à 65	2	2
Abstenção	4	4,1
Total	98	100

N = 98 sujeitos

A tabela 14 reflete o fato de que 13,3% dos professores estão inseridos no intervalo de 21 a 25 anos de idade cronológica. Ademais, há 21,4% dos professores no intervalo de 26 a 30 anos; no intervalo relativo a 36 a 40 anos, existem 16,3% docentes e no 41 a 45 anos, tem-se um percentual de 12,2%. O gráfico revela que há uma concentração de professores considerados jovens, uma vez que o maior índice de concentração está nas três primeiras colunas.



N = 98 sujeitos

Gráfico 14 – Distribuição dos docentes do ensino médio por idade. Ceará, 2010.

De modo bem expressivo, o gráfico demonstra que há um quantitativo bem relevante de professores jovens,

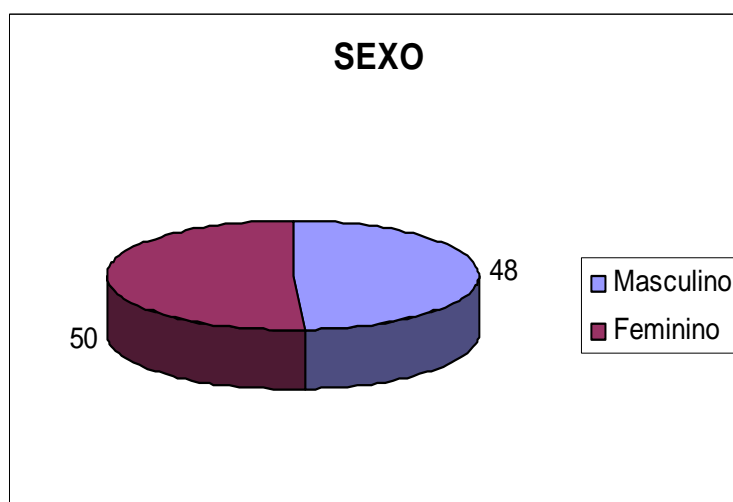
Tabela 15 - Distribuição dos docentes do ensino médio por faixa etária. Ceará, 2010

Gênero	nº	%
Masculino	48	49
Feminino	50	51
Total	98	100

N = 98 sujeitos

A tabela 15 e o respectivo gráfico refletem que a distribuição dos docentes por sexo no ensino médio, no contexto da amostra pesquisada, é quase equivalentes. Este fato reflete a realidade nacional desde o Brasil-Colônia e a atualidade do terceiro milênio. Os docentes do sexo feminino representam 51% (50 professoras) da população estudada, enquanto dos demais docentes, 49% são do sexo masculino.

Nas décadas de 1980 e 1990, os homens, em geral, os homens não cursavam o curso de preparação para professores (curso normal). Esta modalidade do ensino se constituía um privilégio feminino.



N = 98 sujeitos.

Gráfico 15 – Distribuição dos docentes do ensino médio por sexo. Ceará 2010

Este fato é inusitado, uma vez que as categorias se equivalem quantitativamente, pois a diferença quantitativa é mínima, com uma prevalência para a docência feminina.

Até a última década do segundo milênio, ou seja, na década 1990, prevalecia nas escolas de educação básica na modalidade ensino médio, um maior quantitativo de docentes do sexo masculino. Os docentes do sexo feminino tinham maior expressividade no ensino fundamental e na educação infantil.

Esta informação é corroborada pelos estudos realizados por Batista e Codo (1999, p.61), ao afirmarem que há “um gradual e significativo aumento da participação de homens na profissão. [...] estamos hoje em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente.”

Tabela 16 – Formação acadêmica dos professores do ensino médio. Ceará, 2010.

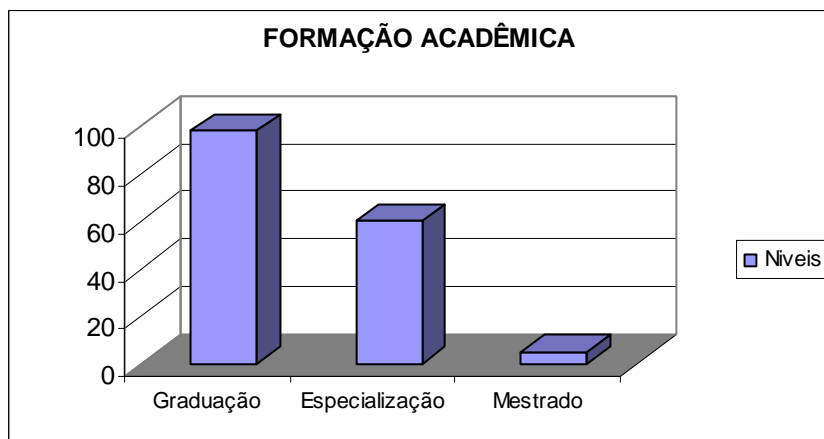
Níveis	nº	%
Graduação	98	100
Especialização	60	61,2
Mestrado	5	5,1

N = 98 sujeitos.

Dos docentes pesquisados, 100% (98 docentes) têm curso superior. Este dado atende ao preceito legal expresso no Art. 62 da LDBEN nº. 9394/96 que preconiza:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Do conjunto dos professores que compõem a amostra do ensino médio estudado, 61,2% (60 docentes) cursaram pós-graduação “lato sensu” em diferentes cursos de especialização. Além disso, há 5,1% (cinco docentes) que têm curso de mestrado, sendo três em Educação, um em Agricultura e um em Meio Ambiente, constatando-se um avanço na qualificação acadêmica dos docentes do ensino médio.



N = 98 sujeitos

Gráfico 16 – Formação acadêmica dos professores do ensino médio. Ceará, 2010.

A visualização expressa no gráfico 16 enfatiza que há um índice incipiente de professores que tem pós-graduação *lato sensu*, no caso o mestrado que tem como finalidade formar docentes para a educação superior. Os cursos de formação continuada, no caso, os cursos de especialização, o gráfico leva a inferir que os professores se preocupam com a melhoria e atualização da sua formação acadêmica.

Tabela 17 – Documentos lidos pelos professores do ensino médio cearense. Ceará, 2010.

DOCUMENTOS	Sim		Não		Total	
	nº	%	nº	%	Nº	%
Plano Nacional da Educação	60	61,2	38	38,8	98	100
Plano Decenal da Educação	29	29,6	69	70,4	98	100
LDBEN nº. 9394/96	85	86,7	13	13,3	98	100
PCNEM	87	88,8	11	11,2	98	100
Plano da Educação. Básica do Ceará.	34	34,7	64	65,3	98	100
Plano de Desenvolvimento da Escola	66	67,3	32	32,7	98	100
Projeto Pedagógico	60	61,2	38	38,8	98	100
Outros	20	20,4	78	79,6	98	100
LDBEN nº. 9394/96	nº	%	nº	%	98	100
PCNEM	60	61,2	38	38,8	98	100
Outros	29	29,6	69	70,4	98	100
TOTAL	85	86,7	13	13,3	98	100

N = 98 sujeitos

A tabela 17 demonstra que 61% dos professores do ensino médio pesquisados conhecem o Plano Nacional da Educação, enquanto 38,8%

desconhecem; no entanto, apenas 29,6% conhecem o Plano Nacional da Educação, isto se comparando com os 70,4% que desconhecem.

Os professores que leram a LDBEN nº. 9394/96 equivalem a 86,7% dos docentes, sendo que somente 13,3% desconhecem o documento, fato esse relevante, uma vez que o conhecimento do que preconizam as diretrizes da educação nacional pode contribuir para um melhor engajamento dos professores na melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

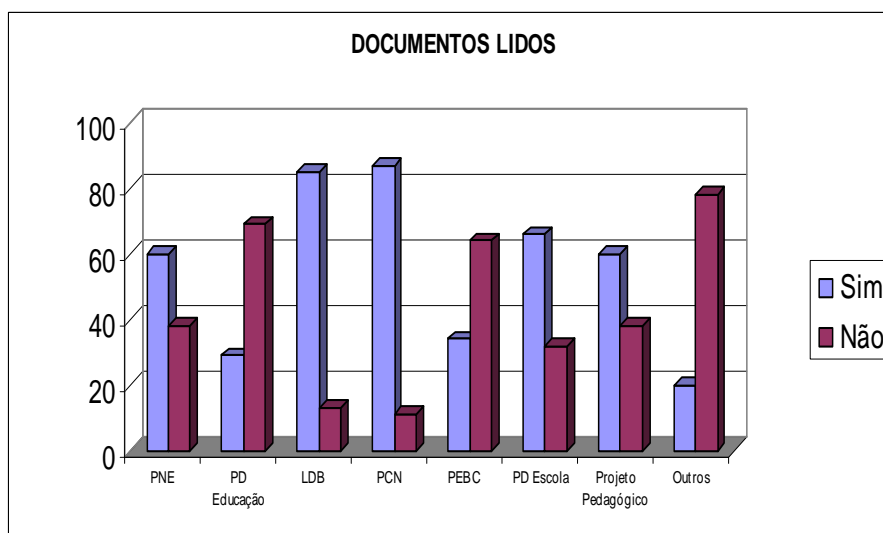
Quanto ao conhecimento sobre o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 88,8% dos docentes conhecem o que recomenda a propositura. Este dado constitui informação muito relevante enquanto somente 11,2% responderam que desconhecem a essência do documento.

No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica do Ceará, 34,7% dos professores responderam conhecer o documento, enquanto 65,3% o desconhecem. Esta informação não é promissora, se se considerar que os professores que lecionam no ensino médio nas escolas cearenses precisam conhecer as diretrizes e as políticas que ensejam uma educação de qualidade para o estudante, com vistas à implantação de ações concretas para a redenção da eficiência e da efetividade da educação no nível médio.

Em relação ao conhecimento do teor relativo ao Plano de Desenvolvimento da Escola, 67,7% dos professores pesquisados responderam conhecer o que o documento estabelece, enquanto 32,7% dos respondentes disseram desconhecer. Dos questionários respondidos, 61,2% leram o projeto pedagógico e apenas 38,8% assinalaram não ter lido.

Embora as recomendações oficiais dos gestores da educação nacional prescritas na documentação oficial do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), dentre outros segmentos de gestão da educação nacional, estabeleçam que todo o planejamento da educação, do ensino e das práticas curriculares seja delineado coletivamente, adotando-se as estratégias do planejamento estratégico. Este dado (em torno de 30% de professores que desconhecem o plano específico da escola em que lecionam) sinaliza um procedimento educativo inadequado, uma vez que o desconhecimento constitui um percentual elevado que poderá comprometer a eficiência e o padrão do ensino, da

aprendizagem, além das ações didáticas e pedagógicas da instituição escolar. Torna-se prudente refletir sobre o fato exposto.



N = 98 sujeitos

Gráfico 17 – Documentos lidos pelos professores do ensino médio cearense. Ceará, 2010.

O gráfico 17 referenda de modo contundente que os professores do ensino médio lêem somente o essencial para se manter no sistema de ensino. Pressupõe-se que se houvesse maior empenho em conhecer a literatura e legislação sobre o ensino médio, a árdua tarefa de ensinar tornar-se-ia mais prazerosa.

Tabela 18 – Modalidades de ensino médio lecionadas. Ceará, 2010

MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO LECIONADOS					
Tipos	sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
Normal	38	38,8	60	61,2	98 ≅ 100%
Propedêutico	24	24,5	74	75,5	
Técnico	25	25,5	73	74,5	
EJA	20	20,4	78	79,6	
EAD	10	10,2	88	89,8	
CENTEC	8	8,2	90	91,8	
Outros	20	20,4	69	70,4	

N = 98 sujeitos

A tabela 18 sobre as modalidades de ensino médio lecionadas demonstra que 38,8% ensinaram no curso normal, enquanto 61,2% não lecionaram.

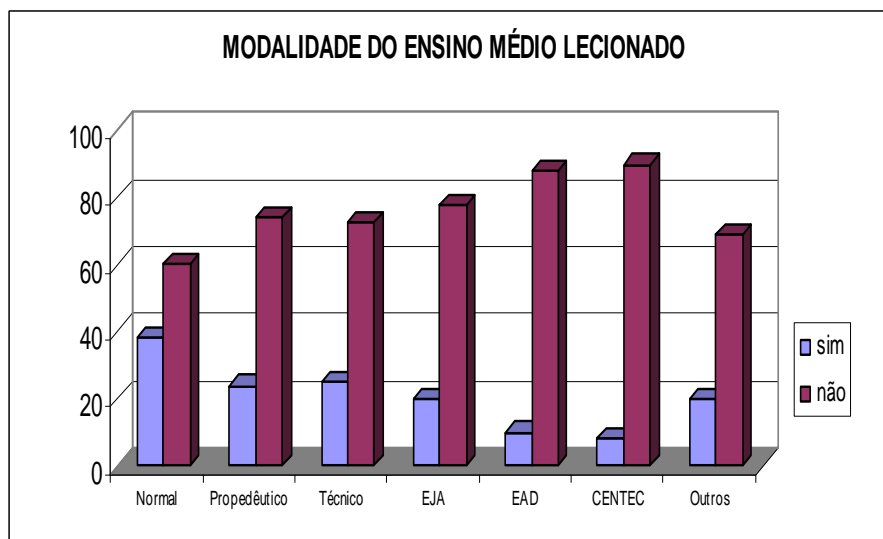
A respeito do ensino médio na modalidade propedêutica, as respostas indicam que apenas 24,5% dos docentes não lecionaram nesta modalidade. Pressupõe-se que o alto percentual de docentes que informaram não haver lecionado na modalidade de ensino médio propedêutico (preparação para o vestibular com vistas ao acesso à educação superior) decorra do desconhecimento do termo, uma vez que a maioria das escolas deste nível de ensino, antes da promulgação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências, só ministrava o ensino propedêutico. Somente após o dispositivo legal citado, ficou estabelecido incisivamente o ensino técnico profissionalizante nas escolas de nível médio.

Na modalidade ensino técnico, os dados demonstram que 25,5% dos cursos do ensino médio são técnicos profissionalizantes. Em contrapartida, 74,5% dos professores informaram que as escolas, em que estão ensinando, não possuem esta modalidade de formação escolar. Considerando que a Lei que institucionaliza o ensino técnico profissionalizante foi promulgada em 26 de dezembro de 2008, isto é, no final do ano, essa tem apenas 13 meses de vigência; por via de consequência, ainda não houve tempo necessário para que a implementação e implantação dessa modalidade de ensino se concretizem amplamente no sistema de ensino médio do Brasil e, por extensão, na educação do Estado do Ceará.

Em relação à educação de jovens e adultos (EJA) 20,4% dos professores comunicaram que a escola onde trabalham possui esta modalidade de ensino, no entanto 79,6% informaram que as escolas não ministram a modalidade educação de jovens e adultos.

A Educação a Distância (EaD) por ser uma modalidade de ensino preconizada pela LDBEN nº. 9394/96, e regulamentada somente em 2007, apenas 10,2% das respostas revelaram a existência desse modo de ensinar. Enquanto isso, 89,9% não a possuem ainda. A modalidade Instituto Centro de Ensino Tecnológico está sendo implantada apenas em 8,2% no Estado do Ceará, enquanto 91,8 ainda não possuem esta modalidade. A mesma justificativa pode ser inferida quanto à implantação da EaD, uma vez que esta também só foi regulamentada pelo Decreto

nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que, entre outras questões relativas à educação nacional, dispõe, também, sobre a educação a distância.



N = 98 sujeitos

Gráfico 18 – Modalidades de ensino médio lecionadas. Ceará, 2010

Todos os fatos que foram expressos na tabela 18 explicitam e corroboram as razões de modo objetivo o que o gráfico delinea. Fica patente, portanto, que na era da globalização (limiar do terceiro milênio) fomenta uma demanda mais relevante de professores para o ensino médio nos Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC.

Tabela 19 – Documentos norteadores para a gestão escolar nas instituições de ensino médio pesquisadas. Ceará, 2010

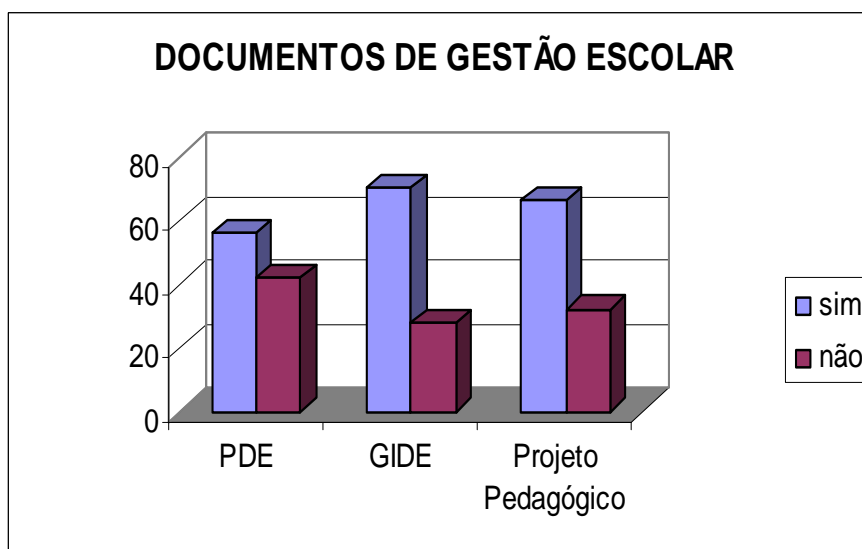
DOCUMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR					
Documentos	Sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
Plano de desenvolvimento da escola (PDE)	56	57,1	42	42,9	98
Gestão integrada de desenvolvimento da educação (GIDE)	70	71,4	28	28,6	
Projeto pedagógico escolar	66	67,3	32	32,7	

N = 98 sujeitos.

A tabela 19 relativa aos documentos da gestão escolar mostra que, 57,1% dos respondentes conhecem o PDE, enquanto 42,9% o desconhecem.

No que diz respeito à GIDE, 71,4% responderam que a conhecem, enquanto 28,6% desconhecem a Gestão Integrada da Escola. Ressalta-se que este documento foi elaborado pelos gestores da SEDUC no Governo do Estado do Ceará, no período 2003 a 2006.

Sobre a existência do Projeto Pedagógico Curricular da Escola, 67,3% responderam que conhecem o documento, enquanto 32,7% o desconhecem. Este percentual de 32,7% de desconhecimento do projeto pedagógico da escola é desabonador para os estabelecimentos escolares, uma vez que este documento deveria ter sido delineado com a participação de todo o colegiado da instituição e, se há um desconhecimento da magnitude do percentual aventado, isso pode comprometer a qualidade do ensino, das ações didáticas e das práticas pedagógicas dos professores que desconhecem o projeto pedagógico do curso que o estabelecimento de ensino ministra.



N = 98 sujeitos

Gráfico 19 – Documentos norteadores para a gestão escolar nas instituições de ensino médio pesquisadas. Ceará, 2010.

O gráfico 19 apresenta um índice mais elevado de conhecimento do Documento – Gestão Integrada da Escola (GIDE). A nomenclatura GIDE surgiu na

rede de ensino escolar do Ceará por ocasião do lançamento do redimensionamento da rede de ensino do Ceará, intitulado: Programa aprender pra valer, na gestão governamental 2003 a 2006. Na legislação nacional vigente, o que se cognomina GIDE, no Ceará, é conhecido no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Em 2007, a SEDUC e todas as unidades de gestão do ensino cearense resgatam em toda a documentação oficial do sistema a terminologia PDE.

Tabela 20 – Documentos para a organização institucional do ensino médio. Ceará, 2010

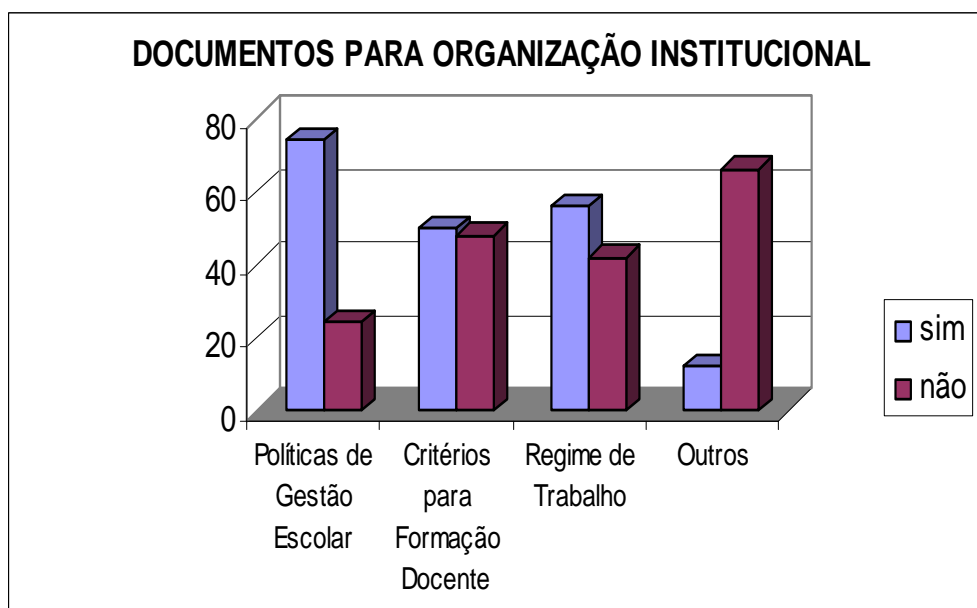
Documentos	Sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
Políticas de gestão escolar	74	75,5	24	24,5	98 ≅ 100
Critérios para formação docente	50	51	48	49	
Regime de trabalho	56	57,1	42	42,9	
Outros	12	12,2	66	67,3	

N = 98 sujeitos

As políticas de gestão escolar são conhecidas por 75,5% dos professores do ensino médio pesquisados neste estudo, enquanto 24,5% não conhecem tais políticas.

Quanto aos critérios para a formação dos docentes, 51% possuem conhecimento sobre os procedimentos de formação para os professores do ensino médio, enquanto 49% trabalham sem o conhecimento dos critérios necessários à formação exigida para o exercício do magistério.

Sobre o regime de trabalho dos profissionais, 57,1% possuem contrato por concurso de 100 ou 200 horas e conhecem os critérios necessários para assumir o regime de trabalho estabelecido pela SEDUC. Os profissionais sem regime de trabalho fixo, ou seja, lotados no padrão professor temporário, perfazem 42,9%, e informaram que desconhecem os preceitos normativos que norteiam este tipo de regime de trabalho.



N = 98 sujeitos

Gráfico 20 – Documentos para a organização institucional do ensino médio. Ceará, 2010

O gráfico 20 ao indicar vários os professores tem conhecimento da documentação que trata das políticas da gestão escolar, assim como os critérios para a formação continuada dos docentes.

Sobre o regime de trabalho há um percentual significativo que desconhece o regime de trabalho que os norteiam. Esse fato leva a pressupor que mais da metade dos professores do ensino médio do Ceará exercitam de modo incipiente a cidadania nacional. Por via de consequência desconhecem seus direitos e deveres.

Quanto ao conhecimento de outros documentos, verbalizaram que desconhecem o plano de cargo e carreira docente, critérios para aposentadoria, e licença médica.

Tabela 21 – Programa de apoio ao ensino médio. Ceará, 2010

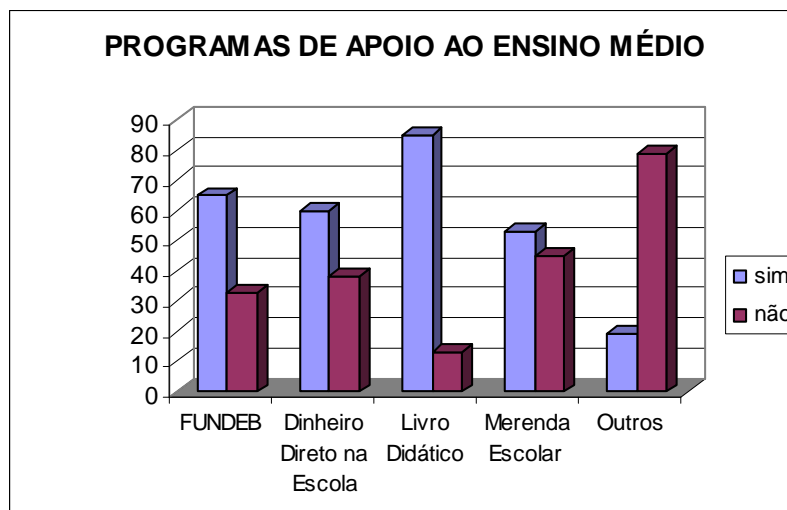
PROGRAMAS DE APOIO AO ENSINO MÉDIO					
Programas	sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
FUNDEB	65	66,3	33	33,7	
Dinheiro direto na escola	60	61,2	38	38,8	
Livro didático	85	86,7	13	13,3	98
Merenda escolar	53	54,1	45	45,9	
Outros	19	19,4	79	80,6	

N = 98 sujeitos

A tabela 21 enumera os programas de apoio ao ensino médio. Dos professores, 68,3%, afirmaram que o FUNDEB apóia os programas para o ensino médio, enquanto 33,7% desconhecem, ao afirmarem que o FUNDEB não apoia os programas da educação básica nacional. Com relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (DDE), 61,2% responderam que o ensino médio recebe este apoio, no entanto 38,8% acham que o ensino médio não participa do programa.

Sobre o Programa Livro Didático, 86,7% afirmaram positivamente que participarem desse programa, em especial, durante a indicação do livro básico para a disciplina e dos livros que irão compor o acervo da biblioteca. Apenas 13,3% o desconhecem.

O Programa Merenda Escolar só é conhecido por 54,1% dos respondentes do ensino médio, já 45,9% disseram que o Programa da Merenda Escolar não apóia o ensino médio. O desconhecimento do programa pode ser esclarecido em face de que a merenda escolar para o ensino médio terá a sua implantação gradativa, porque somente em 2007 foi incrementado este programa em face do advento do FUNDEB.



N = 98 sujeitos

Gráfico 21 – Programa de apoio ao ensino médio. Ceará, 2010

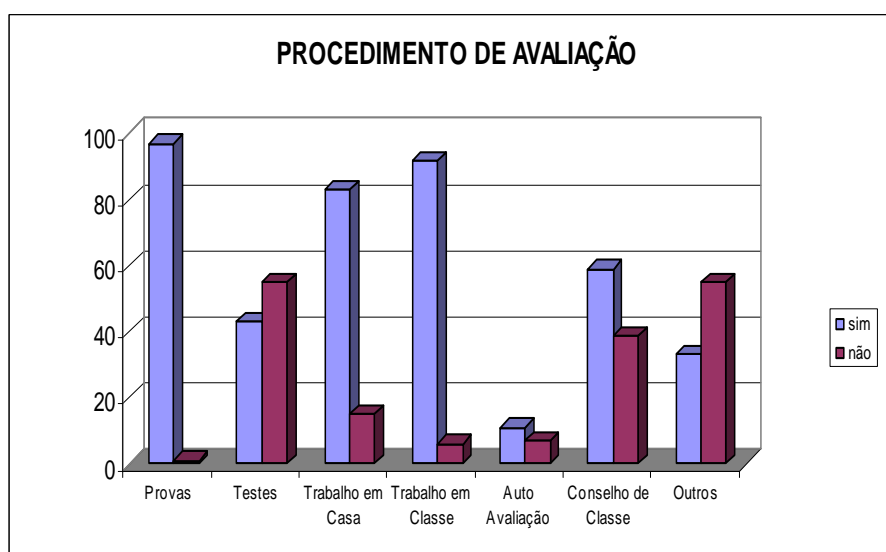
O gráfico 21 comprova e leva a apreender que os programas de incentivos ao ensino médio são conhecidos pelos docentes. Verifica-se, porém, que o desconhecimento, ainda continua num patamar bastante elevado conforme demonstram o gráfico de barras. Este fato é preocupante, haja vistas que se as prerrogativas de interesse coletivo em prol do benefício da categoria têm pouca demanda, pode se afirmar que esta razão coincide com o descaso com relação a atualização da documentação educativa e demais preceitos legais.

Tabela 22 – Procedimentos de avaliação. Ceará, 2010

Instrumentos	sim		Não		Total
	nº	%	nº	%	
Provas	97	99	1	1	
Testes	43	43,9	55	56,1	
Trabalho em Casa	83	84,7	15	15,3	
Trabalho em Classe	92	93,9	6	6,1	98 ≅ 100
Auto-avaliação	11	11,2	7	7,1	
Conselho de Classe	59	60,2	39	39,8	
Outros	33	33,7	55	56,1	

N = 98 sujeitos

A tabela 22 reflete os instrumentos utilizados para avaliação. Dos respondentes, 99%, afirmaram que as provas são utilizadas e apenas 1% não faz provas. Os testes são empregados por 43,9%; em contrapartida, 56,1% não utilizam testes par verificar o rendimento das aprendizagens escolares dos alunos. Nas atividades escolares conhecidas como trabalho feito em casa, 84,7% dos sujeitos da pesquisa responderam fazer. Apenas 15,1% não passam trabalhos para casa. Sobre o que são trabalhos realizados em sala de aula, 93,9% dos professores pesquisados afirmam que os alunos são avaliados mediante os trabalhos realizados em classe. Somente 6,1% afirmaram não adotar este procedimento avaliativo. O emprego da auto avaliação é feito por 11,2% dos docentes pesquisados, enquanto 7,1% não se utilizam deste procedimento; os demais docentes se abstiveram de responder a este quesito. A avaliação realizada com a participação do Conselho de Classe é adotada por 60,2% dos informantes, enquanto 39,8% não buscam o apoio desse colegiado para avaliar os alunos.



N = 98 sujeitos

Gráfico 22 – Procedimentos de avaliação. Ceará, 2010

Conforme se visualiza no gráfico 22, pode-se inferir que a avaliação é pouco adotada no ensino médio do Ceará. O que se evidencia é a verificação do conhecimento mediante instrumentos formais, tais como: provas - quase a totalidade dos professores a adotam – trabalho de casa e de classe. No ensino noturno esta

prática de verificação do conhecimento é contundente. Outra forma de verificação em um percentual não representativo revelou que fazem trabalho de grupo, seminários e debates.

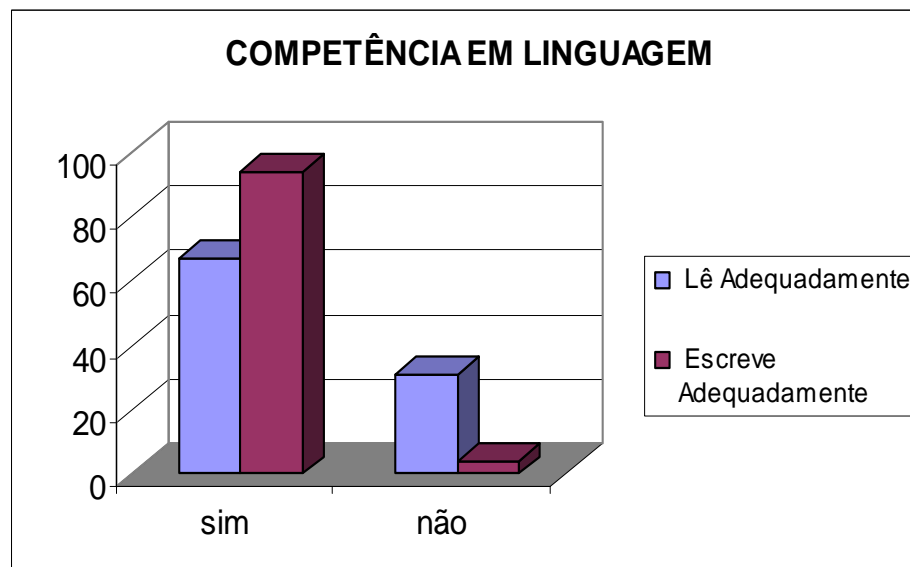
Esta situação leva a pressupor que se faz necessário promover estudos, debates, eventos e outras ações de formação continuada sobre avaliação com a finalidade de desmistificá-la e demonstrar que avaliar não é para punir nem reprovar, mas é o momento do encontro entre o que o professor ensinou e o aluno aprendeu. O que foi exitoso se mantém as dificuldades e a não-aprendizagem se redimensiona o ensino para a promoção da aprendizagem.

Tabela 23 – Competência na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Ceará, 2010

Categoria	sim		não	
	nº	%	nº	%
Lê adequadamente		68,4		31,6
Escreve adequadamente		95,9		4,1
TOTAL				

N = 98 sujeitos.

Na tabela 23 referenda a competência de aprendizagem quanto ao ato de ler e escrever, 68,4% dos professores pesquisados responderam positivamente que os alunos leem adequadamente, enquanto 31,6% não leem adequadamente. No quesito relacionado à escrita, 95,9% professores indicaram que os alunos escrevem adequadamente e apenas 4,1% indicaram que os alunos não sabem escrever adequadamente as suas ideias. Estes dados desmistificam a premissa empírica de que a maioria dos alunos do ensino médio não sabe ler nem escrever adequadamente.



N = 98 sujeitos

Gráfico 23 – Competência na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Ceará, 2010.

O gráfico 23, embora referenda a desmistificação de que um percentual significativo de alunos chega ao final da Educação Básica sem saber ler e escrever, evidencia-se uma inconsistência entre o ler e escrever. Indaga-se: como se pode lê adequadamente sem realizar o ato de escrever com autonomia. Esta situação deve ser estudada com mais profundidade, em face da incoerência dos dados e informações.

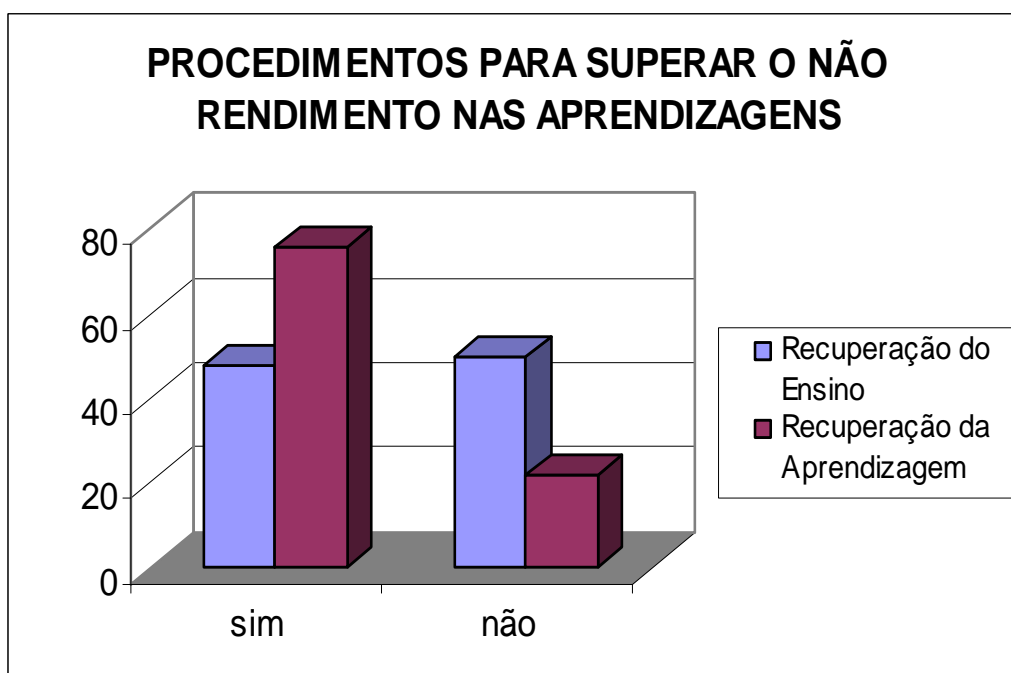
Tabela 24 - Procedimentos para superar o não-rendimento nas aprendizagens. Ceará, 2010

Procedimentos	Sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
Recuperação do Ensino	48	49	50	51	98
Recuperação da Aprendizagem	76	77,6	22	22,4	

N = 98 sujeitos

A tabela 24 reflete como a escola procede para superar o não-rendimento nas aprendizagens. Os dados revelam que 49% dos professores fazem recuperação do ensino ministrado, enquanto 51% não recuperam o ensino. Quanto

ao rendimento da aprendizagem, 77,6% dos professores comunicaram que fazem recuperação da aprendizagem, enquanto 22,4% não adotam esse procedimento pedagógico para suprir os casos da não-aquisição do conhecimento e das aprendizagens dos alunos.



N = 98 sujeitos

Gráfico 24 - Procedimentos para superar o não-rendimento nas aprendizagens. Ceará, 2010.

Como se evidencia, a responsabilidade pela ausência de conhecimento, na ótica dos professores, recai sobre a aprendizagem do aluno, o que leva a inferir que os alunos não estudam, são descomprometido, trabalham para sobreviver, entre outras alternativas de valor semelhante. Uma parcela expressiva de professores a olhos vistos no gráfico 23, indicou que o ensino deve ser reestruturado, com vistas a se adequar ao desenvolvimento científico, socioeconômico e humano. Há um descompasso entre o que se aprende na escola e o que o mundo do trabalho requer do cidadão brasileiro. Afirmaram que sem ensino de qualidade não haverá aprendizagem que atenda às necessidades do educando e as demandas sociais e de trabalho tão emergente na globalização e necessidades humanas.

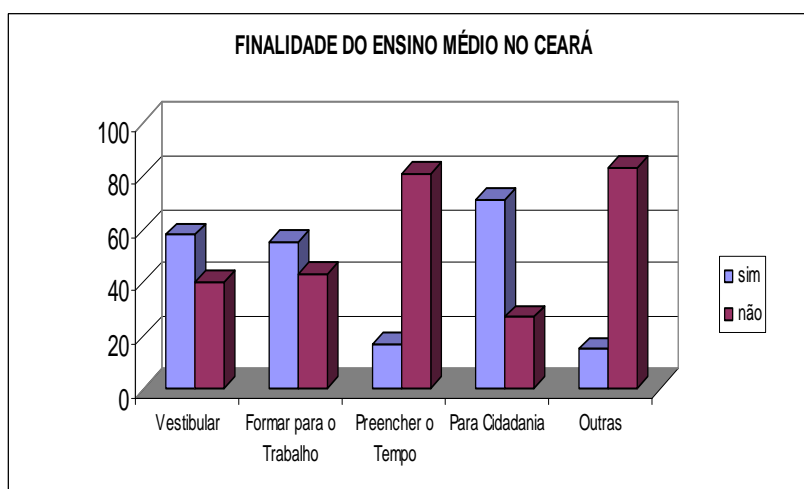
Tabela 25 - Finalidade do ensino médio no Ceará. Ceará, 2010

Categoria	Sim		não		Total
	nº	%	nº	%	
Vestibular	58	59,2	40	40,8	
Formar para o trabalho	55	56,1	43	43,9	
Preencher o tempo	17	17,3	81	82,7	98
Para cidadania	71	72,4	27	27,6	
Outras	15	15,3	83	84,7	

N = 98 sujeitos

Dos 98 respondentes pesquisados, 59,2% disseram que a finalidade do ensino médio é para o aluno fazer o vestibular, contra 40,8% contrários a essa finalidade; no que diz respeito à formação para o trabalho, 56,1% assinalaram positivamente este item, enquanto 43,9% indicaram que o ensino médio não forma para o trabalho. O ensino médio como um mecanismo educativo para preencher o tempo dos alunos foi assinalado por 17,3% dos professores pesquisados, enquanto 82,7% anotaram que não.

No que concerne à preparação para a cidadania, 72,4% assinalaram que sim, mas 27,6% dos respondentes indicaram que não, isto é, o ensino médio não prepara para o desenvolvimento da cidadania.



N = 98 sujeitos

Gráfico 25 - Finalidade do ensino médio no Ceará. Ceará, 2010

A visualização do gráfico 25 surpreende quanto às variáveis – preencher o tempo e demais alternativas – fazer amigos, participar de grupos anárquicos, “paquerar”, “fazer comédia” (brincadeiras informais agradáveis e desagradáveis).

Salta aos olhos a preparação para a cidadania. Essa razão relevante comprova a asserção; - afinal para que se ensina no ensino médio no Ceará? A cidadania se encontra em situação privilegiada se se fixar a barra que expressa – para fazer vestibular. Existe uma consciência da importância da preparação para o trabalho, uma vez que os educandos, mediados pela fala dos professores, exprimem que só haverá ascensão social por meio do trabalho digno e eficiente.

Pode-se, então, afirmar que a educação no Ensino Médio do Estado do Ceará visa preparar o educando para o mundo do trabalho, para a elaboração de saberes e conhecimentos, para a convivência humana e solidária, uma vez que a motivação para o sucesso e o empreendedorismo entremeia as ações, atos e atitudes do educando do ensino médio cearense.

6 CONCLUSÃO

O cotejamento que se realizou com os conhecimentos e saberes advindos da realidade empírica e da pesquisa bibliográfica permitiram a obtenção de subsídios teóricos sobre o objeto de estudo, os quais forneceram diversos dados, fatos e fenômenos são refletidos, com vistas a um repensar sobre o ensino médio brasileiro.

A partir de então, pode-se engendrar discussões, debates e seminários que visem a propiciar elementos que possam favorecer a manutenção das políticas públicas direcionadas a esta modalidade de ensino, redimensionar as que não foram exitosas e inadequadas e, também, para iluminar os gestores educacionais dessa modalidade da educação básica – entre eles os coordenadores, diretores, professores, funcionários, pais, alunos e demais segmentos da gestão do ensino médio nas diferentes instâncias governamentais – para que as finalidades e os princípios da educação básica brasileira se concretizem.

De modo objetivo os elementos que devem ser considerados na práxis da gestão do ensino médio são a seguir enumerados.

- Há congruência entre os conhecimentos da realidade empírica e os estudos sistemáticos sobre o tema, no que diz respeito à dicotomia do ensino médio, ou seja, o ensino intelectual ou propedêutico para a elite socio-economicamente favorecida com vistas ao acesso à educação superior, enquanto a educação profissionalizante atende os educandos das classes menos favorecidas. Esta mística ainda permanece inculcada no inconsciente coletivo dos diferentes segmentos da sociedade civil e educativa.

- Evidenciou-se o fato de que há uma renovação das políticas públicas da educação brasileira em face das prerrogativas legais que normatizam, acompanham e avaliam a educação básica nacional, mediante o delineamento de programas que materializam as políticas relativas a expansão, obrigatoriedade e qualidade do ensino fundamental e médio a todo cidadão brasileiro. Para referendar as reflexões sobre este item citam-se os programas em efetivo desenvolvimento: FUNDEB, Ensino Médio Inovador, Dinheiro Direto na Escola, Livro Didático, Merenda Escolar dentre outros.
- Na série histórica estudada (2000 a 2008), constata-se que a quantidade de matrículas no ensino médio cresceu, porém, a taxas decrescentes a partir de 2002, chegando a 2008 com cerca de 12,5 milhões de matrículas. Convém destacar que a qualidade do ensino necessita ser incrementada, uma vez que os indicadores da qualidade medidas pelo SAEB, ENEM, Prova Brasil, INEP, IBGE revelam que a qualidade da educação básica está carente de qualidade.
- É importante ressaltar a forte relação de dependência do ensino médio em relação ao fundamental, que tem neste último a condição de acesso; segundo as projeções, chegar-se-á a 2014 com essa relação alterada de 29% para 71%, o que leva a pressupor que o ensino médio, além de ser ampliado, tem que permanecer em um *continuum* de eficiência da elaboração de conhecimentos e saberes que levem o educando a vivenciar os princípios de liberdade, de solidariedade humana, o seu pleno desenvolvimento, com vistas a sua preparação para exercer a cidadania, enquanto o qualifica para adentrar o mundo do trabalho.
- Tanto a oferta de matrícula para o ensino médio quanto o seu financiamento, conforme estabelece a LDBEN nº. 9394/96, constitui competência da esfera estadual, porém com o apoio irrestrito do Governo federal, ao exercer a sua função redistributiva.

- Embora com proporções diferentes nos diversos estados da Federação, no Ceará a rede estadual de ensino ainda detém matrículas no ensino fundamental e médio. A tendência é o Estado deixar de oferecer o ensino fundamental, concentrando-se no ensino médio, pois assim reorganizará as competências do Governo em relação ao ensino público. Com isso, espera-se uma transferência de atribuições da rede estadual, tão prene de transferência de recursos para o seu financiamento, advindos dos programas de fomento da educação básica.
- As ilações realizadas com relação à realidade nacional transferem-se ao contexto do ensino médio cearense, destacando que os indicadores de acesso e permanência no ensino médio no Ceará se apresentaram maiores do que os indicadores nacionais, conforme tabela 8, deste estudo.
- Os dados relativos aos docentes do ensino médio no Ceará demonstram um desconhecimento, por parte destes, das políticas e programas direcionados ao ensino médio como um todo nacional e sobre a realidade da efetivação das políticas nacionais no contexto da educação cearense, além do desconhecimento que demonstrou ter em relação à SEDUC e à própria escola, no que diz respeito à gestão escolar.
- Até um desconhecimento dos critérios de admissão, de regime de trabalho e dos critérios de formação inicial e continuada foi esboçado por parte da comunidade docente do ensino médio cearense.

Em face do exposto, têm-se a convicção de que os objetivos do estudo foram operacionalizados, uma vez que: – os princípios fundantes que norteiam o ensino médio foram explicitados, assim como a escola do ensino médio do Ceará foi configurada, tanto na realidade empírica como à luz das estatísticas oficiais e da fala dos educadores cearenses; – constatou-se que as ações implementadas pelo Governo do Ceará, mediadas pela SEDUC, no período estudado – 2000 a 2008 –

refletem as políticas emanadas da SEB/MEC; – verificou-se também que, embora não estejam efetivadas as políticas para a hegemonia do ensino médio, encontram-se em fase de implementação e implantação as ações objetivas que preparam o educando para o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico e o seu posterior engajamento no mundo do trabalho; - obteve-se a certeza de que muito tem sido feito pela educação do jovem adolescente, clientela do ensino médio, mas que muito se há de fazer para que as necessidades, expectativas e um padrão de vida saudável do povo cearense se efetivem em bases sólidas e edificantes num constante movimento do vir-a-ser.

O estudo culmina, enfatizando que se educa no ensino médio cearense para a realização profissional, humana e coletiva do homem brasileiro, com vistas a situá-lo no mundo, com o mundo e para o mundo cada vez mais humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. **Leituras da LDB para diretores de escolas públicas**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 1999.
- AGUIAR, U. MARTINS, R. **LBD: memória e comentários**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.
- ALBUQUERQUE, M. Gláucia Menezes T. **Políticas do ensino médio: tendências no Brasil e no Ceará - 1987-1996**. Fortaleza. UFC/ Dissertação de Mestrado, 1997.
- ANDRIOLA, Wagner. **Organização de sistema de indicadores da qualidade institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC): múltiplos olhares em torno da Educação, I**, Fortaleza: Ed. UFC, 2005. p. 29.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996
- AZANHA, J. M. P. **Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo**. Educação: alguns conceitos. São Paulo: Nacional, 1987.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BANDECHI, B. O ato adicional de 1934. In: **Dicionário de história do Brasil**. São Paulo: Melhoramento, 1976.
- BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BERCOVICH, A.; MADEIRA, F.; TORRES, H. Descontinuidades demográficas. **20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista**. São Paulo: Fundação Seade, 1998, p. 2-12.
- BERGER, E. R. I. A universalização do ensino médio. In: VELLOSO, J.P. (Coord.). **Modelo de educação para o século XXI**. Rio de Janeiro: Olímpio, 1999.
- BUENO, M. S. S. **O salto na escuridão**. Pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- _____. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000. (Papirus Educação).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 213 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set, 1996 a.

_____. Emenda Constitucional nº 55, de 20 de setembro de 2007. Altera o art. 159 da Constituição Federal, aumentando a entrega de recursos pela União ao Fundo de Participação dos Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set, 2007.

_____. Emenda Constitucional nº 56, de 20 de dezembro de 2007. Prorroga o prazo previsto no caput do art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez, 2007.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez, 1961.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago, 1971.

_____. Lei nº. 7.044, 18 outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out, 1982.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Nacional [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr.1996 a.

_____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996b.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.494/2007, que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Decreto Federal nº. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 12 da Lei 9394/96. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação **Resolução CEB nº 03**, de 26 de junho de 1998 a.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15**, de 01 de junho de 1998b.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo escolar da educação básica de 2008**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)** - (Parte I, II e III). Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Plano decenal de educação para todos – 1993-2003**. Brasília, 1993. (Versão acrescida).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD 2002**. Brasília: Diário Oficial. 2002.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas anuais das populações residentes dos municípios -** . Brasília: Diário Oficial. 2008.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Plano nacional de educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002b. (Série Fontes de Referência. Legislação, n. 47).

_____. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Balço do Fundef 1998-2000**. Brasília: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **O ensino médio inovador**. Brasília, DF, abr. 2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Planejamento político estratégico. 1995 – 1998**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e Desporto /MEC. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio (PCNEM):** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2008. v.1

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática**. Brasília, DF, 2008. v.2.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF, 2008. v.3.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil: GT Interministerial pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **O ensino médio inovador.** Brasília, abr. 2009.

CALÁBRIA, Olavo. A inclusão da Filosofia no Ensino Médio como um processo, **Revista POROS**, Uberlândia, v.1, n. 1, p. 94-105, 2009.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Sociedade, educação e culturas(s).** Petrópolis: Vozes, 2002.

CARMO, Lindalva P. **Projeto pedagógico.** Fortaleza: CETREDE/UFC, 1994. (módulo 3).

CARVALHO L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: EDUSP, 1978.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: consertos e remendos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CASTRO, M. H. G. de. **O desafio da expansão do ensino médio.** Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. Brasília: INEP, 1998.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Conselho de Educação. **Relatório da Conferência Estadual da Educação: a educação do futuro pensada no presente.** Fortaleza, SEDUC, 2008.

CEARÁ. Assembléia Legislativa do Estado do Ceará. **Constituição do Estado do Ceará, 1989.** Fortaleza, 2004. Atualizada em 2004.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Leis básicas da educação.** Fortaleza: Seduc, 1997.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Todos pela educação de qualidade para todos.** Fortaleza: Série: Educação Ceará, 95/98 nº1.

_____. **O desafio da educação no Ceará: subsídios para elaboração do plano estadual de educação, 1997-2007.** Fortaleza: Seduc. (mimeo).

_____. **Plano estratégico de capacitação da população cearense, 1999-2003.** Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 1998. (Mimeografado).

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 1994.

_____. Secretaria de Educação do Ceará - **Plano decenal de educação para todos, 2004 – 2010**. Fortaleza: Seduc, 2004a.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de educação básica: escola melhor, vida melhor**. Ceará – 2003-2006. Fortaleza: Seduc, 2004b.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Programa aprender pra valer**. Fortaleza: Seduc, 2006.

_____. Secretaria do Planejamento e Coordenação. **Plano de governo 2003-2006**. Ceará cidadania: crescimento com inclusão social. Fortaleza: Seplan, 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Plano de desenvolvimento da escola**. Fortaleza: Seduc, 2000.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 1978.

COLL, César. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução, Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, C. da. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. Caxambu: ANPEd, 1997. Trabalho apresentado na 20. Reunião Anual da ANPEd, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redação da educação?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.

DENZIN, Norman K.; LICOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 1823 – 1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRARI, Alves Ravello et al. **Escola básica**: atendimento escolar básico - problema de diagnóstico. Campinas: Papyrus 1992. (Coletânea CEB).

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v. 1.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, T. C. M. **Estado e descentralização no Brasil**: a política educacional do Ceará. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**: a busca de novos caminhos. São Paulo: Cortez, 1993.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil, 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

HAGUETTE, A. **A educação no Ceará**. Brasília: MEC/Fundescola/Prasem, 1999.

_____. **Contextualização da educação escolar no Ceará**. Fortaleza: UNICEF, [s/d].

_____. André; VIDAL, Eloísa André. **Os caminhos da municipalização no Ceará**. Fortaleza: UFC, 1998.

Haidar, M. L. M.; TANURI, L. M. A. Situação atual do ensino no 2º grau. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 8, p. 763-768, 1998.

_____. M. de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor M. A educação básica no Brasil. In: Menezes, João Gualberto de Carvalho e outros. **Estrutura e funcionamento da educação básica. Leituras**. São Paulo, Pioneira, 1998.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

IMBERNON, Francisco. **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JARDIM, Ilza Rodrigues et. al. **Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento**, 4. ed. Porto Alegre: Sagra, 1985.

KLEIN, Rubem. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84 n. 2006/2007/2008, p. 107-157. jan./dez. 2003.

KOHAN, W. O. (Org.). O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 64, n. 24, p. 257-284, 2004.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: a edição do novo milênio**. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O plano decenal de educação estadual: reflexões para pensar os desafios do ensino médio**. Artigo. São Paulo: UNICAMP, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Saraiva**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, Ademildo. A importância do ensino religioso no ensino médio. In: **PEDAGO BRASIL**. Disponível: www.pedago-brasil.com.br. Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; CARDOSO, Maria Regina Alves. Análise de séries temporárias em epidemiologia: uma introdução sobre aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 04. nº. 03. São Paulo, novembro 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo, 2009.

LIBÂNEO. J.C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo, Biruta, 2000.

MATOS, K. S. L. de. et al. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MELLO, G. N. de. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Parecer CEB nº 15 de 01 de junho de 1998. Brasília. MEC/CNE/CEB. 1998.

_____. G. N. de. **Educação brasileira: o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Pioneira, 1998.

METS, Lisa A.; SOUSA, Eda C. B. M. FRANCO, M^a. Laura P. B. **Avaliação de currículos e programas**. Brasília: UnB, 1997. v.3.

MORETTIN, Pedro A.; TOLOI, Célia M. **Análise de séries temporais**. 2. ed. São Paulo: : Edgard Blücher, 2004.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados n.15**. Edição especial. São Paulo: USP, 2001b.

NASPOLINI, A. Descentralização da educação: a caminhada cearense. In: COSTA, V. L. C. (Org.) **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. 2ed. São Paulo: FUNDAP, 2001a.

NÓBREGA, M. **Cartas do Brasil e mais escritos: 1549-1560**. São Paulo: EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis de modalidades no Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo, Cortez, 1993.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs**. (Occasional Paper, 9). Edinburgh, Scotland: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PESTANA, M. I. Avaliação: o sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 79, n. 191, p.1 - 99, jan./abr. 1998.

PETRINI, F. H. Ensino Médio no Brasil e Reformas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre. v. 16, n. 1, p. 47 - 56. jan./jun. 2000.

POPHAM, W. J. **Establishing performance standards**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

RAMOS, Angélica Maria. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós- 90**. Brasília: Plano, 2003.

RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença, **Revista Trabalho Necessário**, Ano 5, n. 5, p. 1-25, 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 15. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

SACRISTAN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Da nova LDB no novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998a.

_____. J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículos**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAYAD, A. Cadê meu professor? **Revista Educação**, São Paulo, v. 8, n. 95, mar. 2005.

SCRIVEN, M. **A methodology of evaluation**. Chicago, In: Rand McNally, 1967. (A ERA Monograph series on curriculum evaluation; n. 1).

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, G. B. A. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Nacional, 1994.

SILVA, Jair Militão. O ensino médio e a educação profissional. In: MENEZES, . **Estrutura e funcionamento da educação - leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB. Lei n.º 9394/96**. São Paulo, Pioneira, 1997.

STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara Bastos. **Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.

_____. Maria; Bastos, Maria Helena Câmara Bastos. **Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos IX**, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. 2.

_____. Maria; Bastos, Maria Helena Câmara Bastos. **Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XX**, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 13.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Tradução, Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUFFLEBEAM, D. L. The Relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**. Athens, Ga, v. 5, nº 1, 1971.

TARGINO, M. G. Novas tecnologias da comunicação: verdade, mitos, ritos ou ditos. **Ciências da Informação**, Artigos, v. 24, nº 2, 1995.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 92, janeiro de 2009.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. In: OLIVEIRA, R. R.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na Ldb**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção Legislação e Política Educacional: v. 2).

VALE, José Abreu R. O ensino médio e a experiência do Estado do Ceará. In: CUNHA, Célio da. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002,

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VERAS, M^a. Eudes B. **Estado e financiamento da educação**. 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990

_____. M^a. Eudes B.; AMORIM, F. Cabral de; VERAS, Neide Fernandes M. **Planejamento educacional**. Fortaleza: CETREDE/SEDUC, 1993.

VERAS, Neide. F. M.; SOUSA, Marcondes. R. de; SÁ, M^a. Ivoni P. de; **Por uma escola comprometida com a qualidade e a vida**. Fortaleza: Cetrede/Seduc, 1994.

VERAS, Neide Fernandes Monteiro. **Avaliação do ensino fundamental na modalidade ciclos de formação**: caracterização e contextualização, 2000-2005. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações em debate** : SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

VIEIRA, Sofia Leche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas fato e feitos. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Política educacional em tempos de transição**: 1985-1995. Fortaleza: Tese (Professor Titular). 1998. Universidade Federal do Ceará. 1998.

WANDERLEY, L. E. Avaliação da universidade: pressupostos metodológicos, opções e estratégias. **Educação Brasileira**, n.º 17, 1986.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**: 30 anos depois. São Paulo: Ática, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n 28, p. 24 - 36, jan./abr. 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículos**. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
SETOR DE ESTUDOS: POLÍTICA SOCIAL E EDUCACIONAL

Prezado(a) gestor,

Realizo uma pesquisa sobre *O Ensino Médio no Estado do Ceará* com vistas a avaliar qual a compreensão dos gestores educacionais sobre o ensino médio e como vem se efetivando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por conseguinte, solicito a Vossa Senhoria à gentileza de responder o questionário a seguir, cujos dados servirão para a elaboração de uma tese de doutorado. Para tanto, conto com sua valiosa colaboração.

Não precisa se identificar, pois o anonimato do respondente será resguardado. Os dados coletados serão estudados e analisados globalmente, visando somente, compreender como este nível de ensino vem sendo realizado no Estado do Ceará.

Os resultados do estudo serão publicados no periódico *Educação em Debate*, editada pela Faculdade de Educação da UFC, cujo número do exemplar, se for de seu interesse, ser-lhe-á disponibilizado.

Cordialmente, meus agradecimentos.

Cleide Fernandes Monteiro
Aluna do Doutorado em Educação – FACED/UFC

QUESTIONÁRIO

1 DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1.1 Professora da rede de ensino:

1.1.1 () Particular 1.1.2 () Estadual 1.1.3 () Municipal

1.2 Tempo de magistério (em anos) nos níveis

1.2.1 Particular: _____ 1.2.2 Estadual: _____ 1.2.3 Municipal: _____

1.3 Tempo de magistério (em anos) no ensino médio:

1.3.1 Particular: _____ 1.3.2 Estadual: _____

1.5 Idade atual: _____ anos

1.6 Sexo:

1.6.1 () masculino 1.6.2 () feminino

RESPONDA VÁRIAS ALTERNATIVAS, SE NECESSÁRIO

1.7 Formação Profissional:

1 () graduado. 1.7.1 Curso (s) _____

2 () especialização. 1.7.2 Qual (is) _____

3 () mestrado. 1.7.3 Área de concentração: _____

4 () doutorado. 1.7.4 Área de concentração: _____

2 INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

2.1 Já leu sobre o ensino médio nos seguintes documentos

1 () Plano Nacional de Educação (PNE)

2 () Plano Decenal de Educação

3 () LDB nº 9394/96

4 () Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

5 () Plano de Educação Básica do Ceará – Escola Melhor Vida Melhor: 2003-06

6 () Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que leciona

7 () No Projeto Pedagógico

8 () Outros documentos (citar): _____

2.2 Modalidades de Ensino Médio que lecionou

- 1 () Profissionalizante na modalidade normal
- 2 () Profissionalizante na modalidade propedêutica (preparação para o vestibular)
- 3 () Profissionalizante técnico
- 4 () Educação de jovens e adultos
- 5 () Ensino a distância
- 6 () Centro de Tecnológico (Centec)
- 7 () Outra (s) modalidade (s). 2.2.1 Cite-a (as) _____

3 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

3.1 Como você descreve o ensino médio?

3.2 Relate os pressupostos pedagógicos inerentes ao ensino médio?

3.3 Documentos de gestão educacional existentes na escola que tratam do Ensino Médio

- 1 () Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
- 2 () Gestão Integrada da Escola (GIDE)
- 3 () Projeto Pedagógico da Escola

3.4 Como o PDE da escola descreve o ensino médio?

3.5 O PDE ressalta como este nível de ensino deve funcionar?.

3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio melhorou a qualidade do ensino? Por quê?

4 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

4.1 Qual a estrutura organizacional do ensino médio na escola onde trabalha?

4.2 Para ensinar no ensino médio houve algum tipo de capacitação?

4.3 Há na organização institucional do ensino médio das escolas documentos que tratam de:

- 1 () políticas de gestão escolar;
- 2 () critérios de formação docente, e,
- 3 () regime de trabalho
- 4 () outro (s). 4.1 Cite: _____

4.4 Como a SEDUC, mediante as Credes, orienta as professoras para trabalhar no ensino médio?

4.5 Programas de apoio ao ensino médio

- 1 () Fundeb
- 2 () dinheiro direto na escola
- 3 () livro didático
- 4 () merenda escolar
- 5 () outro (s). 5.1 Cite: _____

4.6 Há distorção entre a idade do aluno e série no ensino médio?

4.7 Há evasão? _____

4.8 A que se atribui a evasão no ensino médio?

4.9 Como são feitos os planejamentos do ensino médio em sua escola?

4.10 Como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos?

1 () provas

2 () testes

3 () trabalhos de casa

4 () trabalhos em classe

5 () auto-avaliação (o aluno se dá nota)

6 () conselho de classe

7 () outro (s). 7.1 Cite: _____

4.11 Quando aluno não obtém resultado satisfatório nas (provas) como é resolvido este fato?

4.12 Entram alunos no ensino médio que não sabem:

1 () ler

2 () escrever adequadamente

4.13 A que você atribui esta situação?

4.14 Quando não há rendimento na aprendizagem é realizado:

1 () recuperação do ensino

2 () recuperação da aprendizagem

4.15 Descreva como funciona a recuperação _____

5 O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ É PARA:

- 1 () fazer vestibular
- 2 () formar para o trabalho
- 3 () preencher o tempo dos adolescentes
- 4 () formar o educando para o exercício da cidadania
- 5 () outra (s) situações. 5.1 Cite: _____

6 RELATE ALGO QUE NÃO LHE FOI PERGUNTADO, MAS QUE VOCÊ ACHA IMPORTANTE SE SABER SOBRE O ENSINO MÉDIO DO CEARÁ.

Obrigada!...

APÊNDICE B - Plano de Avaliação do Ensino Médio no Ceará – 2000-2008

O quadro 2 delineado expressa o Plano de Avaliação que norteiam os procedimentos metodológicos que subsidiam as estratégias necessárias para que a pesquisa e avaliação do ensino médio no Ceará – 2000 -2008 se efetive.

QUADRO 2 – PLANO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ – 2000 -2008

QUESTÕES AVALIATIVAS E RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS PARA ESTUDO			
O QUE AVALIAR	PARA QUÊ	CRITÉRIOS	COMO
1 Qual a compreensão de ensino médio que mais se apropria à concepção de homem, ao entendimento de educação e às políticas educacionais traçadas pelos gestores do ensino médio brasileiro e cearense?	Captar as concepções de ensino médio, educação, políticas educacionais	Congruência de conteúdo em, pelo menos 80% dos documentos analisados. Congruência em 80% dos dados coletados, por meio de questionário e depoimentos com os sujeitos da pesquisa.	Dados secundários: análise do conteúdo de: leis, pareceres, PDE nacional e cearense. Dados primários: análise dos dados de questionário ou depoimentos dos sujeitos da pesquisa
2 Qual o contingente da demanda reprimida, cognominada de <i>onda de adolescente</i> , que necessita de escolarização em nível médio?	Estabelecer a relação entre a população jovem entre 15 a 18 anos da população cearense com o número de matrícula no ensino médio brasileiro e cearense nas dependências administrativas pública e privada.	Pelo menos, 60 % da população jovem tenham concluído ou esteja matriculada nas modalidades do ensino médio: profissionalizante ou propedêutico.	Dados secundários: estudo das estatísticas oficiais sobre o ensino médio, em documentos nacionais e cearenses.
3 Que programas estão sendo delineados, tanto no contexto institucional como nas atividades educativas escolares, para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sejam implantadas e implementadas, conforme preconiza a Resolução CEB/CNE nº. 3/98?	Averiguar quais os programas e projetos para o ensino médio estão sendo efetivados nas modalidades público e privado: profissionalizante e propedêutico. Identificar o quantitativo da demanda total de jovens beneficiados pelos programas e projetos para o ensino médio público e privado.	Os programas e projetos para o ensino médio devem atender pelo menos 30% da demanda potencial matriculada no ensino médio nacional e cearense público e privado.	Dados secundários: estudo das estatísticas sobre o ensino médio público e privado, em documentos oficiais nacionais e cearenses.

QUESTÕES AVALIATIVAS E RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS PARA ESTUDO (continuação)			
O QUE AVALIAR	O QUE AVALIAR	CRITÉRIOS	COMO AVALIAR
4 Como as políticas de gestão escolar vão determinar a estrutura, organização, o regime de trabalho e a formação dos professores, assim como a ação dos especialistas e dirigentes?	Delinear como se configura a gestão do ensino médio na rede pública e privada quanto a: estrutura, organização e demais variáveis inerentes a esse nível de ensino.	Pelo menos 50% das variáveis da estrutura organizacional das unidades escolares deve apresentar um núcleo comum de ações e pelo menos 30% de ações diversificadas.	Relatórios do Conselho Estadual de Educação, Seduc, unidades escolares, entre outros órgãos da mesma natureza.
5 Como os currículos e as práticas didáticas, o equipamento escolar, o financiamento do setor, os quantitativos de alunos admitidos em cada série deste nível de escolaridade estão sendo operacionalizados?	Demonstrar a integralização curricular e respectivas práticas educativas e pedagógicas. Evidenciar o quantitativo de alunos matriculados e as demandas de admissão ao ensino médio.	Congruência entre a integralização curricular do ensino médio com as diretrizes preconizadas pelos PCNs e demais recomendações das Secretarias da Educação Básica do MEC e Seduc.	Dados secundários; projetos pedagógicos das unidades escolares, integralização curricular, projetos de ensino das práticas educativas etc. Documentos oficiais: PNE nacional, PDE estadual e documentação afim,
6 Quais as responsabilidades dos ocupantes dos poderes nos planos federal, estadual e municipal na educação e na articulação de seus recursos, na manutenção e na expansão das diversas modalidades de ensino médio, nos limites do controle externo da burocracia sobre as escolas?	Explicitar as formas e modalidades de gestão escolar que permeiam toda a estrutura formal e organizacional dos diversos segmentos educativos e escolares inerentes a efetivação do ensino médio.	Coerência entre o que preconiza os documentos oficiais e o que está preconizado no Estatuto e Regimento das unidades escolares e documentos afins.	Estatuto e Regimento da Escola, PDE, projeto Pedagógico e demais instrumentos de efetivação da estrutura e organização das escolas.
7 Para que se educa no ensino médio, afinal, no Estado do Ceará?	Delinear as expectativas e necessidades de formação propedêutica e profissionalizante	Coerência entre o que estabelece o acervo bibliográfico relativo as finalidades e objetivos da educação básica, em especial, ao ensino médio e às necessidades e expectativas da comunidade escolar e dos empregadores.	Documentação oficial e "as falas" dos sujeitos da pesquisa mediante depoimento, questionários e recomendações dos empregadores do mercado e das IES que recebem os egressos do ensino médio.

APÊNDICE C – Escolas de Ensino Médio no Ceará. 2009**ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ. 2009****CAPITAL DO ESTADO: FORTALEZA**

Liceu Vila Velha

Colégio Estadual Justiniano de Serpa

EEM Liceu do Ceará

Colégio Estadual Joaquim Nogueira

EEM Mariano Martins

Centro Integrado de 2º grau Governador Adauto Bezerra

EEM Gal. Eudoro Correia

EEM Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco

Instituto de Educação do Ceará

EEM Prof. José Maria Campos de Oliveira

EEM Liceu do Conjunto Ceará

EEM Prof. Otávio Terceiro de Farias

EEM Liceu de Messejana

EEM Dep. Paulo Benevides

INTERIOR DO ESTADO

EEM Profª. Eudes Veras - Maracanaú

Colégio Estadual Rui Barbosa -

Colégio Estadual Liceu de Maracanaú - Maracanaú

Liceu Dep. Murilo Aguiar de Camocim - Camocim

EEM Liceu de Acaraú Maria A. R. Gomes - Acaraú

Colégio Estadual Pe. Anchieta

Escola Estadual D. José Tupinambá da Frota

Liceu de Sobral Dom Walfrido T. Vieira - Sobral

EEM Dr. José Euclides Ferreira Gomes Jr.

Colégio Estadual Paulo Sarasate

Liceu de Baturité Domingos Sávio - Baturité

Liceu de Horizonte Maria Dolores Alcantara - Horizonte
 Liceu Prof. Walquer Cavalcante Maia
 Colégio Estadual Flávio Marcílio - Russas
 Liceu Maria C. Costa
 Colégio Estadual Regina Pacis
 Liceu de Senador Pompeu – Senador Pompeu
 Liceu de Tauá Lili Feitosa - Tauá
 Liceu de Iguatu Dr. José Gondim - Iguatu
 Colégio Estadual Wilson Gonçalves
 Liceu de Crato Raimundo Coelho B. de Farias - Crato
 Liceu de Juazeiro Aderson B. de Carvalho – Juazeiro do Norte
 Liceu Prof. José Teles de Carvalho

CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Nome Curso	Unidade Centec
Agenciamento de viagem	CVTEC - Aracati
Agricultura	CVTEC - Barbalha
Aquicultura	CVTEC - Aracati
Cozinha	CVTEC - Crato
Informática	CVTEC - Aracati
Metalurgia	CVTEC – São Gonçalo do Amarante

CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pe. Luiz Gonzaga Xavier de Lima – Itapipoca
 Pe. Antonio Tomás – Acaraú
 CEJA João da Silva Ramos – Camocim
 CEJA Guilherme Gouveia – Granja
 Prof^a. Ofélia Portela Moita “Dona Estrela” – Tianguá
 Dr. Gerardo Camelo Madeira – Ipu
 CEJA Prof^a. Cecy Cialdini - Sobral
 Frei José Ademir de Almeida - Canindé
 CEJA Donaninha Arruda – Baturité

CEJA de Pacajus – Pacajus
CEJA DR. José Nilson O. de Oliveira – Limoeiro do Norte
CEJA Cosme Alves de Lima – Jaguaribe
CEJA João Ricardo da Silveira – Quixadá
CEJA Prof. Luiz Bezerra – Crateús
CEJA de Senador Pompeu – Senador Pompeu
CEJA Luzia Araújo Freitas – Tauá
CEJA Luís de Gonzaga F. Mota – Iguatu
CEJA Ana Vieira Pinheiro – Icó
CEJA Mons. Pedro Rocha de Oliveira – Crato
CEJA Profª Cícera Germano Correia - Juazeiro do Norte
CEJA Maria Angelina Leite Teixeira – Barbalha
CEJA Joaquim Gomes Basílio – Brejo Santo
CEJA Pe. Joaquim Alves – Milagres
Profª. Eudes Veras – Fortaleza
CEJA Monsenhor Hélio Campos – Fortaleza
CEJA Prof. Gilmar Maia de Souza – Fortaleza
CEJA Paulo Freire – Fortaleza
CEJA Prof. José Neudson Bandeira Braga – Fortaleza
CEJA Prof. Moreira Campos – Fortaleza
CEJA José Walter – Fortaleza
CEJA Adelino Alcantara – Fortaleza
CEJA de Messejana – Fortaleza

APÊNDICE D - Roteiro e Relato das Entrevistas

ROTEIRO E RELATO DAS ENTREVISTAS

Entrevista para coordenadores, professores e gestores das Escolas de Ensino Médio Regular (propedêutico), profissionalizante, integrado, EJA.

1. Relate o tipo de escola e modalidade de ensino-aprendizagem que você trabalha no ensino médio.
2. Cite os impactos e/ou fatos facilitadores que ocorrem no dia-a-dia do ensino médio com a implementação do FUNDEB a partir de 2007.
3. Os gestores dos diferentes segmentos institucionais do ensino médio foram treinados para gerenciar os financiamentos oriundos do FUNDEB?
4. Os professores receberam *formação continuada* para trabalhar nas escolas profissionais, na modalidade de ensino propedêutico e na EJA?
5. Defina o perfil do jovem do século XXI, diante da realidade técnico-científica e humanística, que exige competência cidadã e conhecimento técnico.

RELATO DOS DEPOIMENTOS (D) DOS GESTORES DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ - 2009

D1

O entrevistado possui 20 anos de magistério, é paulista e concursado para o cargo de gestor escolar. Ocupa o cargo de coordenação pedagógica em uma escola do ensino médio de tempo integral.

Para o entrevistado, hoje, no Estado do Ceará, há uma política voltada intensamente para o nível médio que atende uma clientela de jovens na faixa etária de 14-19 anos, tendo em vista, a onda do adolescente citada por Guiomar Namor Melo;

No governo atual, há uma prioridade para ocupar o tempo livre dos adolescentes em escolas de ensino médio de tempo integral, na modalidade ensino

integrado, ou seja, em um turno o aluno cursa disciplinas de formação básica (propedêutica) e, em outro turno, cursa disciplinas e práticas educativas profissionalizantes.

O projeto em transformar as escolas de ensino médio em tempo integral foi elaborado, em 2007, devido ao programa do Governo Federal, conhecido como: Ensino Médio Inovador. Hoje já existem diversas unidades escolares em todo o estado do Ceará, sendo que a maioria delas situa-se no município de Fortaleza, capital do estado.

D2

O entrevistado relatou que: - com a criação do FUNDEB, em 2007, o Estado do Ceará deu um salto de qualidade e quantidade em função do ensino médio agora receber financiamento, mas o Governador do Estado está preocupado com a violência entre os jovens desse nível de ensino. Desse modo, foi elaborado o projeto Ensino Médio Inovador no contexto do estado do Ceará que incrementou o ensino médio integrado no estado. As reformas tanto curriculares, como as instalações dos Liceus e os treinamento para os professores, administradores escolares e a comunidade educativa foram implantadas. Houve pela SEDUC uma preocupação em treinar profissionais para trabalhar no acompanhamento dos jovens do ensino médio no Estado do Ceará.

D3

O ensino médio no Estado do Ceará com a implantação do FUNDEB vem sendo prestigiado financeiramente. O Ceará, sendo um dos estados brasileiro escolhido para ser uma das sede dos jogos da copa do mundo de futebol, em 1914, está em processo de reforma estrutural, havendo assim, uma preocupação dos gestores do Governo do Estado e da Prefeitura de Fortaleza em organizar a “casa” tanto em termos de saúde, educação, tecnologia, relações humanas e segurança. Para isso, estão sendo criados cursos profissionalizantes tanto no interior do Estado como na capital, também, diversificando em três modalidades de ensino: propedêutico, profissional e ensino médio integrado, este último para ocupar o adolescente do Estado do Ceará na formação básica e profissionalizante.

D4

Para a coordenadora da unidade de Ensino Médio Integral o ensino médio integral no Estado do Ceará, está notadamente em Fortaleza inserido inicialmente em poucas escolas, porém traz consigo uma concepção de educação integral que, em médio prazo, poderá ser adotada por outras escolas a partir de 2009 com outra relação indicada em cada ano pela SEDUC.

A educação integral renasce sob a inspiração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime integral e, ao mesmo tempo, reconhece e valoriza as iniciativas extra-escolares.

Há um equívoco de alguns educadores que pensam ou por desconhecimento que educação integral como escola de tempo integral.

Além disso, temos problemas maiores:

- Professores trabalham em duas ou três escolas para complementação do salário (ainda baixo)
- As políticas de educação continuada requerem uma maior abrangência
- Orçamento dedicado ao ensino médio aumentou com a inclusão desse nível de ensino, mas ainda é insuficiente.

Hoje posso dizer com toda segurança que temos um adolescente diferenciado, estamos no século XXI, assim sendo, acho que o compromisso dos educadores agora é utilizar a educação como investimento em outras políticas setoriais tais como: cultura, esporte, meio ambiente, ou seja, um projeto totalizando uma política social.

Posso até dizer que o grande passo foi a criação dos PCNEM e a transversalidade em conhecer que abarque: atividades, cultura, educação, esporte, lazer e saúde. Desse modo, somente através desses projetos a educação brasileira poderá dar um salto na qualidade da aprendizagem e do conhecimento para que estes jovens possam ser absorvidos pelo mercado de trabalho em sua comunidade, cidade, estado.

D5

Coordeno uma unidade de Ensino Médio noturno no Liceu com ensino propedêutico onde trabalho há 8 anos.

O Ensino Médio Noturno possui características diferenciadas do ensino diurno; isto porque 85% dos alunos já trabalham para sobreviver ou ser arrimo de família.

Com o investimento do FUNDEB desde de 2007 as escolas do Ensino Médio no Estado do Ceará passaram por reformas tanto estrutural como pedagógica. Entre elas podemos citar: alimentação, boa iluminação, professores jovens, equipamentos, entre outros.

Temos diante de nós adolescentes e jovens caracterizados por uma sociedade multifacetada, oriunda de uma velocidade de mudanças constantes e cumulativas, provocadas pelo avanço científico e pelo aumento e necessidade de acesso à rede de informação e de consumo.

A coordenação pedagógica tem se posicionado com muita ênfase em acompanhar o desenvolvimento dos PCNEM e a transversalidade dos conteúdos.

Quanto à formação continuada, os profissionais do Ensino Médio Noturno e da modalidade propedêutico recebem treinamentos, metodologias e formas de avaliação para que a aprendizagem ocorra com conhecimento e qualidade.

D6

O Liceu central continua sendo uma escola de ensino médio propedêutico, mas com um currículo mais atualizado em função dos parâmetros curriculares nacionais e um treinamento dos professores, oferecidos pela SEDUC. Vale ressaltar que atualmente os professores são jovens e todos oriundos de concurso público conforme a Constituição Federal e do Estado do Ceará estabelecem; hoje o que se pode observar é um maior comprometimento dos professores do ensino médio noturno, tendo em vista a clientela diferenciada de jovens que trabalham durante o dia e querem concluir o ensino médio como forma

de passar no vestibular e ter ascensão social e no trabalho como consequência da sua formação escolar.

D7

O gestor entrevistado da escola Liceu Vila Velha informou que o estabelecimento ministra o ensino propedêutico, mas com problemas seríssimos de violência entre os jovens da comunidade. Existe um alto índice de adolescentes envolvidos com drogas.

Disse inclusive que, segundo relato de alguns alunos, muitos jovens freqüentam a escola com o objetivo de receber os recursos da bolsa escola e o salário família para comprar droga.

A SEDUC mesmo oferecendo cursos de treinamento para os profissionais da educação, ainda é pouco por não haver articulação entre comunidade, a segurança pública e as escola de ensino médio.

Este ano nossa unidade escolar está passando por reforma na estrutura do prédio, em especial, no muro que cerca as instalações físicas para evitar assaltos, acesso indevidos e outros tipos de violência praticados com os alunos, professores e funcionários. .

D8

O entrevistado da Escola de ensino médio Liceu de Messejana disse que a instituição só ministra o ensino propedêutico, isto é, prepara os alunos para continuar os estudos na educação superior, logo prepara os estudantes para fazer o vestibular. As instalações físicas estão sendo reformadas em todos as dimensões dos diversos prédios.

Quanto aos professores, informou que todos possuem licenciatura plena e foram admitidos mediante concurso público. A faixa etária dos profissionais desta unidade está numa média de 25 a 40 anos. A postura do colegiado sinaliza um maior comprometimento com os objetivos educacionais preconizados pela Lei 9394/96 e intensificados com o surgimento do FUNDEB que desde janeiro de 2007 que estabeleceu verbas tanto para programas de melhoria da qualidade do ensino, aprendizagem dos alunos como para treinamento de professores e reforma da estruturas dos prédios.

D9

O respondente tem dezoito anos que trabalha em educação, somente agora assumiu a direção da escola no turno da noite.

A criação do Fundeb é uma iniciativa válida, pois através desse programa está havendo uma melhoria na qualidade do ensino médio no estado do Ceará.

Para o entrevistado não houve aumento substantivo nos recursos do Fundeb, uma vez que a verba do Fundef era 30 milhões de reais, passando para 47 milhões com o Fundeb, porém para atender o ensino médio e a educação infantil (creches e pré-escola).

É verdade que houve alguns avanços no ensino médio, mas, é bom lembrar que apenas 30% dos alunos estão no ensino médio. Ressaltou que há um “nó a ser desatado” que é como fazer o ensino crescer com qualidade.

O Governo do estado do Ceará tem feito um trabalho muito bom em relação as escolas do ensino médio. Gradativamente, as escolas do ensino médio estão se transformando em escolas de tempo integral. Os jovens entram as 7 horas e saem as 17 horas. Pode-se dizer que é um avanço, mas só se verá o resultado daqui a quatro ou cinco anos. Em nosso País os investimentos em educação só se efetiva a médio e a longo prazo.

D10

Hoje, após trinta anos de magistério estou fazendo parte da gestão da escola. Estou convencido que as leis, decretos, resoluções etc afetam muito pouco o que vem se fazendo concretamente nas escolas e nas sala de aula.

Seria importante que se fizesse uma investigação a respeito do que os professores conhecem da LDB e se a cumprem. Acredito que ficaremos assustados. Creio que o pouco que se faz de conseqüente no trabalho da educação escolar no que diz respeito a legislação e diretrizes curriculares nacionais depende mais do esforço e do bom senso de alguns professores comprometidos com a educação.

Esta escola onde sou o gestor irá iniciar o ensino integrado a partir deste ano, 2010. Esta modalidade de ensino faz parte de um projeto do governo sob a responsabilidade da Seduc cuja finalidade é fornecer ensino técnico

profissionalizante e de formação acadêmica (propedêutica). O ensino médio integrado tem também a intenção de manter os jovens em atividades educativas significativas uma vez que se está vivenciando um alto índice de violência, além de situações humanas inapropriadas, entre elas: atendimento a problemas de saúde, alimentação escassa e inadequada, escola sem ensino de qualidade, transporte insuficiente entre outras variáveis da mesma natureza.

Posso afirmar que o Governo do Estado do Ceará sob os auspícios da Seduc têm implantado diversos programas e projetos para o ensino médio integrado nas dimensões profissionalizante e técnica como acontece nos CVTEC.

D11

A escola que dirijo se tornou ensino médio este ano, ou seja, 2009. Há quinze anos sou professor. Tive que ocupar atualmente, o cargo de Diretor em função do afastamento da Diretora da escola ter sido afastada do cargo por questões administrativas.

O Fundeb promoveu um bom impacto nesta escola a partir de 2008, pois houve uma melhoria considerável tanto nas instalações físicas das salas de aulas, laboratório de informática e uma reforma nos demais setores do prédio. No entanto, a diretora anterior não fez a prestação de contas dos recursos financeiros de modo adequado, em 2008.

Os professores que trabalham nesta unidade escolar fizeram cursos de formação continuada sobre introdução às tecnologias, visando adotar os conhecimentos a sua prática pedagógica.

O projeto Internet na escola promoveu modificações no desenvolvimento curricular nas metodologias e nos processos de aprendizagem. Este acontecimento promoveu uma revolução nos planos pedagógicos e um salto de qualidade na educação da escola.

Quanto aos jovens do século XXI, existe uma preocupação da comunidade para ocupar os adolescentes fazendo com que preencham o seu tempo com atividades saudáveis. Para isso, são usadas variadas estratégias. Segundo o entrevistado este fato requer uma mudança de paradigma, e mudar não acontece de uma hora para outra.

D12

As escolas de ensino médio noturno para a educação de jovens e adultos atualmente tem recebido uma alta demanda devido a três motivos fundamentais:

- a) receber carteira de estudante;
- b) fazer supletivo em 1 ano;
- c) o emprego, em geral, é cansativo e é muito desgastante passar anos e anos estudando à noite, logo, a EJA é mais rápida.

A escola pesquisada funciona à noite. Segundo o diretor, a aprendizagem é muito lenta tendo em vista que os alunos não dispõem de tempos para fazer atividades extra-classe, revisar as matérias e realizar pesquisas. O respondente salientou, ainda, que alguns alunos chegam a dormir em sala de aula.

D13

Para o entrevistado, a EJA tem sido associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir a escola quando crianças.

Aqui na nossa unidade escolar, a EJA é um desafio para o estudante devido se viver em um mundo em várias e rápidas transformações sociais, políticas, econômica e de valores pessoais e coletivos diferentes. Logo, os indivíduos precisam aprender conhecimentos, a ser gente, a viver juntos e fazer acontecer os fatos e mudanças.

O fato de a EJA ter sido incluída no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) facilitou, sobretudo, a manutenção dessa modalidade de ensino, a melhoria da qualificação dos professores, distribuição de material didático e escolar para os professores e alunos entre outros equipamentos escolares. Hoje o governo do Estado do Ceará vê a Educação em todos os níveis e modalidades como foco para que seja promovido o desenvolvimento da cidadania, da economia, da indústria do comércio, ou seja, uma visão sistêmica do setor educacional. Esta diretriz tem provocado um conjunto de investimentos em todos os níveis e modalidades do ensino básico.

D14

A educação de Jovens e Adultos possui demanda própria. Por este motivo, a SEDUC profissionaliza o corpo docente ministrando formação continuada em cursos de especialização nas áreas de conhecimentos específicos a aprendizagem profissional ou para fazer o vestibular na EJA. O conceito desta modalidade de ensino está mudando, pois a preocupação dos governos: federal e estadual que cancelam o ensino médio na modalidade EJA inclui a preparação dos alunos conhecimentos técnico que possibilitem eles irem para o mercado de trabalho. A EJA é ofertada tanto para o ensino fundamental como o ensino médio. São alunos jovens, adultos e idosos que pretendem iniciar ou continuar seus estudos e por meio dos conhecimentos adquiridos no ensino ministrado pela EJA podem conseguir melhores oportunidades de emprego apropriado aos seus interesses, condições de vida e de trabalho. Desse modo, diversas escolas e colégios da rede estadual ofertam além do ensino regular e o ensino compensatório na modalidade EJA, sendo a grande maioria das turmas funcionarem no período noturno.