



**Pró-Reitoria Acadêmica
Política, Gestão, Financiamento e Avaliação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA
PÚBLICA: A TRAVESSIA DOS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**Autora: Maria Raquel Moura de Sousa
Orientador: Prof. Dr. Célio da Cunha
Coorientador: Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito**

Brasília – DF

2019

MARIA RAQUEL MOURA DE SOUSA

**RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA
PÚBLICA: A TRAVESSIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Célio da Cunha

Coorientador: Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito

**Brasília
2019**

S725r Sousa, Maria Raquel Moura de.
Relevância da Gestão Escolar na Escola Pública: a travessia dos estudantes do ensino médio para a universidade pública / Maria Raquel Moura de Sousa – 2019.
179 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Célio da Cunha.
Coorientação: Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito.

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Ensino médio. 4. Universidade pública. I. Cunha, Célio da, orient. II. Brito, Renato de Oliveira, coorient. III. Título.

CDU 371.11



Dissertação de autoria de Maria Raquel Moura de Sousa, intitulada “Relevância da gestão escolar na escola pública: a travessia de estudantes do ensino médio para a universidade pública”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Universidade Católica de Brasília, em 02 de julho de 2019, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo:

Prof. Dr. Célio Cunha
Orientador (a)
Universidade Católica de Brasília – UCB

Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito
Coorientador/Examinador Interno
Universidade Católica de Brasília – UCB

Profa. Dra. Luciana Cordeiro Limeira
Examinador (a) Externo (a)

Brasília- DF
2019

À luz de Paulo Freire, a todos os gestores e professores que, diariamente, mostram que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o produto de um trabalho frutuoso. Longe de ser um exercício solitário, é resultado de um esforço solidário, com a participação e contribuição de muitas pessoas que estão próximas. Há muito o que agradecer!

Ao meu amado Deus, meu Pai. Sempre conselheiro e fiel.

À Nossa Senhora de Fátima, por me amparar em seu manto e me acalmar em diversos momentos com tanta singeleza.

Aos meus pais, pelo dom da vida, pelo cuidado, torcida e amor incondicional.

À minha família, meu marido Glauber e meus filhos João Pedro e Davi, pelo amor, apoio, incentivo, compreensão e carinho diários.

Aos meus sogros, pelo auxílio nos cuidados com os meus filhos. Sempre tão carinhosos, foram essenciais para que eu pudesse dedicar tempo à produção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Célio da Cunha, orientador deste trabalho, por ser um estímulo intelectual que fertiliza minha caminhada. Um privilégio ser sua orientanda.

Ao Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito, por aceitar o convite para participar da banca examinadora e por suas valorosas contribuições durante o processo de pesquisa como coorientador.

À Prof. Dra. Luciana Cordeiro Limeira, pela forma como acolheu o convite para compor a banca examinadora e por suas assertivas e relevantes contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília, em especial, aos que tive o privilégio de participar de suas aulas – Prof. Dr. Célio da Cunha, Prof. Dr. Wellington de Jesus, Prof. Dr. Carlos Ângelo, Prof. Dr. Síveres e Prof. Dr. Ivar Vasconcelos. Cada um, a seu modo, contribuiu sobremaneira para a construção e reconstrução de meus conceitos.

À escola e à universidade públicas, pois meu estudo, meu trabalho, profissão e liberdade é fruto desse espaço.

À amiga Rafa, por seus conselhos e partilhas. Sua parceria foi um dos grandes diferenciais nesta jornada.

Aos gestores e professores da escola pesquisada, pela atenção, acolhimento e presteza. Agradeço por brindarem-me a oportunidade de partilhar sua experiência.

Aos jovens participantes da pesquisa, um agradecimento especial por suas belas contribuições. Cada entrevista foi, especialmente, enriquecedora. Gratidão por cada história de superação!!!

A todos os jovens estudantes da escola de ensino médio pública que conseguem ingressar no ensino superior público e fazer da universidade um espaço de pluralidade.

A todos os familiares e amigos, que de alguma forma, contribuíram com este trabalho por meio de palavras de incentivo e conforto.

Ao meu trabalho, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pelo apoio financeiro e pela oportunidade de afastamento para dedicação exclusiva ao estudo.

A todos/todas, meu muito obrigada!

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

RESUMO

SOUSA. Maria Raquel Moura de. **Relevância da Gestão Escolar na Escola Pública: a travessia de estudantes do ensino médio para a universidade pública.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

O presente estudo de caso, que consiste numa pesquisa qualitativa de caráter exploratório, analisa junto a uma escola de ensino médio pública do Distrito Federal a influência exercida pela sua gestão escolar na travessia de jovens estudantes para o ensino superior público. Localizada em região administrativa com baixo padrão de renda, onde moram famílias com limitados níveis de escolarização, a instituição escolar escolhida tem apresentado um crescente desempenho no que tange ao número de alunos aprovados na Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada. O percurso metodológico lançou mão de duas fontes de evidência: a análise documental e a entrevista. A análise documental foi realizada a partir da identificação, verificação e apreciação dos marcos legais que regem a educação nacional e também a do Distrito Federal, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e a Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal. Também foi analisado o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino pesquisada, referente ao exercício de 2018. Para realização das entrevistas semiestruturadas, foram escolhidos três grupamentos dentre os diferentes atores que compõem a unidade escolar: gestores, professores de diferentes áreas de atuação e jovens estudantes universitários, egressos da instituição. Ante aos dados qualitativos gerados, fez-se análise de conteúdo. A pesquisa concluiu que a influência da gestão escolar foi decisiva para a travessia de seus estudantes do ensino médio público ao ensino superior público, mediante uma forma de condução própria que envolve o exercício de múltiplas competências específicas e ações integradas entre a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Ensino médio. Universidade pública.

ABSTRACT

This present case study, qualitative and exploratory, analyzes along with an elementary public school of Distrito Federal the influence over its scholar management on the young students way to the public university. Located at a low income administrative area, where there are people with limited levels of schooling, the scholar institution chosen has shown a growing performance in terms of numbers of students approved in the University of Brasilia through PAS. The methodological path used two evidency sources: documentary analysis and interview. The documentary analysis was realized based on identification, verification and appreciation of legal landmark that rule the national education and also the education of Distrito Federal, the Federal Constitution, the National Educational Plan, the National Curricular Guidelines, School Regiment of Public Education of Distrito Federal and the law of Democratic management. The Political-pedagogical project of the institution researched was also analyzed, referring to its operation in 2018. In order to accomplish semi-structured interviews, three groups were selected between the different agents that are part of the school unit: managers, teachers of different areas and young college students, who are away of the institution. In view of the qualitative data created, a content analysis was done (BARDIN, 2011). The research concluded that the school management influence was decisive for the entry of public high school students to the public higher education, through a form of self-management that involves the exercise of multiple specific skills, and integrated actions between administrative, pedagogical and financial management of the institution.

Keywords: School management. Democratic management. High school. Public university.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa.....	27
Quadra 2 - Componentes do Estudo de Caso	29
Quadra 3 - Objetivos, Fontes de Evidência, Técnicas e Instrumentos	30
Quadro 4 - Caracterização dos gestores	32
Quadro 5 - Caracterização dos professores	33
Quadro 6 - Caracterização dos estudantes	33
Quadro 7 - Gestão Democrática - Legislação no Distrito Federal	40
Quadro 8 - Estrutura organizacional - escola do DF	49
Quadro 9 - Situações que vão de encontro à construção da autonomia	52
Quadro 10 - Escolaridade e profissão dos pais dos estudantes.....	72
Quadro 11 - Estrutura Física.....	76
Quadro 12 - Dimensões e itens do PPP.....	87
Quadro 13 - Objetivos da instituição.....	88
Quadro 14 - Eixos básicos - autonomia escolar	89
Quadro 15 - Legislação - escolha dos gestores escolares.....	91
Quadro 16 – Espaços de participação.....	93
Quadro 17 - Projetos Bimestrais.....	101
Quadro 18 - Projetos Contínuos	103
Quadro 19 - Projetos em parceria com a Universidade.....	107
Quadro 20 - Instrumentos de Avaliação	111
Quadro 21 - Fontes de recursos da instituição.....	114
Quadro 22 - Eixos e categorias de análise	119
Quadro 23 - Como os jovens enxergam a escola de ensino médio – perspectiva dos gestores e professores.....	122
Quadro 24 - Limitações da escola - percepções	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas no PAS x Aprovados (escola pública).....	23
Tabela 2 - Quantidade de alunos aprovados - UnB	25
Tabela 3 - Frequência escolar na Região Administrativa da Santa Maria.....	71
Tabela 4 - Escolaridade da população - Santa Maria	71
Tabela 5 - IDEB no Distrito Federal	79
Tabela 6 - Aprovação, Reprovação e Evasão	80
Tabela 7 - Taxa de participação e pontuação - ENEM.....	81
Tabela 8 - Evolução no número de aprovações na Universidade de Brasília.....	83

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APMs	Associação de Pais e Mestres
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
JUSTIFICATIVA.....	19
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo Geral	26
1.2.2 Objetivos Específicos.....	26
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.3.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	27
1.3.2 Campo de pesquisa e participantes.....	29
1.3.3 Coleta e geração de dados	30
1.3.4 Análise de dados.....	34
CAPÍTULO 2 – GESTÃO ESCOLAR	36
2.1 GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA – APORTES LEGAIS E NORMATIVOS.....	36
2.2 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR.....	42
2.3 AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA – GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR.....	48
2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PARA QUEM E PARA QUÊ?.....	53
CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO	58
3.1 ENSINO MÉDIO PÚBLICO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	58
3.2 DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	63
3.3 ENSINO MÉDIO E PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA.....	66
CAPÍTULO 4 – UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICA: UMA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE	70
4.1 A REALIDADE CIRCUNDANTE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	70
4.2 UNIDADE DE CONTEXTO DA PESQUISA – A ESCOLA.....	74
4.2.1 Dados e Indicadores	78
4.2.1.1 Exames	81
4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	84
4.3.1 Eixo administrativo	90
4.3.1.1 Espaços e canais de participação.....	92
4.3.2 Eixo Pedagógico.....	98
4.3.2.2 Processos de Avaliação	110

4.3.3 Eixo Financeiro	113
4.3.4 Gestão escolar: mediação para a qualidade do processo ensino-aprendizagem	116
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	119
5.1 O JOVEM E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO – SENTIDOS E PERCEPÇÕES	120
5.2 UMA ESCOLA DIFERENTE	125
5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA ESCOLA.....	132
5.4 PERCURSO DE APROVAÇÃO	138
CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A	161
APÊNDICE B	162
APÊNDICE C	163
APÊNDICE D	164
APÊNDICE E.....	165
APÊNDICE F.....	175

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é um campo de estudo permeado por discussões acerca tanto dos seus conceitos quanto das suas práticas desenvolvidas. Em sua forma democrática, trata-se de um processo recente, ainda em amadurecimento. Não obstante todos os dispositivos legais, a construção da gestão democrática não se estende, automaticamente, do campo jurídico para a realidade, advertência que encontra eco nas colocações de autores como Vieira (2009), Sander (2012) e Cury (2013).

Para os fins da presente discussão, à luz de Paro (2016), a gestão escolar é definida como a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Entende-se, com o trabalho de pesquisa em tela, que a operacionalização da gestão escolar decorre da administração diária e concomitante dos eixos administrativos, pedagógicos e financeiros da instituição. Integrados, esses eixos se voltam para o alcance de uma educação pública de qualidade que atenda os interesses dos seus estudantes.

A gestão escolar a ser adotada no âmbito de uma instituição pública de ensino médio assume, ainda, outra grande relevância. Com a crescente expansão do ensino médio, o Brasil está diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades de encontrar sentido na vida escolar, para pensar nas possibilidades que se seguem após a conclusão da educação básica. À gestão escolar cabe o desafio de reconhecer esses jovens como sujeitos de direitos, com potencialidades e possibilidades, e oferecer uma educação relevante para que possam realizar escolhas conscientes sobre suas próprias trajetórias.

Ainda que as condições sociais e os percursos dos jovens sejam muito distintos, a gestão escolar pode contribuir para a formação dos projetos de vida dos seus estudantes. Dentre eles, a perspectiva de estudar na universidade pode aparecer como uma possibilidade interessante no horizonte futuro dos discentes. Todavia, encarar a escola pública de ensino médio como parte de um percurso e, não como o ‘fim dos estudos’, demanda por parte da gestão um engajamento na luta contra processos sociais excludentes.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a influência exercida por uma gestão escolar de ensino médio pública na travessia de seus estudantes para o ensino superior público. Como campo de pesquisa, elegeu-se uma escola pública de ensino médio, localizada na Região Administrativa da Santa Maria. Priorizou-se a referida instituição escolar porque, a despeito de estar localizada em uma cidade com baixa renda, onde moram famílias com limitados níveis de

escolarização (PDAD, 2015), apresenta um crescente desempenho no que tange ao número de alunos aprovados na Universidade de Brasília.

Essa pesquisa se propôs, portanto, a analisar as concepções e perspectivas da gestão escolar presentes no Projeto Político-Pedagógico da instituição e identificar os mecanismos utilizados para mobilizar seus estudantes para o ingresso no ensino superior, superando as visões inferiorizantes que pesam sobre a escola de periferia. Contudo, para além do caráter propedêutico, busca-se apreender, por meio da organização curricular da escola, quais as ações promovidas diante da finalidade legal de preparação básica para o trabalho.

O arcabouço teórico da presente pesquisa está permeado por contribuições de Teixeira (1961) e Sander (2007), em uma perspectiva mais clássica, e de Paro (2010) e Lück (2009), em uma perspectiva mais crítica aos modelos de administração escolar do Brasil. Para discorrer sobre a autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico, o estudo busca contribuições nos escritos de Mendonça (2000), nas coletâneas organizadas por Veiga (2013), e nas reflexões refinadas de Senge (2005) sobre as organizações que aprendem.

Para discussão sobre a escola de ensino médio e sua transição para o ensino superior, utiliza-se, especialmente, das contribuições de Arroyo (2014), Krawczyk (2014), Cury (1998), Dayrell e Carrano (2014) e Weller (2014), e do olhar que os autores propõem em torno da juventude brasileira, em suas múltiplas dimensões e realidades, levando a uma reflexão crítica sobre o fazer da escola e suas próprias formas de organização e gestão.

Para abordagem do problema de pesquisa, foram utilizados pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvidos por meio de estudo de caso, a partir de duas fontes de evidência: a análise documental e a entrevista. A análise documental foi realizada a partir da identificação, verificação e apreciação dos marcos legais que regem a educação nacional e também a do Distrito Federal, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e a Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal. Também foi analisado o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino pesquisada, referente ao exercício de 2018. Para realização das entrevistas semiestruturadas, foram escolhidos três grupamentos dentre os diferentes atores que compõem a unidade escolar: gestores, professores de diferentes áreas de atuação e jovens estudantes universitários, egressos da instituição. Ante aos dados qualitativos gerados, fez-se análise de conteúdo a partir das etapas propostas por Bardin (2011).

Lück (2000, p. 15) chama a atenção para a gestão democrática como um novo paradigma que emerge e se desenvolve sobre a educação e a escola, em um movimento consistente e sem

retorno. Nesse processo de transição paradigmática, este trabalho vai ao encontro de uma unidade escolar que desperta para a importância do trabalho coletivo, da resolução de problemas, da tomada de decisões e do desenvolvimento da capacidade de traçar objetivos e visualizar o futuro. Em suma, desperta para a democratização do seu processo de construção social.

Ao analisar a influência exercida pela gestão escolar na travessia de seus estudantes para o ensino superior público, concluiu-se que o trabalho de gestão foi decisivo para os resultados alcançados pela escola e pelos estudantes. Todavia, não há um trabalho linear, mas o exercício de múltiplas competências específicas, que envolve diversas ações integradas. Frente a essa realidade, os gestores, professores, estudantes, e a comunidade escolar como um todo, não apenas fazem parte do ambiente educacional, mas o formam e o constroem, por uma forma de condução própria, da qual dependem seus resultados.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O Capítulo 1, intitulado *Caracterização da Pesquisa*, descreve os aspectos gerais sobre a pesquisa realizada: o problema que norteou a investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados e o percurso metodológico utilizado para geração e análise de dados.

O Capítulo 2, *Gestão Escolar*, contém o arcabouço teórico acerca da temática, a partir dos seguintes desdobramentos: aportes legais e normativos da gestão escolar democrática; concepções e fundamentos da gestão escolar; autonomia da escola pública e uma relação entre gestão educacional e gestão escolar; e uma breve abordagem sobre o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico como principal expressão de autonomia da escola pública.

O Capítulo 3, *Ensino Médio*, apresenta subsídios teóricos para discussão dos desafios e das possibilidades relacionadas ao ensino médio público, bem como desdobramentos referentes à passagem para o ensino superior público. O capítulo apresenta também um panorama do Programa de Avaliação Seriada, enquanto modalidade de acesso à Universidade e sua relevância no que se refere às contribuições para a melhoria da qualidade do ensino médio.

O Capítulo 4, *Estudo de Caso*, traz um retrato da realidade circundante da escola pesquisada, seu contexto social e econômico, a estrutura da instituição em estudo, bem como informações sobre os sujeitos que a compõem. O capítulo aborda também a análise textual, interpretativa e crítica do Projeto Político-Pedagógico da escola, consubstanciada às falas dos participantes da pesquisa.

O Capítulo 5, *Discussão dos Resultados das Entrevistas*, discute os resultados encontrados na análise dos dados obtidos por meios das entrevistas realizadas com os gestores, professores e estudantes da escola pesquisada, em um itinerário orientado por três grandes eixos: escola, gestão democrática e travessia. A partir de temas emergentes mais específicos, os dados foram analisados em quatro categorias, quais sejam: O jovem e a escola de ensino médio – sentidos e percepções; Uma escola diferente; Relações Interpessoais; Percurso para aprovação – do ensino médio ao ensino superior.

JUSTIFICATIVA

Ao se pesquisar trabalhos acadêmicos, publicados entre 2014 e 2018 em periódicos dedicados à educação ou apresentados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, com o assunto ‘gestão escolar’, foram localizados 94 artigos científicos, 14 dissertações e 5 teses¹. Dentre essas produções, 20 focalizam leituras sobre a gestão democrática na educação e cinco delas abordam a relação da gestão democrática com o Projeto Político-Pedagógico. Foram encontradas apenas três produções com análise sobre a gestão escolar no contexto do ensino médio, mas com o olhar científico voltado para a questão das tecnologias, das culturas juvenis e da gestão pedagógica, respectivamente.

Para além do período proposto, vale salientar a quantidade de trabalhos acadêmicos relacionados à gestão escolar em anos anteriores. Conforme consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Brasília (UCB), há registro de seis dissertações apresentadas sobre o tema em 2010 e duas apresentadas em 2011. Em 2012, constam mais nove pesquisas acadêmicas voltadas ao assunto, sendo oito dissertações e uma tese.

Nota-se, a partir dessas buscas, que as fontes documentais apresentam uma ampla discussão sobre o tema gestão escolar, com diversas formas de análise e variados enfoques: Projeto Político-Pedagógico, liderança, gestão democrática, limites, possibilidades e desafios, sua contribuição para a prática pedagógica e gestão financeira, suas contribuições para a qualidade da educação e para o desempenho escolar. Entretanto, como já apontava Martins e Silva (2011), em pesquisa sobre o estado da arte no campo da administração e gestão escolar, há pouca relação feita entre gestão escolar e determinados resultados escolares objetivados.

Emerge o entendimento de que o trabalho realizado por gestões escolares nas instituições de ensino médio públicas demanda atenção especial, porém não dispõe, ainda, de literatura acadêmica e estudos de caso específicos que possibilitem um estudo mais objetivo. Não obstante os trabalhos produzidos abordem enfoques quanto à contribuição da gestão escolar para a qualidade da educação, nota-se uma lacuna, especificamente, sobre a influência exercida por uma gestão escolar de ensino médio público na travessia de seus estudantes para

¹ Nessa pesquisa, foram consultadas as seguintes bases de dados: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Brasília (UCB) e o Repositório da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

o ensino superior público. Nessa esteira, o estudo proposto almeja contribuir para a produção acadêmica, numa perspectiva para a inovação na pesquisa nessa área de conhecimento.

Além da ‘gestão escolar’, buscou-se também estudos voltados para o Programa de Avaliação Seriada, tendo em vista a importância desse processo seletivo para a articulação entre ensino médio e ensino superior e, por conseguinte, a relevância do tema para a presente pesquisa. Foi possível encontrar nas bases de dados consultadas, independente do período de apresentação, três artigos e sete dissertações sobre a avaliação seriada, o PAS. Sumariamente, as produções abordam sobre a influência das diretrizes do Programa no sistema educacional do ensino médio e sobre as questões afetas a desigualdade educacional no que tange aos mecanismos de seleção para o ensino superior.

O levantamento da produção científica nessas áreas de conhecimento possibilitam reflexões e fundamentam perspectivas. Dessa forma, aliado a essas pesquisas, este trabalho tem a pretensão de contribuir para novos desdobramentos acerca da relevância da gestão escolar para a trajetória de jovens estudantes da escola pública. Para isso, a partir de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, como pesquisadora, meu olhar será direcionado para uma escola pública de ensino médio, situada em região de vulnerabilidade, que apesar da sua difícil realidade, enquanto unidade social especial, organismo vivo e dinâmico (LÜCK, 2000), tem sido capaz de mudar sua imagem institucional a respeito do ingresso de seus alunos no ensino superior público.

Como pesquisadora e pedagoga, graduada pela Universidade de Brasília, a ampliação das oportunidades sociais e educacionais referente à região administrativa da Santa Maria chama a minha atenção. Isso, devido minha experiência pessoal como docente em uma escola de ensino fundamental da cidade entre os anos de 2007 e 2009, a qual enriqueceu sobremaneira a minha caminhada profissional. Ademais, por ser a cidade onde grande parte do meu núcleo familiar reside.

Vasconcelos (2017) afirma que “o pesquisador possui pressupostos ontológicos, o que interfere na sua decisão pela área da realidade sobre a qual se debruçará e pelos modos como a explorará” (p. 29). Certamente! Essa ideia repercute na escolha do tema e na realidade que se pretende alcançar por meio do presente estudo. Reconheço o campo educacional como um espaço central para os rumos da sociedade. Por isso, ao presenciar jovens do meu convívio, estudantes de escola pública da cidade, ingressando na Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS), emergiram questionamentos sobre a travessia entre o ensino médio público e a universidade pública. A presente pesquisa parte, portanto, dos anseios

de uma pesquisadora em observar como uma escola pode se destacar das demais e gerar expectativas e esperanças em comunidades originalmente marcadas pela exclusão social.

Há uma escola diferente, localizada em uma região periférica, que desperta seus estudantes para suas potencialidades. Essa escola provoca inquietações. O que há de diferente? Nessa perspectiva, as interrogações estabelecidas para este estudo se encaminham para a análise das práticas de gestão escolar que, supostamente, contribuem para a travessia do ensino médio público ao ensino superior público - passagem tão importante na vida de tantos jovens. Ademais, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da escola pública, dando voz a todos os atores engajados na promoção de uma educação pública de qualidade.

Destarte, esta pesquisa não se limita a observar o problema sob um prisma quantitativo (quantidade de alunos aprovados no PAS), mas trata de apresentar elementos que confirmam que há algo no comum que pode dar certo (BRITO, 2013). O desejo é colaborar no sentido de trazer à tona a capacidade mobilizadora de uma gestão escolar de escola pública, a qual se organiza em meio a um contexto econômico adverso, e por meio de uma condução própria, auxilia seus estudantes na travessia da educação básica à educação superior.

Luna (1997) afirma que “cada trabalho, em cada escola, se bem feito, poderá prestar inestimáveis serviços à população daquela escola, mas dificilmente fará avançar o conhecimento se não for além” (p. 19). Deseja-se, portanto, ir além e, a partir do conhecimento dessas experiências bem sucedidas, ampliar as possibilidades e estratégias de outras instituições escolares para o alcance de bons resultados.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo descreve os aspectos gerais sobre a pesquisa realizada: o problema que norteou a investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados e o percurso metodológico utilizado para geração e análise de dados.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo da história educacional do Brasil, o ensino superior apresentou barreiras ao seu acesso e representou um instrumento de confirmação das origens dos estudantes. Ou seja, a renda familiar, o tipo de escola cursada no ensino médio, a cor/raça/etnia, a escolaridade dos pais e outros fatores relacionados à origem do estudante, eram determinantes para a escolha e aprovação em um curso de nível superior (COSTA; NOGUEIRA, 2015).

De acordo com os dados disponíveis pela Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, em 2003, a cada dez estudantes de universidades públicas no Brasil, seis pertenciam à camada mais rica da população. Isso quer dizer que os 20% mais ricos, ocupavam 59,9% das vagas no ensino superior público. Os 20% mais pobres, por sua vez, representavam apenas 3,4% das vagas ocupadas nas universidades públicas².

Diante desse cenário de desigualdade no acesso às oportunidades de ensino, e no intuito de corrigir as distorções na oferta do ensino superior público, a intervenção estatal, por meio de ações e legislações, procurou romper tais barreiras reflexas da origem socioeconômica dos estudantes. Na conjuntura da política educacional brasileira, trouxe programas governamentais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a Lei de Cotas.

O sistema de cotas, estabelecido por meio da Lei nº 12.711/2012, determina que as instituições federais de educação superior reservem 50% de suas vagas para estudantes egressos do ensino médio público. A distribuição dessas vagas leva em conta critérios raciais e sociais, proporcionais aos seus pesos demográficos da raça em cada unidade da federação. Assim, a Lei surge como uma ação afirmativa e uma importante ferramenta de democratização de acesso à

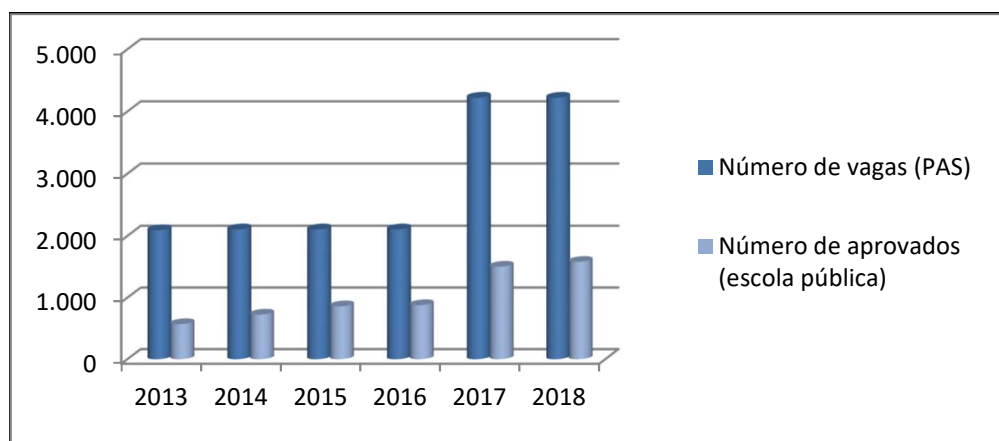
² Dados disponíveis pela Síntese de Indicadores Sociais do IBGE.
Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1306200323.htm>>

universidade pública, viabilizando chances reais de ampliar a longevidade escolar de estudantes jovens de origem popular.

No âmbito do Distrito Federal, além da política de cotas, a Universidade de Brasília - UnB, em um esforço de inclusão, abre a perspectiva de ocupação de seu espaço acadêmico e, de forma complementar, oferece o Programa de Avaliação Seriada – PAS como alternativa ao vestibular tradicional. Tendo em vista as diferenças significativas entre os processos de seleção, o PAS, enquanto avaliação gradual, ganha relevância diante da probabilidade de aprovação, inclusive em cursos de alta concorrência.

A tabela abaixo permite visualizar a expansão do Programa de Avaliação Seriada, no que tange à quantidade de vagas ofertadas ao longo dos últimos anos. É possível perceber também, o crescente número de alunos aprovados provenientes de escolas públicas do Distrito Federal.

Tabela 1 - Vagas no PAS x Aprovados (escola pública)



Fonte: Elaboração da autora com dados retirados das reportagens locais³.

Com base na tabela apresentada, torna-se importante destacar que, até 2016, a Universidade de Brasília possibilitava o ingresso de estudantes pelo PAS apenas no primeiro semestre letivo e, com isso, o número de vagas era menor. A partir de 2017, houve um expressivo aumento na quantidade de vagas devido à oportunidade de seleção em uma espécie de segunda chamada no segundo semestre letivo (CESPE, 2017).

Essa expansão quantitativa do Programa, aliada à Lei de Cotas, reflete o percurso de um processo de democratização do acesso à Universidade de Brasília. Não obstante a histórica desigualdade de acesso ao ensino superior, escolas públicas de diversas regiões administrativas

³ Disponíveis em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/>> e <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/>>.

do Distrito Federal contam com números cada vez mais significativos de estudantes aprovados no Programa.

Em 2018, a UnB ofereceu 4.222 vagas por meio Programa de Avaliação Seriada, das quais 1.583 foram conquistadas por alunos de instituições públicas do Distrito Federal. Quantidade quase três vezes maior, se comparada a do ano de 2013, quando 571 estudantes dessa rede de ensino conseguiram acesso à universidade pública mencionada.

Além dos motivos já esboçados, essa série histórica de alunos da rede pública de ensino que logram êxito em um processo seletivo como o PAS mostra um desenvolvimento progressivo do ensino público. Ou seja, assim como existem escolas particulares de qualidade, há também escolas públicas de qualidade, capazes de formar estudantes para o ingresso nas universidades públicas, cujos processos seletivos, a cada ano, aumentam suas exigências conceituais e de raciocínio.

Frente essas mudanças que se instauram, a instituição escola se encontra no centro das atenções da sociedade, com demandas sociais das mais diversas ordens (LÜCK, 2000). Dentre elas, o acesso ao ensino superior assume uma importância cada vez maior, ao passo que deixa de ser restrito a uma parcela específica da população. Sob essa ótica, a qualidade da escola pública é condição de democratização das oportunidades no Brasil, sendo inequívocos os desafios afetos à gestão escolar, os quais exigem novas atenções, conhecimentos e habilidades.

Prosseguindo nessa direção, a capacidade dos estudantes para ingressarem na universidade por meio da Avaliação Seriada e darem continuidade à sua escolaridade em níveis mais avançados perpassa pelo ambiente escolar e organização realizada pela equipe gestora e equipe docente. Isso porque o PAS, por meio da sua seleção gradual e sistemática, objetiva definir parâmetros de uma avaliação da aprendizagem significativa, em que se privilegie a reflexão sobre a memorização, a qualidade sobre a quantidade de informações, o ensino sobre o adestramento e o processo sobre o produto (CESPE, 2018).

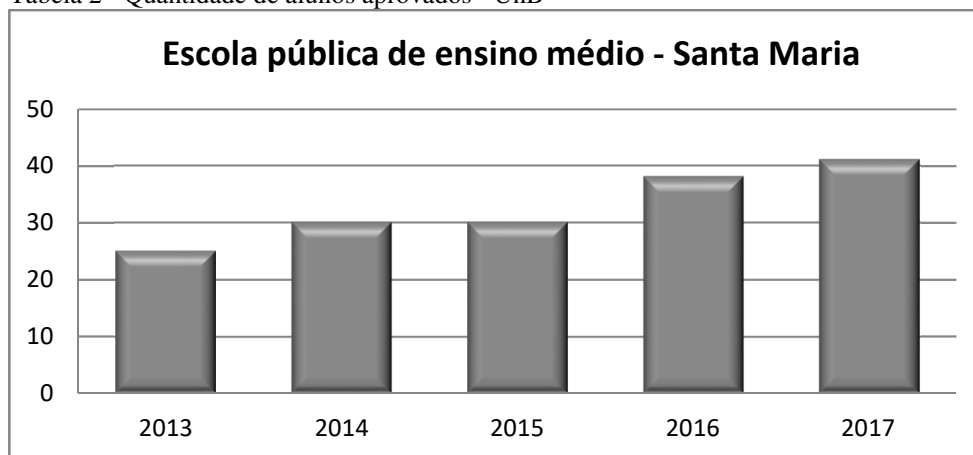
Em escolas públicas periféricas, uma gestão escolar consciente da realidade social e econômica da sua comunidade compreende que a transição do ensino médio público ao ensino superior público envolve dificuldades, expectativas e superações. Diante da influência da vulnerabilidade social na produção da desigualdade educacional (RIBEIRO; VÓVIO, 2017), grande parte dos jovens estudantes do ensino médio público trazem para o interior da escola os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares.

Diante desse cenário, chama a atenção as escolas que conseguem implementar práticas efetivas que visam dirimir essas desigualdades quanto ao acesso ao ensino superior. Dessa

forma, a este trabalho compete investigar, particularmente, uma escola pública de ensino médio e suas práticas, no intuito de analisar as influências da gestão nesse processo que possibilita aos jovens romper com a tradição frequente, no seu meio de origem, de uma baixa escolaridade.

Trata-se de uma instituição escolar pública localizada em uma região de vulnerabilidade social – Santa Maria, a qual, se comparada às outras unidades de ensino da mesma região, tem se destacado em relação à sua prática pedagógica e ao número crescente de alunos aprovados na Universidade de Brasília, principalmente por meio do PAS, conforme demonstrado com os dados a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de alunos aprovados - UnB



Fonte: Elaboração da autora conforme dados fornecidos pela própria instituição de ensino.

As mudanças apresentadas acima aparecem de formas sutis, porém revelam resultados concretos de pequenas conquistas que emergem em um contexto escolar marcado socialmente pela fragilidade social e econômica. São dados de uma instituição da periferia do Distrito Federal que se destaca e desperta para novos olhares acerca da relação escola média pública e universidade pública. Cada aprovação retratada na tabela acima, representa, para além de um aproveitamento escolar, um benefício a ser notado e sentido pela escola e comunidade local de forma direta.

Ante as informações apresentadas, parte-se da premissa de que uma escola bem administrada guarda relação com a qualidade do ensino público ofertado. Nesse sentido, a temática da gestão escolar e a sua relevância para a travessia dos estudantes da escola pública à universidade pública, definida para a presente investigação, será direcionada a responder as seguintes questões:

- a) *Quais os aportes legais, as concepções e as perspectivas que sustentam a gestão escolar?*
- b) *Quais os mecanismos de gestão escolar, em uma escola pública, capazes de potencializar o ingresso de seus estudantes no ensino superior público?*
- c) *Qual a importância da organização curricular para além do estabelecimento de disciplinas e conteúdos para o trabalho pedagógico?*

Partindo dessas questões norteadoras, e considerando a dinamicidade das indagações, propõe-se o seguinte problema: *Qual a influência exercida por uma gestão escolar de ensino médio público na travessia de seus estudantes para a universidade pública?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a influência exercida por uma gestão escolar de ensino médio público na travessia de seus estudantes para o ensino superior público.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os aportes legais, bem como as concepções e perspectivas de gestão escolar presentes no Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública de ensino médio.
- b) Identificar os mecanismos de gestão escolar, em uma escola de ensino médio pública, capazes de mobilizar os estudantes para o ingresso no ensino superior público.
- c) Apreender a importância da organização curricular para além do estabelecimento de disciplinas e conteúdos para o trabalho pedagógico.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

1.3.1 Natureza e tipo de pesquisa

De acordo com as reflexões refinadas de Freire (1996), a curiosidade é uma manifestação inerente à vida e ao processo de aprendizagem. A dimensão ingênua dessa curiosidade caracteriza o senso comum. É o saber de pura experiência. A superação dessa curiosidade ingênua ocorre na medida em que ela se criticiza por meio de procedimentos metodicamente rigorosos, tornando-se então, curiosidade epistemológica.

A partir desse efetivo itinerário condutor do *saber* ao *saber mais* (VASCONCELOS, 2017), o problema balizador da presente pesquisa é investigado por meio de abordagem qualitativa, cujas características são apresentadas no quadro abaixo, à luz de uma análise combinada de diversos autores e apresentada por Creswell (2010):

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa

os dados tendem a ser coletados no campo e no local em que os participantes vivenciam o problema que está sendo estudado;
o pesquisador coleta pessoalmente as informações, geralmente por meio de múltiplas formas de dados, como exames de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes;
é uma análise de dados indutiva, em que o pesquisador cria seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima;
é um processo de pesquisa emergente em que o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema;
é uma forma de investigação interpretativa em que o pesquisador, por meio de uma lente teórica, faz interpretações do que enxerga, ouve ou entende;
relato holístico - múltiplas perspectivas, identificação dos muitos fatores envolvidos em uma situação e, em geral, o esboço do quadro mais amplo que emerge.

Fonte: Elaboração da autora a partir das características apresentadas na obra de Creswell (2010)

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se por sua possibilidade de aprofundamento e flexibilidade, que permite ao pesquisador se fixar nos detalhes e executar a pesquisa considerando o seu contexto, a partir da ideia de uma realidade construída e não apreendida (VASCONCELOS, 2017). Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória, com o intuito de aproximar o pesquisador do tema, bem como do ambiente e do fato estudado (FONTENELLES et al., 2009).

Com vistas a uma investigação mais profunda, o estudo de caso apresentou-se adequado ao objetivo da pesquisa. Como os próprios termos desvelam, trata-se de um estudo da particularidade e complexidade de um caso propriamente dito da gestão escolar. O estudo de caso é holístico, ou seja, há uma inter-relação do fenômeno estudado com o seu contexto. Concebe-se esse caso como um corpo em funcionamento, um sistema integrado, uma realidade específica, construída e reconstruída permanentemente. (VASCONCELOS, 2017).

De acordo com Pádua (2012), o estudo de caso é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento. No entanto, qual seria a importância desse estudo de caso, ao focalizar na gestão escolar de uma instituição pública de ensino médio específica? Paro (2016) contribui para esse entendimento ao afirmar que,

apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema. (p. 88).

Por outras palavras, não há construção de generalizações. Contudo, o conhecimento de uma experiência singular e bem sucedida, no que tange à gestão escolar, amplia as possibilidades e estratégias de outras instituições da mesma rede de ensino. Todavia, a análise da influência exercida pela gestão escolar em uma dada realidade implica no reconhecimento do caráter holístico de um fenômeno que está em permanente mudança.

Com o olhar centrado em uma escola pública específica, a presente investigação trabalha os seguintes atributos do estudo de caso: atributo particular, o qual focaliza uma situação singular; atributo descritivo, que permite uma rica e sólida descrição do fenômeno em estudo; e atributo heurístico, o qual ilumina a compreensão do leitor a respeito do fenômeno em estudo (YAZAN, 2016).

1.3.2 Campo de pesquisa e participantes

A partir das questões norteadoras e do problema estabelecido, o campo da pesquisa e os participantes do presente estudo de caso foram organizados conforme demonstrado a seguir:

Quadra 2 - Componentes do Estudo de Caso

Campo da Pesquisa	Nível	Unidades de Análise
Escola Pública de Santa Maria	Ensino Médio	Gestão Escolar e a travessia dos estudantes da escola pública de ensino médio à universidade pública sob a perspectiva de G1, G2 e G3.
		Gestão Escolar e a travessia dos estudantes da escola pública de ensino médio à universidade pública sob a perspectiva de P1, P2, P3, P4, P5, P6.
		Gestão Escolar e a travessia dos estudantes da escola pública de ensino médio à universidade pública sob a perspectiva de E1, E2, E3, E4, E5, E6.
1 escola		15 participantes

Fonte: Elaboração da autora.

Legenda: G1, G2, G3 – Gestores; P1, P2, P3, P4, P5 e P6 – Professores;
E1, E2, E3, E4, E5 e E6 - Estudantes universitários

O campo da pesquisa está limitado a uma escola pública de ensino médio localizada na região administrativa da Santa Maria – DF. Priorizou-se a referida instituição escolar porque, a despeito de estar localizada em uma cidade com baixa renda, onde moram famílias com limitados níveis de escolarização, vinculadas a ocupações que exigem baixos níveis de qualificação (PDAD, 2015), apresenta um crescente desempenho no que tange ao número de alunos aprovados na Universidade de Brasília – em 2013, foram 25 alunos aprovados, ao passo que em 2017, foram 41⁴.

De acordo com Creswell (2010), em todo o processo de pesquisa qualitativa, mantém-se um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema, e não ao significado que o pesquisador traz para a pesquisa. À luz dessa ideia, para analisar a temática proposta, foram escolhidos três grupamentos (gestores, professores e estudantes) dentre os diferentes atores que compõem a instituição pública de ensino. As diferentes experiências, bem como os diferentes pontos de vista, concepções e opiniões, por conseguinte, oferecem amplas oportunidades de descortinar aspectos referentes à gestão e prática escolar, e sua influência na mobilização para que seus estudantes ingressem no ensino superior.

Para a realização do estudo de caso, decidiu-se pelo reduzido tamanho do universo a ser estudado, e optou-se por menos dados e mais aprofundamento de análises. No que se refere aos

⁴ Dados fornecidos pela própria instituição escolar.

grupos e número de participantes, vale ressaltar o caráter qualitativo do presente estudo, o qual considera a questão da representatividade, não pela sua estatística, mas pela sua ‘exemplaridade’ (PARO, 2016).

Assim, os gestores participantes da pesquisa correspondem à função de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico da escola. Quanto aos professores, foram identificados e escolhidos seis profissionais que trabalham ou trabalharam na escola e atuam em diferentes áreas do conhecimento. Por sua vez, os estudantes participantes da pesquisa correspondem a jovens universitários da Universidade de Brasília, aprovados por meio do PAS em diferentes cursos, egressos da referida escola.

1.3.3 Coleta e geração de dados

Definidos os componentes do estudo de caso, o percurso metodológico deve estar relacionado ao principal objetivo que se deseja atingir, qual seja, *analisar a influência exercida por uma gestão escolar de ensino médio público na travessia de seus estudantes para o ensino superior público*.

Assim, para manter uma perspectiva de totalidade da pesquisa, sem desvio dos focos de interesse, foi elaborado o quadro abaixo, o qual apresenta os objetivos específicos propostos na pesquisa, bem como as fontes de evidência e técnicas necessárias para alcançá-los:

Quadro 3 - Objetivos, Fontes de Evidência, Técnicas e Instrumentos

Objetivos	Fontes de Evidência	Técnicas	Técnica de tratamento e análise de dados
a) Analisar os aportes legais, bem como as concepções e perspectivas no Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública de ensino médio.	- Análise documental	- Legislação: Leis, Pareceres e Portarias - Análise crítica e interpretativa do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da Instituição	-
b) Identificar os mecanismos de gestão democrática escolar, em uma escola de ensino médio pública, capazes de mobilizar os estudantes para o ingresso no ensino superior público. c) Apreender a importância da organização curricular para além do estabelecimento de disciplinas e conteúdos para o trabalho pedagógico.	- Análise documental - Entrevista	- Análise crítica e interpretativa do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da Instituição - Entrevista semiestruturada	- Análise de conteúdo

Fonte: Elaboração da autora, com base nas orientações contidas na obra de Vasconcelos (2017).

O presente estudo de caso, com ênfase na geração de dados, e não na sua mera coleta (VASCONCELOS, 2017), lança mão de duas fontes de evidência, consideradas adequadas para o fornecimento de informações sobre o problema levantado: a análise documental e a entrevista.

A análise documental consiste em uma valiosa técnica exploratória de abordagem de dados qualitativos, cuja escolha dos documentos não pode ser aleatória, mas deve conter propósitos e ideias como guias para sua seleção. São considerados documentos qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Nessa perspectiva, os documentos constituem uma fonte estável e rica. Estável, uma vez que pode ser consultada várias vezes e servir de base a diferentes estudos, o que confere mais estabilidade aos resultados da pesquisa. E rica, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse passo, frente aos objetivos estabelecidos para o presente estudo, foram identificados, verificados e apreciados os marcos legais que regem a educação nacional e também a do Distrito Federal, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e a Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal. A análise documental também foi realizada com base no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino pesquisada, referente ao exercício de 2018. Documento público, o Projeto Político-Pedagógico encontra-se acessível por meio do site da Secretaria de Educação do Distrito Federal⁵, em formato PDF.

Lüdke e Andre (1986) afirmam que os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Avançando nessa direção, Richardson (2015) define a análise documental como uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Nesse viés, considera-se que os documentos normativos e o Projeto Político-Pedagógico da instituição auxiliam na compreensão do contexto escolar em seu aspecto formal. Por conseguinte, permitem uma análise dos aportes legais, das concepções e das perspectivas da gestão escolar.

A segunda fonte de evidência consistiu na realização das entrevistas, as quais devido ao seu caráter de interação, permitiram o contato direto com os participantes da pesquisa, em uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde. Com estímulo e aceitação mútua, as informações fluíam de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRE, 1986).

⁵ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas/>

A entrevista é um dos procedimentos de coleta de dados mais usados em pesquisa de campo. Pode ser utilizada com qualquer segmento da população e possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente. Como técnica, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas, compostas por um conjunto de questões organizadas sobre a gestão escolar e a travessia do ensino médio público à universidade pública, as quais permitiram aos entrevistados falarem livremente sobre assuntos que poderiam surgir como desdobramentos do tema principal (PÁDUA, 2012).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após a qualificação do projeto de pesquisa, a partir de roteiros previamente elaborados, os quais continham cabeçalhos padronizados com as informações necessárias para a identificação dos entrevistados (Ver Apêndices A, B e C). Para manter o controle das finalidades da pesquisa, e evitar que os entrevistados extrapolassem o tema proposto, optou-se pela definição prévia dos seguintes eixos temáticos: (1) a escola; (2) gestão democrática; (3) travessia – ensino médio público à universidade pública.

Os gestores participantes da pesquisa – diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico - foram entrevistados com horário previamente marcado, de acordo com a disponibilidade de cada profissional. Os encontros foram realizados na própria escola, nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, período de férias escolares, conforme previsto no cronograma do projeto de pesquisa. Cumpre destacar algumas características dos gestores entrevistados:

Quadro 4 - Caracterização dos gestores

Gestores			
Aspectos	G1	G2	G3
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino
Formação Acadêmica	Física e Sociologia (Mestrado em Ciência Política)	Letras (Mestre em Literatura)	Letras Espanhol
Cargo atual	Direção	Vice-direção	Coordenação Pedagógica
Tempo de Magistério	10 anos	26 anos	8 anos
Tempo de atuação na escola	10 anos (2 anos na direção)	8 anos (2 anos na vice-direção)	2 anos (1 ano na Coordenação Pedagógica)

Fonte: Elaboração da autora, conforme dados informados durante as entrevistas.

Quanto aos professores participantes da pesquisa, foram entrevistados cinco profissionais que atuam na escola e uma ex-professora, que atualmente leciona em outra

instituição, porém teve seu nome indicado pelos docentes por ser uma das responsáveis pelos projetos implementados na escola. Com exceção dessa professora, que foi entrevistada em sua casa, todos os outros professores receberam a pesquisadora na própria escola, também nos meses de janeiro e fevereiro. Não obstante ser período de férias, os profissionais se prontificaram em participar da pesquisa e, com horário previamente marcado, compareceram à escola para realização das entrevistas individuais. Todos os docentes entrevistados atuam na escola há, pelo menos, duas gestões distintas. Seguem algumas características desses profissionais:

Quadro 5 - Caracterização dos professores

Professores						
Aspectos	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Formação Acadêmica	Letras – Português	Letras – Português e Inglês	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História
Área de Atuação	Português	Língua Inglesa	Filosofia	História	Sociologia	História
Tempo de Magistério	20 anos	18 anos	12 anos	25 anos	17 anos	14 anos
Tempo de atuação na escola	15 anos	3 anos	12 anos	20 anos	17 anos	8 anos*

Fonte: Elaboração da autora, conforme dados informados durante as entrevistas.

*A professora lecionou na escola pesquisada nos anos de 2009 a 2016.

Dentre os jovens universitários egressos da referida escola, foram escolhidos alguns alunos aprovados no PAS nos últimos três anos, matriculados regularmente em diferentes cursos de graduação da Universidade de Brasília. Escolheu-se focar nos alunos aprovados no PAS, tendo em vista a importância do programa para o ingresso no ensino superior público e sua interação com as atividades curriculares desenvolvidas no ensino médio. As entrevistas foram realizadas na universidade, na escola, ou mesmo na residência deles, de acordo com a disponibilidade de cada estudante.

Quadro 6 - Caracterização dos estudantes

Estudantes						
Aspectos	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	20 anos	19 anos	18 anos	18 anos	19 anos	18 anos

Curso de graduação	Direito	Filosofia	Direito	Relações Internacionais	Engenharia Ambiental	Medicina
Ano de ingresso	1º/2017	1º/2017	1º/2018	1º/2018	1º/2018	1º/2019

Fonte: Elaboração da autora, conforme dados informados durante as entrevistas.

Todos os entrevistados se envolveram de forma colaborativa na pesquisa e as entrevistas transcorreram de forma bastante harmônica. A fim de reproduzir fielmente as falas dos participantes, as entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador de voz, mediante permissão e assinatura do termo de consentimento, tendo-se por base os seguintes cuidados: respeito pelo entrevistado, com horário e local marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência; sigilo e anonimato em relação ao entrevistado e à instituição de ensino; respeito ao universo próprio de quem fornece as informações, suas opiniões e impressões (LÜDKE; ANDRE, 1986).

As entrevistas foram realizadas com o auxílio dos roteiros, porém, com uma flexibilidade quanto à ordem das questões, a qual resultou em uma variedade de respostas ou, em alguns casos, em outras questões. Em seguida, essas mesmas entrevistas foram transcritas de forma criteriosa, cuidando para se obter as falas dos participantes com a maior fidedignidade possível. As entrevistas tiveram uma média de 45 minutos de duração, cujas gravações transcritas geraram registro escrito de 441 páginas. Entende-se que a seleção dos participantes interferiu diretamente na qualidade das informações, a partir das quais foi possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema pesquisado.

1.3.4 Análise de dados

Ante aos dados qualitativos gerados, empregou-se a análise de conteúdo, classicamente definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Para a autora, na análise de conteúdo, o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas no que estes podem ensinar após serem tratados.

De acordo com Richardson (2015, p. 225), “toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo”. O autor destaca, ainda, que trata-se de uma técnica de análise com determinadas características metodológicas: objetividade – as descrições da análise se baseiam em um

conjunto de normas para minimizar a possibilidade de que os resultados sejam um reflexo da subjetividade; sistematização – inclusão ou exclusão do conteúdo de um texto de acordo com regras consistentes e sistemáticas; e inferência – quando se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já tomadas como verdadeiras. É uma análise objetiva e rigorosa, *pari passu* subjetiva e flexível.

Não obstante outros autores também propõem formas de análise de conteúdo, para condução da análise dos dados, optou-se tomar como balizador deste estudo, as etapas propostas por Bardin (2011), quais sejam: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consistiu na escolha e leitura das fontes de conteúdos, tais como Projeto Político-Pedagógico, entrevistas e demais documentos normativos. Nessa etapa, Bardin (2011) alerta para a necessidade de proceder-se à constituição de um campo do *corpus*, ou seja, de um “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 126).

A exploração do material consistiu em debruçar sobre o conteúdo manifesto no Projeto Político-Pedagógico e nos textos das entrevistas. A fim de conferir significação aos dados, o presente estudo utilizou o método da categorização proposto por Bardin (2011), o qual consiste em classificar os diferentes elementos constitutivos de um conjunto e, em seguida, reagrupá-los segundo a analogia, com critérios previamente definidos.

A partir da imersão da pesquisadora nos dados e da sua forma particular de agrupá-los, procedeu-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com o intuito de identificar como os processos de organização e gestão da escola tem se materializado em seu contexto real. Respalda no referencial teórico, essa etapa consistiu em extrair sentido do conteúdo manifesto nos dados gerados, examinando as divergências que auxiliaram na investigação e ressaltando as convergências que contribuiram para a validação do estudo.

CAPÍTULO 2 – GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico sobre a gestão escolar. Para efeitos de organização da discussão, primeiramente, faz-se uma abordagem da gestão escolar e sua relação com a democracia, de acordo com os aportes legais e normativos presentes no âmbito federal e distrital. Em seguida, faz-se um estudo sobre as concepções e fundamentos da gestão, baseados em escritos de Teixeira (1961) e Sander (2007), em uma perspectiva mais clássica, e de Paro (2010) e Lück (2009), em uma perspectiva mais crítica aos modelos de administração escolar do Brasil. Ato contínuo, faz-se uma discussão sobre a autonomia da gestão escolar e sua relação dialética com a gestão educacional, para, enfim, apresentar os movimentos do processo de construção do projeto político-pedagógico como principal expressão de autonomia da escola.

2.1 GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA – APORTES LEGAIS E NORMATIVOS

A história da conquista do voto e sua universalização são a origem remota da gestão democrática.

Jamil Cury

A história da educação brasileira, marcada por um passado de omissão e indiferença, reflete no retardamento do nosso desenvolvimento educacional, ao passo que outros países, há tempos, têm clareza quanto ao papel da educação para o desenvolvimento de uma nação.

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a defasagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico. (TEIXEIRA, 1957, p. 77).

Como assinala Teixeira (1957), um dos pioneiros na luta pela escola pública de boa qualidade para todos, o país não acompanhou o processo de educação sistemática generalizada conforme uma sociedade igualitária exige e ficou por muito tempo indiferente à necessidade de educação pública para todos.

Com grande atraso, a noção do Estado provedor da educação para todos chegou ao Brasil pelo movimento renovador da educação somente na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Contudo, predominou por muito tempo uma política autoritária, e, entre avanços e recuos, a educação pública brasileira vivenciou uma democratização bastante

tardia. Após o golpe de 1964, as duas décadas de regime militar foram marcadas por flagrantes retrocessos na área da educação. Em comandos autoritários legais,

se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. Tal é o caso dos Atos Institucionais ou mesmo de inúmeros decretos-leis. Esta forma ‘corrompida’ de gestão se traduziu em aspectos internos à escola baseados no controle do ‘vigiar e punir’ ou nos comandos verticais separando forçadamente a concepção da execução ou nas formas ditas ‘neutras’ de condução de relações de poder. (CURY, 2002, p. 166).

O movimento de contestação ao regime militar e o processo de redemocratização do país, na década de 1980, mobilizou a sociedade civil e encontrou no corpo docente uma representação significativa na luta pelos direitos à educação. Com a ascensão dos movimentos sociais, essa grande mobilização organizada com a participação dos diversos segmentos sociais desembocou na maior conquista dos últimos anos: a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Novo ordenamento jurídico nacional, criado em bases democráticas, a Constituição Federal “inaugurou a mais importante etapa de lutas pelo direito de todos a uma educação de qualidade” (CUNHA, 2013, p. 43), ao estabelecer que:

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

Não obstante o grau de atraso da democratização do país, tal preceito constitucional representou uma grande mudança no quadro legal da política educacional, uma vez que a educação tornou-se efetivamente um direito social não dependente de justificações de ordem econômica, ideológica ou de qualquer espécie (PARO, 2016). A Lei, conhecida como ‘Constituição Cidadã’, incorporou princípios e diretrizes no intuito de superar o atraso secular decorrente de omissões anteriores, já denunciado por Anísio Teixeira.

Diante da abertura política que se desenhava, em linhas gerais, é possível observar em nossa Constituição a influência dos ideais libertários da Revolução Francesa, momento histórico em que se rompeu com a ideia de reserva do conhecimento para alguns privilegiados e se institucionalizou o direito de aprender para todos (CURY, 2013). Retoma-se, aqui, o ideário educativo de Anísio Teixeira, em que a *educação não é privilégio*:

A realidade, porém, é que a ideia da ‘escola comum ou pública’, nascida com a revolução francesa - a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann – importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes. (TEIXEIRA, 1957, p. 36)

Nesse quadro de luta pela educação e construção de uma sociedade democrática, está também a luta pela democratização dos processos de gestão da educação, a qual se torna bastante significativa quando traduz um movimento histórico em que as pessoas exigem um novo modo de ser nas relações de poder entre governantes e governados (CURY, 2002). Nessa perspectiva, na seção dedicada à educação, em seu artigo 206, a Constituição Federal apresenta o conjunto de princípios basilares dos processos educativos escolares, dentre os quais, o inciso VI indica de forma inédita a ‘gestão democrática do ensino público’, no intuito de superar a organização hierarquizada e vertical do ambiente escolar fomentada pela ditadura militar. “Desse modo, teve o país anexado à sua Lei Maior o princípio que refletia o estágio mais avançado da luta pela democratização da educação pública, abrindo caminho para a regulamentação de mecanismos de sua implantação na legislação educacional” (MENDONÇA, 2000).

Em 1996, após mais de uma década de vivência democrática no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996, reiterou o comando constitucional ao estabelecer que o ensino público deveria obedecer ao princípio da gestão democrática (art. 3º, VIII). Além disso, atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme os seguintes princípios (art. 14): I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. “Neste sentido a regra legal abre espaço para a autonomia dos entes federados encaminharem a gestão democrática para além do que está definido na Constituição e na LDB” (CURY, 2002).

Além dos dispositivos mencionados acima, o princípio da gestão democrática também está contido nos artigos 12 (define a incumbência dos estabelecimentos de ensino), 13 (define a incumbência dos docentes) e 15 (trata da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira por parte das unidades escolares) da LDB. A base legal mencionada implica não só o deslocamento do processo de decisão do centro para as escolas, mas também um trabalho em equipe de toda a comunidade escolar, com uma mudança de consciência associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão, a ser tratada na seção seguinte.

Outras providências ainda foram tomadas no intuito de efetivar a gestão democrática na educação. Notadamente, com o primeiro Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, por meio do qual a gestão democrática foi referenciada em conjunto com o financiamento, no intuito de reforçar a qualidade dos gastos na educação. O atual Plano, PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL,

2014)⁶, trata da matéria de forma ainda mais específica, quando estabelece a Meta 19, com o seguinte caput:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Partindo-se da ideia de que a gestão democrática não é um fim em si mesma, mas se constitui em um princípio, o texto do PNE elenca, ainda, oito estratégias voltadas a uma série de aspectos complementares à Meta 19, quais sejam: legislação para a gestão democrática nas escolas (19.1), formação dos conselheiros (19.2), criação dos fóruns permanentes de educação (19.3), fortalecimento dos grêmios e Associação de Pais e Mestres (APMs) (19.4), fortalecimento dos conselhos (19.5), participação no Projeto Político-Pedagógico (19.6), autonomia das escolas (19.7) e prova nacional seletiva de diretores (19.8) (BRASIL, 2014).

O Observatório do PNE, ressalta, entretanto, que, embora amparada na legislação educacional, a gestão democrática corresponde à meta mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos. Isso ocorre devido ao difícil monitoramento da sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino, bem como o acompanhamento das ações desenvolvidas.

No campo concreto, o quadro histórico de omissão e indiferença pela escola pública deixou marcas muito profundas, difíceis de serem modificadas. As divergências entre lei e realidade são algumas dessas marcas. Isso quer dizer que, apesar da definição legal ser uma condição importante, ela não é suficiente (NEVES, 2013). Nesse viés, a garantia da gestão democrática não se estende, necessariamente, do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas. Nesse campo, a lei, ainda, é um ideal a ser alcançado (CURY, 2002; SANDER, 2007).

É possível verificar tal dissonância por meio das legislações e documentos institucionais que se restringem a mecanismos a serem aplicados no âmbito escolar, sem tratar de medidas que alcancem uma reorganização na estrutura hierárquica do sistema educativo como um todo (MENDONÇA, 2000; SOUZA; PIRES, 2018). A reação dos sistemas de ensino brasileiros ao imperativo da Constituição Federal de 1988 revela a “separação entre a intenção e o gesto expondo a distância existente entre a regra definida pelos instrumentos burocráticos do Estado e o jogo concreto que é praticado pelos seus diferentes agentes” (MENDONÇA, 2000, p. 444).

⁶ A aprovação do PNE decenal está prevista no artigo 214 da Constituição Federal e no artigo 9º da LDB. O PNE contempla 20 metas e estratégias que determinam diretrizes para a política educacional dos próximos dez anos, com vistas ao desenvolvimento da educação básica.

À luz dessas ideias, dadas as exigências feitas pela Constituição Federal, LDB e PNE, vale a pena deter-se no estudo de Souza e Pires (2018), o qual apresenta um panorama nacional referente à normatização da gestão democrática da educação, onde apenas 11⁷ dos 26 estados, além do Distrito Federal, possuem normas específicas sobre a matéria, embora quase todos os estados apresentem normativos sobre algum dos aspectos concernentes à gestão democrática.

No que tange ao Distrito Federal, a normatização do princípio ocorre por meio da Lei nº 4.751/2012, a qual trata do Sistema de Ensino e da gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Todavia, a capital federal apresenta uma trajetória descontínua, com avanços e retrocessos, com relação ao percurso legal da gestão democrática e às regras sobre as formas de provimento de diretores escolares.

Após a Constituição de 1988, foi promulgada a Lei Orgânica do Distrito Federal no ano de 1993, estabelecendo que o poder público deve assegurar a gestão democrática do sistema público de ensino, com participação e cooperação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional e na definição, na implementação e na avaliação de sua política (art. 222).

O quadro a seguir apresenta os dispositivos legais doravante aprovados na capital federal, com foco na definição das regras de provimento dos diretores escolares em cada Lei aprovada. Apesar de não ser um determinante da gestão democrática, a escolha do foco se justifica pelo entendimento da eleição para escolha de diretores escolares como um instrumento de participação e inequívoco fortalecimento da democracia nas escolas públicas:

Quadro 7 - Gestão Democrática - Legislação no Distrito Federal

Governo	Dispositivo Legal	Ementa	Regra de provimento
Joaquim Roriz (1991-1994)	Lei nº 575/1993	Dispõe sobre a gestão democrática das Unidades Públicas de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.	Art. 3º - A Diretoria será de livre escolha do Governador.
Cristovam Buarque (1995-1998)	Lei nº 957/1995	Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências.	Art. 2º A gestão da unidade de ensino será exercida pela Direção e pelo Conselho Escolar, eleitos na forma desta Lei.
Joaquim Roriz (1999-2002) (2003-2006)	Lei Complementar nº 247/1999	Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública	Art. 3º Os cargos em comissão de diretor das unidades escolares serão preenchidos pelo Governador,

⁷ Os onze estados mencionados no estudo são: Acre, Amapá e Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro, no Sudeste; Rio Grande do Sul, na região Sul; e Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste (SOUZA; PIRES, 2018).

		de ensino do Distrito Federal.	escolhidos dentre os integrantes de lista tríplice, encaminhada pela Secretaria de Educação, nos termos desta Lei Complementar.
José Roberto Arruda (2007-2010)	Lei nº 4.036/2007	Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.	Art. 4º - Os cargos em comissão de diretor e de vice-diretor da instituição educacional serão providos por ato do Governador, após escolha feita pela comunidade escolar, nos termos desta Lei.
Agnelo Queiroz (2011-2014) Rollemberg (2015-2018)	Lei nº 4.751/2012 (Lei em vigor)	Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.	Art. 38. A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação.

Fonte: Elaboração da autora.

Denota-se do quadro acima que as normas de gestão democrática no âmbito das escolas do Distrito Federal têm sido alteradas com, praticamente, uma lei a cada governo. Apesar de todas as leis citadas apresentarem em sua ementa termos como ‘gestão democrática’ ou ‘gestão compartilhada’, tratam-se de diferentes propostas, as quais refletem concepções distintas de gestão para a rede pública de ensino do DF.

Diferente de uma política de Estado, a tônica de cada uma das normativas elencadas revela interesses de governos que se sucedem, em um cenário de descontinuidade, que permeia as iniciativas dos governos desde o período de redemocratização do país. Como lembra Sander (2007, p. 27), “somos testemunhas e partícipes de um processo de construção e reconstrução permanente de concepções e soluções educacionais e administrativas que respondem, em grande parte, aos acontecimentos políticos que marcam as distintas etapas de nossa história”.

A Lei em vigor no Distrito Federal, conforme análise de Souza e Pires (2018), alia a gestão democrática como elemento central da organização do sistema educativo e indica a importância da participação da comunidade escolar na criação de órgãos colegiados, como conselho escolar, conselho de classe, grêmios estudantis e eleição de diretor e vice-diretor. Os autores destacam, ainda, que a

finalidade da lei é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação de recursos. Entre suas características, destacam-se a autonomia e a transparência da gestão e das unidades escolares em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e a elaboração do projeto político-pedagógico. (SOUZA; PIRES, 2018, p. 74).

De acordo com a Lei de Gestão Democrática da Educação do Distrito Federal, o processo eleitoral para escolha do diretor deve obedecer às seguintes etapas (art. 38, parágrafo único): inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho para Gestão da Escola junto à comunidade escolar; eleição, pela comunidade escolar; nomeação, pelo Governador do Distrito Federal; e, por fim, participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), visando à qualificação para o exercício da função.

Conquanto, vale ressaltar que, o processo de gestão democrática, para além da eleição de diretores ou diretoras de escolas públicas, implica na conjugação de outros mecanismos potencialmente democratizadores, como constituição de conselhos escolares deliberativos, descentralização administrativa, financeira e pedagógica e autonomia escolar (MENDONÇA, 2000).

O contexto da discussão que, aqui, se procura imprimir, entende a gestão escolar democrática como um processo que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola, e pressupõe participação, trabalho coletivo e diálogo. Quando há abertura para a comunidade participar nos espaços de poder da escola, seja por meio das eleições para diretores ou de conselhos escolares, a ideia de gestão democrática como um espaço de descentralização do poder e de autonomia das instituições possibilita a construção da cidadania e pode contribuir, significativamente, para o sucesso da escola (NETO; CASTRO, 2011).

2.2 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados.

Heloísa Lück

A partir das normas legais de suporte à gestão no Brasil – Constituição de 1988, LDB e PNE, percebe-se que o princípio constitucional da gestão democrática escolar está vinculado a uma nova concepção do ato de administrar, em que o processo de decisão se desloca do centro para a escola. Para compreender essa concepção, a pesquisa buscou-se analisar escritos de Teixeira (1961) e Sander (2007), em uma perspectiva mais clássica, e de Paro (2010) e Lück (2009), em uma perspectiva mais crítica aos modelos de administração escolar do Brasil.

‘Que é administração escolar?’. Esse foi o título da conferência apresentada por Teixeira (1961) no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. A partir de um contexto, em que a

escola vinha se transformando em relação ao tamanho, quantidade de alunos atendidos e complexidade, o autor considera que o administrador seria uma pessoa que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados.

Todavia, a despeito desse conceito, o autor considera a existência de dois tipos de administração: (1) a mecânica, ou administração da fábrica, em que a função de planejar é suprema e a função de executar é mínima; e (2) a administração escolar. À guisa de exemplificação, compara a administração escolar à administração dos hospitais,

em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

Enquanto na fábrica o elemento mais importante era o planejador, na educação, o professor assume esse papel. Muito à frente do seu tempo, o autor entendia a razão, sobretudo pedagógica, do trabalho da administração escolar, centrada na figura do professor e, conseqüentemente, na figura do aluno e no processo educativo da instituição escolar.

Sander (2007), por sua vez, discute os diferentes enfoques da administração escolar, transitando por diferentes trabalhos de autores brasileiros e estrangeiros. Ao analisar a trajetória histórica das nossas instituições sociais e educacionais, apresenta magistralmente a genealogia do conhecimento no contexto da administração da educação brasileira em grandes períodos históricos: Brasil Colônia, onde a administração do ensino adotou um enfoque essencialmente jurídico, alicerçado no direito administrativo romano; e Brasil República do Século XX, onde a administração da educação passou por quatro fases históricas que se sucederam dialeticamente: (1) organizacional, com enfoque tecnoburocrático (modelo de administração para a eficiência⁸ econômica); (2) comportamental, com enfoque para a orientação psicopedagógica (modelo de administração para a eficácia⁹ pedagógica); (3) desenvolvimentista, com enfoque na educação como fator de desenvolvimento econômico (modelo de administração para a efetividade¹⁰ política); e (4) sociocultural, de caráter interdisciplinar (modelo de administração para a relevância cultural¹¹).

⁸ **Eficiência:** critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo (SANDER, 2007, p. 76).

⁹ **Eficácia:** critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos (SANDER, 2007, p. 78).

¹⁰ **Efetividade:** critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (SANDER, 2007, p. 80).

¹¹ **Relevância:** critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor, (...) guarda relação com as conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p. 83).

A partir do movimento histórico sumariamente apresentado, é possível perceber o surgimento da administração da educação no Brasil no contexto da administração pública, migrando conceitos e teorias, às vezes, de visão contraditória aos fins da educação. Partia-se do pressuposto de que princípios e práticas gerais eram, automaticamente, aplicáveis à direção de qualquer instituição, independente de sua natureza e seus objetivos (SANDER, 2007).

Foi a partir da década de 1960 que o estudo e a prática da administração escolar começaram a ter um enfoque mais sociológico e antropológico, de caráter interdisciplinar, destacando a contribuição de disciplinas sociais e outras áreas do conhecimento para o estudo da gestão da escola. Destaca-se, nesse período, o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹², a qual tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento e na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira por meio de suas publicações, simpósios nacionais e congressos internacionais (SANDER, 2007).

Com o processo de transição democrática vivida pelo Brasil nos anos 1980, a sociedade brasileira se deparou com mudanças estruturais e, por essa razão, novas demandas surgiam para a escola. Deu-se início a uma fase de discussões sobre a democratização da escola pública, não apenas pelo viés de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior.

Esse contexto suscitava elaborações teóricas no campo da administração escolar, em um cenário de críticas ao modelo baseado na administração geral, ao excessivo grau de centralismo administrativo e à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino. Como lembra Sander,

os esforços de construção e reconstrução teórica no campo da gestão da educação se acentuaram nas últimas décadas do século passado, visando superar a histórica tradição comportamental e burocrática por uma orientação crítica e reflexiva, de natureza sócio-histórica, mais alinhada com a consolidação dos processos de redemocratização política e social da região. (2012, p. 27).

Como síntese superadora dos quatro modelos de administração da era republicana, Sander (2007) propõe um paradigma multidimensional de administração da educação, o qual se apoia em ampla contribuição transdisciplinar, constituído por quatro dimensões dialética e simultaneamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Cada uma dessas dimensões também corresponde a um critério de

¹² Associação fundada em 1961, em São Paulo, por decisão dos participantes do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar.

desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Entretanto, com uma valorização da relevância cultural.

Finalmente, a efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica da gestão da educação há de ser valorizadas sempre que forem culturalmente relevantes para a instituição e seus participantes. Nesse sentido, a relevância cultural é o principal critério norteador da concepção e utilização do paradigma multidimensional de administração da educação, como instrumento analítico e praxiológico. (SANDER, 2007, p. 107).

Esse enfoque multidimensional apresentado pelo autor permite identificar as diferentes faces que compõem a prática da gestão dos sistemas educacionais. Trata-se de um esquema analítico que se distancia da administração empresarial e encaminha-se para uma nova concepção de gestão.

Os escritos de Paro (2016) também estão entre as significativas contribuições intelectuais que se destacam frente à temática da administração escolar. Sua tese de doutoramento, intitulada ‘Administração Escolar: introdução crítica’, publicada em 1986, está entre as mais conhecidas produções na área da administração escolar brasileira.

A partir de uma base marxista de análise, a obra do autor parte da natureza do trabalho enquanto elemento central à vida humana. A divisão do trabalho – alguns pensam e outros executam – é fruto da necessidade surgida a partir do modelo de produção capitalista, isto é, controle do trabalho pelo capital. Sua crítica recai, portanto, sobre os princípios da administração geral, que, pensados sob uma racionalidade capitalista, são adotados nos espaços escolares.

À luz do conceito de administração como mediação para a realização de fins determinados, o autor avança em relação à sua crítica e passa a investir na ideia de uma ligação entre o administrativo e o político. O primeiro procura viabilizar o segundo e este serve de fundamento para a realização daquele. Em outras palavras, o estabelecimento de objetivos políticos antecede e condiciona o processo de atingi-los – atividade administrativa (PARO, 2016).

A partir do final da década de 1980, o termo ‘administração’, geralmente relacionado a aspectos antidemocráticos de funcionamento da educação, foi dando lugar ao termo ‘gestão’, ligado às possibilidades de ampliação das relações democráticas na escola. Em uma disputa por espaço semântico, os termos ‘administração’ e ‘gestão’ vem sendo utilizados ora como sinônimos (PARO, 2016; SANDER, 2007), ora com diferentes definições e orientações teóricas (LÜCK, 2000).

A raiz etimológica do termo gestão em *ger* significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. O termo provém, ainda, do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Essa raiz etimológica, rica de significados, contém em si uma dimensão abrangente, e “implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça” (CURY, 2002, p. 165).

A partir dessa ótica, e tendo em vista a evolução histórica da gestão democrática, compreende-se porque Lück (2000) optou por demarcar uma diferenciação entre os termos como forma de ressignificar a prática da gestão. A autora legou contribuições de relevo ao reconhecer a prioridade da mudança não só de nomes, mas preferencialmente de concepção. A esse respeito, para efeitos da presente pesquisa, se reconhece a diferença dos termos, ao considerar que “não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual” (p. 14).

Conforme visto anteriormente, a base legal sobre a gestão democrática implica no deslocamento do processo de decisão, ou seja, do centro para a escola. Isso implica um trabalho conjunto da comunidade escolar, com uma mudança de consciência associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão. Nessa perspectiva, o conceito de gestão ultrapassa o de administração escolar, pois abrange uma série de concepções como democratização do processo de construção social da escola, compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização e o entendimento dessa organização como entidade viva e dinâmica (LÜCK, 2000).

Nessa transição de paradigmas, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes “para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções” (LÜCK, 2000, p. 14). Diante dessa realidade, a crise entre o conservador e o emergente aponta para outra inspiração paradigmática “rumo a novos conceitos de relação de poder e descentralização, que se constituem em alternativas que deverão superar os modelos anteriores” (RESENDE, 2013).

A centralidade do tema da gestão escolar em debates na esfera educacional pode estar associada, principalmente, à “suposta capacidade mobilizadora dos educadores em relação ao grande número de estudantes, das mais diversas idades e culturas, que estão vulneráveis às influências da escola, sejam positivas, sejam negativas” (BRITO, 2013, p. 44).

Como o intuito é focar nas influências positivas, a teoria das Cinco Disciplinas desenvolvida por Senge (2005) proporciona para a gestão escolar uma base para uma gestão

mais democrática, que transforma as instituições escolares em organizações que aprendem. Cada disciplina corresponde a um conjunto de técnicas a serem estudadas e dominadas para serem postas em prática. São elas:

(1) Domínio Pessoal: “é uma série de práticas que ajuda as pessoas – crianças e adultos – a manter seus sonhos, enquanto cultivam uma consciência da realidade atual que os rodeia” (p. 47). Em outras palavras, seria a prática de articular uma imagem coerente de sua visão pessoal com uma avaliação de sua realidade atual. É por meio dessa disciplina que se tem consciência da realidade atual e daquilo que se deseja alcançar. Por isso mesmo, remete a escolhas de atitudes que possibilitem alcançar aquilo que se almeje.

(2) Visão Compartilhada: “é um conjunto de instrumentos e técnicas para alinhar todas as aspirações desencontradas em torno de coisas que as pessoas têm em comum” (p. 54). Essa disciplina estabelece foco no propósito mútuo, em que as pessoas podem aprender a nutrir um senso de comprometimento com um grupo ou organização e almeja resultados em comum.

(3) Modelos Mentais: “é trazer as suposições e atitudes tácitas à superfície, para que as pessoas possam explorar e falar de diferenças e mal entendidos sem se ofender” (p. 51). Concentra-se, pois, no desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções – suas e de outros ao seu redor.

(4) Aprendizagem em equipe: “as pessoas aprendem como pensar juntas (...) no sentido de ocupar uma sensibilidade coletiva, na qual os pensamentos, as emoções, e as ações resultantes não pertencem apenas a um indivíduo, mas a todos eles juntos” (p. 55). É uma disciplina de interação em que a capacidade do coletivo é maior que a soma dos talentos individuais.

(5) Pensamento Sistêmico: denominada ‘A Quinta Disciplina’, em que as pessoas buscam compreender melhor a interdependência em um sistema que é analisado em sua totalidade. Sua base está na mudança de mentalidade e na ênfase aos processos de inter-relação. Nessa perspectiva, “o ‘pensamento sistêmico’ é uma poderosa prática para encontrar a força necessária para produzir uma mudança mais construtiva” (p. 18).

A obra de Peter Senge inspira a criação de uma escola em contínua aprendizagem. Para isso, é necessário que as cinco disciplinas, que são essências umas às outras, funcionem em conjunto por meio de um exercício contínuo. Tendo em vista que a gestão escolar é um campo de atuação que envolve os mais diversos públicos, tal pensamento pode ser tomado por base para uma gestão mais democrática que compreende a instituição escolar como um sistema integrado e como uma organização que aprende. Entretanto, em qualquer experiência nova, as

pessoas tendem a aceitar apenas as informações que dizem respeito a seus modelos mentais existentes. Por isso, as disciplinas propostas exigem dedicação e estratégia.

Em suma, o estudo das concepções e fundamentos da gestão escolar desvela que a temática percorre múltiplas abordagens. Pesquisas se debruçam sobre os diversos dilemas e desafios concernentes à gestão no Brasil. Entretanto, não se pode desconsiderar os avanços no sentido de pensar o papel da gestão escolar em sua dimensão política e pedagógica, para além da perspectiva gerencial, de atuação meramente técnica e administrativa (BRITO, 2013). Vive-se a geração de um “novo modo de administrar uma realidade que é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p. 165).

E como lembra Sander (2007), a história da educação brasileira continua seu percurso. Pesquisadores, dirigentes, técnicos dos sistemas de ensino, docentes e diretores “estão escrevendo hoje e continuarão a escrever amanhã a história em curso do pensamento administrativo adotado na educação brasileira” (p. 8). E assim, a gestão escolar segue na busca de sua autonomia epistemológica.

2.3 AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA – GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

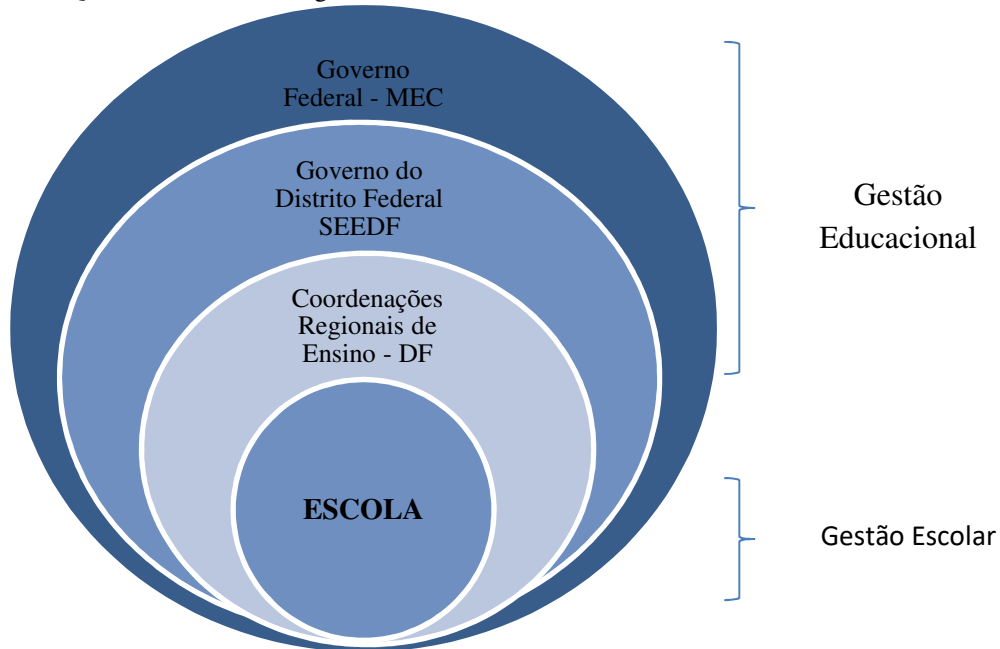
Administrar é educar ou deseducar
e não há meio-termo.
Bussmann

O sistema educacional brasileiro é composto por diferentes instâncias: Ministério da Educação, Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, Secretarias de Estado e Municipal de Educação. A gestão democrática, enquanto princípio constitucional, abrange a organização do ensino público em sua totalidade, ou seja, na esfera macro, a qual refere-se à gestão educacional no âmbito dos sistemas educacionais, e na esfera micro, a qual refere-se à gestão escolar no âmbito dos estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2009).

Cabe destacar, contudo, que não se trata de um modelo estático com hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, mas de um paradigma dinâmico em que os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, que fazem parte de um contexto socioeconômico cultural mais amplo. “A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas” (LÜCK, 2000, p. 15).

Tomando como exemplo uma unidade escolar pública localizada no Distrito Federal, tem-se, de forma geral, a organização estrutural abaixo ilustrada:

Quadro 8 - Estrutura organizacional - escola do DF



Fonte: Elaboração da autora.

Ressalta-se que, não se trata de compreender, a partir da estrutura organizacional explanada, o sistema de ensino e a escola como espaços isolados, mas como partes de uma mesma realidade educacional, em que pequenos atos podem influenciar o todo. As unidades escolares da rede pública do Distrito Federal estão vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino. Juntas, as escolas e as Regionais integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, unidade integrante do Governo do Distrito Federal. Por fim, está o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação.

Cada um dos sistemas representados tem um papel a desempenhar no contexto educacional do país, cuja mediação administrativa não pode ser subestimada. Ao contrário, “a administração desempenha um papel mediador essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades”. (SANDER, 2007, p. 108).

Nesse contexto, a gestão educacional compreende as várias formas de articulação entre as instâncias deliberativas que determinam normas no setor educacional, ao passo que a gestão escolar situa-se no âmbito da escola e trata das incumbências que as instituições de ensino

possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Portanto, “a escola existe e vive em condição de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social” (LÜCK, 2000, p. 21).

De acordo com o art. 15 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. A legislação aponta, portanto, para uma autonomia que perpassa pela gestão financeira, mas não se restringe a ela.

Autonomia que se constitui na experiência de inúmeras decisões tomadas no âmbito escolar. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

Na dialética gestão educacional e gestão escolar, o sistema de ensino tem a responsabilidade de propor políticas gerais, diretrizes, programas e projetos. A partir dessas grandes linhas da política educacional, às escolas cabe a tarefa de explicitar para suas realidades concretas, de forma autônoma, a maneira como esses rumos e essas diretrizes se traduzem em ações administrativas, financeiras e pedagógicas (MENDONÇA, 2000).

Em linhas gerais, as ações administrativas referem-se à organização da escola como um todo e nelas destacam-se a figura do diretor e o seu estilo de gestão. As ações pedagógicas, por sua vez, estão ligadas à identidade da escola, à sua missão social, à clientela e aos resultados. E as ações financeiras estão voltadas para a gestão dos recursos patrimoniais, da aplicação das transferências feitas pelo sistema educacional¹³, da possibilidade de dispor de orçamento próprio e da capacidade de negociar e atrair parcerias e recursos externos (NEVES, 2013).

Em contrapartida a esse lado ideal, os sistemas parecem não estar estruturados para conviver com unidades autônomas. No campo administrativo, o governo impõe estruturas prontas e acabadas às quais a escola deve se encaixar, cujas mudanças dependem sempre de aprovação de órgãos superiores. Do ponto de vista financeiro, há pouca independência interna no uso de verbas, as quais devem ser empregadas em projetos específicos, nem sempre originados pela iniciativa das comunidades escolares. Em sua dimensão pedagógica, as escolas funcionam na base da obediência a currículos aprovados centralmente, a leis, a normas e a

¹³ As escolas do Distrito Federal contam com verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Governo Federal) e Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF (Governo Distrital). Os programas visam garantir autonomia para as escolas públicas administrarem, por meio de suas equipes gestoras, recursos que são repassados pelos governos, fortalecendo, assim, a autogestão escolar.

pareceres que emperram a possibilidade de adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades locais (MENDONÇA, 2000).

Ainda sobre a complexidade do debate em torno da autonomia pedagógica da escola, vale destacar os sistemas de avaliação institucional, os quais podem resultar em pressões governamentais, da mídia e das famílias para adequar a aprendizagem às exigências das avaliações. Esses sistemas podem reduzir a margem de manobra da escola e sua autonomia, já que trazem influências e interesses externos nem sempre compatíveis com a proposta educativa da instituição (KRAWCZYK, 2014).

Nessa perspectiva, é importante o fortalecimento das relações entre a escola e os sistemas de ensino, reforçando a ideia de que não há mais possibilidade de uma instituição escolar ser dirigida de ‘cima para baixo’. Como nos alerta Anísio Teixeira, a escola da formação do brasileiro “não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos” (TEIXEIRA, 1957, p. 52).

Cada escola é uma realidade específica que nem sempre o sistema educacional conhece. Ao ter clareza quanto à sua missão, seus princípios e valores, seus clientes e os resultados a que deseja chegar, a instituição escola precisa atuar, portanto, com autonomia para atender às suas especificidades e dar respostas ao cidadão - aluno e responsável, a quem serve. Essa autonomia tem uma dimensão operacional, ligada à identidade da escola, que possibilita o alcance de resultados previamente definidos, sem desperdício de tempo, de recursos humanos, materiais e financeiros. Ou seja, não basta ser eficaz no que tange ao alcance dos resultados, há que sê-lo eficiente, no intuito de garantir, em um processo autônomo, a racionalidade (NEVES, 2013).

Nessa linha de raciocínio, a autora apresenta a diferença entre a racionalidade interna e externa no ato de administrar uma organização como a escola. A racionalidade interna diz respeito à organização administrativa, pedagógica e financeira que permite alcançar os resultados pretendidos com eficiência e eficácia. A racionalidade externa, por sua vez, é a definição de linhas de trabalho e de objetivos que sejam reconhecidos pela comunidade como relevantes.

Mas como a escola pode exercer sua autonomia? A LDB prevê, em seu art. 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A construção dessa proposta pedagógica, ao se constituir em processo democrático de decisões, torna-se uma das principais expressões de autonomia escolar, como bem sinaliza Mendonça (2000, p. 396-397):

A capacidade de elaborar e executar com independência e efetivo apoio infra-estrutural do Estado um projeto pedagógico próprio é, no meu entendimento, um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema pois indica, ao mesmo tempo, a faculdade de a escola governar-se por si mesma e a habilidade político-administrativa do sistema de reorganizar-se para concentrar suas energias no atendimento das necessidades da escola.

Diferente de um modelo centralizado em que a escola é mera executora de políticas definidas em âmbito superior, com a autonomia, a escola torna-se sujeito ativo de sua própria história. Notadamente, essa autonomia não exclui uma relação sistêmica, mas é caracterizada pela fluidez, em acordo com as tendências e forças do momento. De acordo com Neves (2013, p. 98),

o fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado O direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas.

Isto é, a escola, enquanto uma organização social, está inserida em um sistema educacional e é regida por leis comuns a todo esse sistema. Contudo, deixa de ser mera executora de políticas definidas em gabinetes e passa a ser sujeito ativo de sua própria história, sendo-lhe facultado o direito de tomar suas próprias decisões, para garantir sua própria identidade social (NEVES, 2013).

Lück (2000, p. 24) faz uma boa análise sobre a autonomia escolar, conceituando-a como um “conjunto de fatores concomitantes para que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisão e assunção de responsabilidades pela escola e sua comunidade”. A autora evidencia, ainda, algumas situações, comumente presentes nos espaços escolares, que vão de encontro à construção da autonomia escolar, quais sejam:

Quadro 9 - Situações que vão de encontro à construção da autonomia.

Não é construção da autonomia escolar
<ul style="list-style-type: none"> - transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola - desresponsabilização do sistema quanto aos desafios da escola; - transferência de recursos financeiros e cobrança de sua aplicação, sem transformação das relações de poder; - eleição de diretores, sem compromisso coletivo da comunidade escolar com a implementação do Projeto Político-Pedagógico; - aligeiramento, diluição e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Lück (2000, p. 24).

Diante das informações constantes no quadro, parece oportuno trazer à discussão a seguinte questão elaborada por Neves (2013): a autonomia é outorga ou conquista? Em pesquisa realizada no Distrito Federal, a autora percebeu que alguns gestores consideram a autonomia das escolas como uma conquista, uma vez que o sistema no qual estão inseridas tende à centralização. De acordo com o estudo, percebeu-se que esses gestores dirigem escolas com um grau razoável de autonomia. Por outro lado, há os gestores que consideram a autonomia como algo outorgado pelo órgão central. Para esses profissionais, o êxito alcançado pelos colegas se deve a apoios políticos.

As divergências de opiniões entre os gestores do estudo levam a refletir sobre a discrepância entre os valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras, há muito tempo já denunciada por Teixeira (1961). Por outras palavras, há limitações de uma outorga como mecanismo suficiente para assegurar a autonomia. Mais que uma definição legal, ela é conquista. E para consolidá-la, deve haver vontade política dos gestores dos sistemas educacionais, bem como dos gestores escolares de cada instituição. Tanto por parte dos sistemas quanto das escolas, o foco da educação deve estar onde, de fato, ela acontece: na escola.

2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PARA QUEM E PARA QUÊ?

(...) se o professor é a alma do projeto educativo, o projeto político-pedagógico é a alma da escola.

Sofia Lerche Vieira

O Projeto Político-Pedagógico reflete a proposta educacional da instituição e está, em sua essência, relacionado à gestão democrática. Representa uma das principais expressões de autonomia, tendo em vista a possibilidade e capacidade de a escola elaborar e implementar um documento que seja relevante à comunidade e à sociedade que serve (NEVES, 2013).

As palavras que compõem seu nome já indicam alguns sentidos e significados: é Projeto, pois contém propostas de ações a serem executadas; é Político, porque considera a instituição escolar como um espaço de formação de cidadãos; e é Pedagógico por definir e organizar as atividades necessárias ao processo de ensino- aprendizagem.

Neves (2013) contribui para o entendimento do Projeto Político-Pedagógico enquanto

um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação

contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (p. 110).

Trata-se, portanto, da ‘proposta pedagógica’ prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a ser construída por cada instituição escolar, com a participação dos seus diversos segmentos, para o planejamento e acompanhamento de suas ações. O Projeto Político-Pedagógico é o documento norteador da escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento de ensino.

Com efeito, o Projeto Político-Pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, está fundado em princípios que devem nortear a escola pública democrática, quais sejam: igualdade de condições para acesso e permanência; qualidade para todos; gestão democrática; liberdade; e valorização do magistério (VEIGA, 2013).

De acordo com a ‘Orientação Pedagógica – Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas’ (SEEDF, 2014), a dinâmica de construção do Projeto Político-Pedagógico, administrada e liderada pela equipe gestora da escola, é composta de três movimentos distintos, porém interdependentes:

a) Primeiro Movimento: diagnóstico da escola e de seu território

O diagnóstico da escola e de seu território consiste na análise do contexto geográfico, histórico e cultural, próprio da comunidade na qual está inserida. Nesse momento, a escola realiza o levantamento de dados e indicadores necessários para avaliar as condições e necessidades do seu público. “É um movimento de desvelamento da realidade que tem por objeto a própria escola” (SEEDF, 2014, p. 18).

A escola necessita ter clareza do seu contexto social específico, do aluno e do ser cidadão que deseja alicerçar. Isso significa conhecer o estado da sua comunidade, a condição de sua escola, a demografia, as situações familiares dos jovens envolvidos, o nível de mudança organizacional que vem ocorrendo, os desafios que as pessoas envolvidas enfrentam e os recursos disponíveis na instituição escolar (SENGE, 2005).

A escola pública estende seu campo de ação para os lugares mais afastados do país, atendendo bairros e comunidades pobres. A compreensão das informações relativas ao contexto econômico e social, especialmente quando a escola atende essas comunidades mais carentes, proporciona à instituição escola duas possibilidades: ela pode se voltar para a construção de espaços que promovam a igualdade de oportunidades, e se mobilizar para ‘transformar e transformar-se’ (BRITO, 2013), ou pode apontar para a acomodação de todos os envolvidos na

organização do trabalho pedagógico. Isso significa colocar o papel da escola em uma dimensão diferente daquela que, em décadas passadas, questionava apenas o papel reprodutor da educação escolarizada. Na esteira dessa discussão, Santiago (2013, p. 170) alerta:

Como transformação significa mudança na base político-econômica que sustenta uma estrutura social, e a educação atua no nível da formação de consciências (superestrutura) e não diretamente na base estrutural da sociedade, é esta capacidade de direção cultural que a escola pretende formar quando se propõe a atuar num projeto de transformação social”.

Não raro, há uma acomodação e uma visão negativa a respeito da escola de ensino médio pública, a qual acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola, no pressuposto de que as populações pobres podem se contentar com menos ou de que tem menos competência intelectual para se apoderar de um saber mais elaborado (PARO, 2016). Não deixa de ser uma postura política e ideológica que atinge a prática escolar como um todo.

Nessa perspectiva, concorda-se com Arroyo (2014): se a escola, o currículo e a docência não conseguem transformar a ponto de desconstruir as representações históricas inferiorizantes que pesam sobre a escola pública média, precisam, ao menos, não reforçá-las, nem ocultá-las.

Em qualquer circunstância, o que se espera da escola é a capacidade de se reorganizar, e com base em uma nova concepção de conhecimento, superar “as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas da memorização e na reprodução de informações, já que a demanda, que hoje se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos” (SANTIAGO, 2013, p. 161).

b) Segundo Movimento: concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas na escola

Feito o diagnóstico da escola, a gestão da instituição se depara com uma questão central: “Qual escola que temos e qual a escola que queremos?” (SEEDF, 2014, p. 18). Desse movimento, a discussão da proposta pedagógica passa a exigir uma reflexão sobre a concepção de educação e sobre a função social da escola na sociedade atual. Gestores, professores, estudantes e comunidade devem expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntos.

Nesse processo, o gestor escolar se sobressai como figura articuladora, com liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos, oportunizando aos diversos agentes escolares sentirem-se corresponsáveis pelos seus resultados. Com a tomada de decisão baseada na participação e na deliberação

coletiva, em torno de um objetivo comum, “pessoas que tradicionalmente não confiam umas nas outras reconhecem sua parte no futuro do sistema escolar e as coisas que podem aprender uns com os outros” (SENGE, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, para definir as concepções que norteiam sua prática pedagógica, faz-se necessário a abertura das diferentes expressões e percepções para amplo debate de todos os segmentos da escola. Assim, de forma coletiva, torna-se possível determinar a função social da instituição escolar e estabelecer os objetivos a serem alcançados. Considera-se esse o ponto-chave no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

Com uma definição clara sobre sua função social, e objetivos bem estabelecidos, a proposta pedagógica da escola assume o seu caráter político, “no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2013, p. 13). Dessa forma, questões como renda, cultura e posição social deixam de ser determinantes para o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. É a autonomia da escola como expressão de cidadania.

Quando a escola se propõe a promover a cidadania crítica e competente em seus alunos, emerge como condição natural para a realização desse objetivo, a construção de sua autonomia, processo por si só pedagógico, em cuja expressão se articulam direitos e deveres. Quando, e à medida que se constrói a autonomia da escola, os alunos aprendem, vivendo nesse ambiente, o espírito da cidadania (LÜCK, 2000, p. 26)

A dimensão política na tarefa de construção de um Projeto Político-Pedagógico, corresponde, portanto, aos propósitos que motivam e mobilizam o grupo na promoção de mudanças. A dimensão pedagógica, por sua vez, se refere ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola. Essas dimensões se articulam em um longo processo de reflexão-ação. Ao entender que o político e o pedagógico são componentes imbrincados de um mesmo processo e têm uma significação indissociável, amplia-se a pertinência do Projeto Político-Pedagógico para efetivação de uma escola que tantos pleiteiam (SANTIAGO, 2013; RESENDE, 2013).

c) Terceiro movimento: discussão e elaboração do plano de ação

Após diagnóstico e discussão sobre as concepções que fundamentam sua prática pedagógica, a escola elabora seu Plano de Ação para explicitar como pretende alcançar os objetivos estabelecidos (SEEDF, 2014, p. 21). Cumpridos todos os movimentos propostos, o Projeto Político-Pedagógico se torna o norte da escola. Define caminhos e rumos no sentido de saber como e onde se quer chegar, antevendo um futuro diferente do presente.

O documento consiste, portanto, em articular as ações educativas no intuito de atingir os propósitos definidos pela escola. Toda a discussão para a construção, elaboração e implementação do Projeto implica o repensar da estrutura de poder da instituição escolar e demanda um novo enfoque de organização, tendo em vista que o poder de decidir os rumos da escola não se restringe à figura do diretor, mas são compartilhadas responsabilidades e obrigações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo escolar, como pais, gestores, professores e alunos.

Importa abordar que um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente apresenta possibilidades que permitem aos seus integrantes uma consciência de seu caminhar. Todavia, não garante à escola uma transformação mágica. Paro instiga uma reflexão a esse respeito quando afirma que

há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. Mas parece que os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista. (PARO, 2016, p. 27).

As escolas têm conflitos porque são organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam. Essas relações demandam um novo enfoque de organização, que abrange a dinâmica das interações, e “é a esta necessidade que a gestão democrática escolar procura responder” (LÜCK, 2000, p. 14).

Nesse movimento, a gestão democrática escolar, refletida na concretização do Projeto Político-Pedagógico, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata de um processo dirigido por pessoas e para as pessoas, as quais representam diferentes segmentos de um campo unificado – escola – que participam de decisões administrativas e pedagógicas diversas. Nesse sentido, mais do que um material escrito ou um depósito estático de ideias, o desafio está em compreender o Projeto Político-Pedagógico como uma oportunidade de construção coletiva sobre o propósito de cada unidade escolar e cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica (BRITO, 2013; BUSSMANN, 2013).

CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta subsídios teóricos para discussão dos desafios e das possibilidades relacionadas ao ensino médio público, bem como uma discussão sobre as finalidades constantes na legislação educacional acerca dessa etapa de ensino. Em seguida, apresenta breves desdobramentos referentes ao ensino superior público e ao Programa de Avaliação Seriada, enquanto modalidade de acesso à Universidade e sua relevância no que se refere às contribuições para a melhoria da qualidade do ensino médio.

3.1 ENSINO MÉDIO PÚBLICO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...
Antônio Machado

Há algumas décadas, a escola pública de ensino médio era restrita aos jovens dos setores ‘médios e altos’ da sociedade. Sua função primordial era prepará-los para o domínio das competências requeridas para o vestibular, para ascender, por mérito, às áreas do ensino superior que os capacitassem para profissões próprias dos setores de origem. As camadas sociais que faziam uso do ensino público já tinham seus direitos garantidos pela posição social ocupada. Por isso, não era crucial o exercício para a autonomia e para a conquista dos direitos de cidadão (ARROYO, 2014; PARO, 2016).

Anísio Teixeira já considerava em sua obra que as nossas escolas, por força da tradição, eram instituições que selecionavam e classificavam os seus alunos. Passar pela escola correspondia a especializar-se para a classe média ou superior. “E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

No período da promulgação da Constituição de 1988, o contingente de alunos que frequentava a escola na faixa de escolaridade de 15 a 19 anos representava 16,7%. O México, nesse mesmo período, possuía índice de matrícula de 55% para a mesma faixa etária. A Coreia do Sul, de 94%; Taiwan, de 91% e Japão de 96%. A taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos e mais era de 18,4% (CUNHA; SOUZA, 2016). Esses dados permitem dimensionar como o então ensino secundário¹⁴ era restrito e quão grande era o desafio de ampliar a sua oferta e garantir o acesso para a população.

¹⁴ A CF/88 modificou a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio.

A partir da Lei Magna e diante das expectativas geradas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia – 1990), o Brasil se mobilizou para atingir as metas estabelecidas, dentre as quais estava a universalização do ensino médio. Tal mobilização deu impulso ao direito à educação, o qual se refletiu em um processo progressivo de inclusão educacional e em políticas de expansão do ensino fundamental.

Com a promulgação da LDB em 1996, o ensino médio ganhou nova configuração, uma vez que foi incluído no âmbito da educação básica, com caráter progressivamente obrigatório¹⁵, demonstrando o reconhecimento da sua importância política e social. Com o avanço do acesso e da democratização, Krawczyk (2011) alerta, contudo, para o risco da precarização educacional, diante de uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população.

Reclame também presente na obra de Teixeira (1957) quando afirma que se pode expandir algo consumatório pelo simples aumento de participantes, como por exemplo, um espetáculo ou um ato recreativo. Não se pode expandir, contudo, pelo simples aumento de participantes, um processo longo e complexo de preparo individual como é o educativo.

Teixeira (1961) adverte, ainda, para a tendência dos professores que atuarão na escola pública cada vez menos preparados. Isso porque quando o ensino é reduzido em quantidade, há possibilidades de se fazer alta seleção dos educadores. Quando o ensino deve ser destinado a toda a população, são selecionados professores de todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de formação, a escola recebe os profissionais sem o preparo necessário.

Dadas essas considerações, de fato, a fotografia atual do ensino médio brasileiro sugere ainda um longo caminho a percorrer. De acordo com o levantamento realizado pelo Movimento Todos pela Educação (2018), dos 3,2 milhões de jovens de 19 anos do Brasil, apenas 2 milhões (63,5%) deles já concluíram o ensino médio. Do grupo de 1,2 milhão de jovens que já deveriam ter concluído toda a educação básica, 62% (744 mil) nem frequentam mais a escola.

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio em 2015. O Brasil ainda está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, e a escola pública é a responsável pela grande maioria dessas matrículas¹⁶. Malgrado os dados ainda não caracterizarem a universalização do ensino

¹⁵ Tal premissa está contida na Emenda Constitucional n. 59/2009, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

¹⁶ Atualmente, o ensino público é responsável por 87% dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2017).

médio, essa ‘publicização’ (VIEIRA, 2009) é um fator estratégico na promoção do direito à educação e responde às aspirações das camadas populares que querem seus jovens na escola.

Antes, a educação média era restrita a *Nós*, pensados como cidadãos, humanos, justos, sujeitos de direitos. Depois, chegam os *Outros*, crianças, adolescentes, jovens e adultos populares, pensados ainda não cidadãos, não humanos, sem direito a ter direitos (ARROYO, 2014).

A inclusão de jovens pertencentes às camadas trabalhadoras – os *Outros* - confere novos significados ao direito à escola, à cidadania, à igualdade e ao conhecimento. Diante de um alunado mais numeroso e diversificado, o que ensinar e o que aprender adquire novas exigências. Surgem novas demandas por qualidade de ensino com explícitos desafios à instituição escolar e sua gestão, até então acostumada a ser elitista, transmissora de conhecimentos e formadora de caráter de alguns, não de todos. (ARROYO, 2014; GOMES et al., 2018).

Os jovens das camadas populares despertam para a consciência dos determinantes de mercado, com exigências cada vez mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2014). Contudo, o objetivo da escola média, de preparar para o ingresso na universidade, adequado aos interesses de determinada classe em certo momento histórico, passa a não ser prioritário quando se pretende servir aos interesses de outras classes (PARO, 2016).

Em linhas gerais, é possível observar no percurso histórico brasileiro uma característica de dualidade relativa ao ensino médio, isto é, políticas diferenciadas para as diferentes classes sociais, mantendo-se assim por quase toda a primeira metade do Século XX: para uns, o foco eram as habilidades profissionais, com vistas à formação de mão de obra qualificada; para outros, era a preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade, com vistas à formação de elites políticas e profissionais (KRAWCZYK, 2014).

Para além da dualidade, Cury (1998) considera o ensino médio portador de três funções clássicas, que lhe são historicamente atribuídas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Essas três funções não podem ser tomadas por todos os estudantes como opções de sua vontade. As nossas vontades conscientes, já diziam os clássicos do século XIX, são bem mais determinadas por estruturas econômico-sociais do que se poderia supor. Além disto, elas dependem do grau de abertura dos sistemas políticos e também do grau de democratização das políticas educacionais em termos de opções a serem eleitas. (p. 82).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). Para o contexto do ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, são definidas as seguintes finalidades (art. 35):

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A LDB muda em seu cerne a identidade estabelecida para o ensino médio contida na Lei Educacional anterior – Lei nº 5.692/71, cuja etapa se caracterizava por uma dupla função: habilitação para o exercício de uma profissão técnica ou preparação para o prosseguimento dos estudos.

Na perspectiva das novas exigências legais, a noção de ensino médio limitado à profissionalização ou à preparação para o ingresso no nível superior parece superada. Denota-se, a partir das finalidades definidas, que se trata de uma etapa de formação não apenas intelectual, mas também um momento de construção de identidades, de aprimoramento do educando como pessoa humana e de desenvolvimento da capacidade crítica e da dimensão ética dos jovens.

Ao menos na lei, o ensino médio não é um ‘passaporte’ para a universidade e nem uma ‘carteira profissional’ para o mercado de trabalho, mas aufere uma perspectiva mais ampla de fazer da função formativa a condição das outras funções – propedêutica e profissional (CURY, 1998). As finalidades contidas na lei suscitam debates quanto ao lugar do trabalho para o jovem que frequenta a escola pública média regular e indicam a necessidade de construir novos significados e possibilidades de preparação básica para o trabalho.

O Relatório da Unesco (2003), ao reportar desafios, tendências e prioridades do ensino médio no Século XXI, chegou ao seguinte consenso, dentre outros: “O ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho” (UNESCO, 2003, p. 10).

A escola deve estar atenta, portanto, às necessidades contemporâneas colocadas pelo mundo do trabalho, pois, como afirma Corrochano (2014, p. 207), “se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la permanecem como perguntas importantes”.

Cada instituição de ensino médio pública está inserida em um contexto social e cultural específico. Ao concretizar a construção do seu Projeto Político-Pedagógico, necessita ter clareza da realidade que circunda seus jovens, bem como precisa entender suas perspectivas em relação a essa etapa de ensino e sua relação com o mundo do trabalho. Nessa direção, cabe a reflexão em torno de alguns questionamentos, quais sejam: Como o jovem enxerga a escola de ensino médio pública? Qual é o significado do trabalho para o jovem estudante desse nível de ensino? Quais as experiências e possibilidades de construção desse mundo do trabalho? Como a escola possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação do aluno?

Com a crescente expansão do ensino médio, o Brasil está diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades de encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola. Os estudantes se deparam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para boa parte dos jovens e o desejo de melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (KRAWCZYK, 2014).

Nesse contexto, a “via do ensino profissionalizante mostra-se, não raramente, como um ‘atalho’ para o mundo do trabalho o que, muitas vezes, pode significar retardar ou eliminar possibilidades concretas de avançar na escolaridade” (SAMPAIO, 2011, p. 43). Isso porque o ensino superior, sempre muito restrito, graças a uma seletividade baseada no mérito, “sofre as limitações advindas de um processo de ingresso mais fundado nas contradições sociais do que na avaliação de mérito respaldada no princípio da igualdade de oportunidades” (CURY, 1998, p. 75).

Para Resende (2013), há dois elementos essenciais da vida: aspiração e possibilidade verdadeira da autoria. Esses elementos são massacrados por circunstâncias sociopolíticas e econômicas, resultando em jovens alunos que não aspiram. Isso porque estão anestesiados em suas perspectivas pelo imutável e pela desesperança, sendo impedidos de construir sua autonomia pessoal ao longo do processo de suas vidas.

Freire (1996) também contribui para esse entendimento quando afirma que é

importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa” (p. 83).

Nesse viés, Dayrell e Carrano (2014), propõem um novo olhar sobre esse jovem, reconhecido como sujeito de direitos. Seus problemas devem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas, favorecendo “práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades” (p. 108).

À gestão escolar cabe o desafio de oferecer uma educação relevante, que respeita a cultura do seu jovem estudante e, com base nela, seja capaz de: “(a) situá-lo num horizonte maior, que amplie sua visão de mundo e (b) fornecer-lhe conhecimentos que lhe permitam influir nos problemas e nas soluções de sua coletividade, enriquecendo sua própria cultura” (NEVES, 2013, p. 118).

3.2 DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.

Paulo Freire

De acordo com os dados disponíveis pela Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, em 2012, a cada dez estudantes de universidades públicas no Brasil, sete pertenciam à camada mais rica da população. Isso quer dizer que os 20% mais ricos, ocupavam quase 70% das vagas no ensino superior público. Os 20% mais pobres, por sua vez, representavam apenas 6,2% das vagas ocupadas nas universidades públicas¹⁷. O acesso à educação superior é historicamente conhecido como privilégio de uma elite detentora do poder político e econômico.

Diante de um cenário de desigualdade no acesso às oportunidades de ensino, e no intuito de corrigir as distorções na oferta do ensino superior, a intervenção estatal, por meio de ações e legislações, procurou romper tais barreiras reflexas da origem socioeconômica dos estudantes. Na conjuntura da política educacional brasileira, trouxe programas governamentais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a Lei de Cotas.

¹⁷ Dados disponíveis pela Síntese de Indicadores Sociais do IBGE.
Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1306200323.htm>>

Essas políticas ampliaram as oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil, passando de 5,3 milhões de matrículas em 2007 para 8,3 milhões em 2017. De acordo com os dados constantes no Censo da Educação Superior (2017), em termos quantitativos, isso representa um aumento de 56,4% em dez anos. Entretanto, cabe destacar que o setor privado da educação superior contribuiu, sobremaneira, para esse acelerado ciclo de crescimento.

Em 2015, havia no Brasil 2.364 Instituições de Educação Superior (IES). Desse total, 2.069 eram IES privadas. As Instituições Públicas Estaduais eram 120, as Federais eram 107 e as Municipais eram 68. Nesse ano, o número de matrículas nas IES privadas era de 6.075.152, e nas públicas, de 1.952.145. (BRASIL, 2015).

Filipak e Pacheco (2017) destacam os fatores predominantes no cenário de crescimento do setor privado da educação superior, tanto do número de matrículas de estudantes quanto do número de instituições privadas de ensino: a desigualdade social presente no país, a nítida posição por políticas neoliberais de participação mínima do Estado e a forte propaganda do ensino público como uma modalidade falida de ensino.

Cabe destacar, porém, que embora as instituições públicas representem 12,4% do total de IES do país, elas atendem 24,3% do público discente. Ademais, essas instituições assumem um papel preponderante no que tange à maior parte da produção científica do país. Mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais e estão associadas a pesquisas que beneficiam a população brasileira e contribuem para a riqueza (ABC, 2019).

A acentuada expansão no ensino superior, não indica que o acesso a essa etapa de ensino já esteja democratizado. Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos cursam uma educação superior. A meta 12 do novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) propõe elevar essa taxa líquida¹⁸ de matrícula para 33%. Tendo em vista que já transcorreu mais da metade do tempo desde o início da vigência do Plano, a realidade continua, ainda, muito distante do estabelecido na legislação.

Para Bussmann (2013), os últimos anos de investimento no Brasil foram dirigidos para um crescimento econômico desigual, que dividiu o país. Diante de um modelo excludente, não se despertou para a necessidade de educar todos os brasileiros, ao passo que “a educação é um meio para agilizar o desenvolvimento econômico” (p. 48).

¹⁸ A taxa líquida, em geral, é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola conforme a adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

Darcy Ribeiro já afirmava: somos um país enfermo pela desigualdade. E o acesso ao ensino superior sempre representou um elemento marcante no processo de reprodução dessa desigualdade. Todavia, nas últimas décadas, as pressões por um Estado mais democrático têm levado a políticas mais inclusivas, com vistas à igualdade de oportunidades.

Nos anos 1990, a discussão em torno das cotas preconizou um importante meio de enfrentamento da desigualdade racial. Ao longo do tempo, o debate foi resignificado na configuração das ações afirmativas nas universidades brasileiras, de modo a beneficiar diferentes segmentos sociais e apresentar-se em diferentes formatos. Em 2011, 70 das 98 universidades públicas federais e estaduais adotavam ações afirmativas em seus processos de seleção (GUERRINI et al, 2018, p. 21).

No bojo desse período de relativa abrangência do debate acerca das cotas, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituindo a obrigatoriedade das cotas pelas instituições federais. A Lei de Cotas tornou-se uma importante política de ação afirmativa para oportunizar o acesso de classes econômicas menos favorecidas, uma vez que garante a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas a reserva de 50% das vagas, por curso e turno, nas universidades federais e nos institutos federais de educação do país.

Atualmente, a Lei de Cotas apresenta-se como um instrumento potencial de intervenção diante da grande desigualdade que marcou o acesso ao ensino superior brasileiro. Trata-se, portanto, de uma ação afirmativa social e racial que significou o aumento de estudantes pobres e de classe média baixa nas universidades públicas nos últimos anos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de alunos de escolas públicas que ingressaram nas universidades federais saltou de 28.835 em 2012, para 78.350 em 2015. Com a adoção das políticas afirmativas, as universidades públicas não são mais majoritariamente da elite econômica, tornando-se um espaço mais plural e diverso.

De acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais realizado pela ANDIFES, em 2018, mais de 60% dos estudantes das instituições públicas de ensino superior cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. O percentual de cotistas saiu de 3,1% em 2005, para 48% em 2018. Os jovens negros chegaram a representar 51% do total de estudantes, número que triplicou desde 2003. Outro dado que se destaca na pesquisa: mais da metade dos graduandos, 53,5%, pertence a famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo.

Todo esse cenário do ensino superior brasileiro pode provocar alterações nas expectativas dos jovens estudantes de escola pública média em relação às possibilidades de

continuarem seus estudos e acederem a uma universidade pública. Em virtude das políticas públicas de expansão e de aumento no número de vagas destinadas ao ensino superior público, a perspectiva de estudar na universidade aparece como uma possibilidade interessante no horizonte futuro dos discentes.

Nesse contexto, a gestão escolar dos estabelecimentos de ensino públicos assume um importante papel. Ao se engajar na luta contra os processos sociais excludentes, aposta em seus jovens e contribui para a formação de seus projetos de vida, ainda que as condições sociais e os percursos dos estudantes sejam muito distintos. Dessa forma, a

convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida (WELLER, 2014, p. 141).

Frente ao atual contexto de significativas transformações, a escola pública média passa a ser vista não como o ‘fim dos estudos’, mas como a parte de um percurso, de uma travessia que indica a saída de uma determinada posição no presente para projetar-se em uma situação futura. Não se trata, porém, de segregar e classificar os estudantes entre quem fez ou não o percurso. Mas de levantar uma discussão sobre as possibilidades que se seguem ao ensino médio, superando as visões inferiorizantes que pesam sobre os jovens da escola pública há tanto tempo.

3.3 ENSINO MÉDIO E PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado
Anísio Teixeira

Para acesso ao ensino superior público no âmbito do Distrito Federal, a Universidade de Brasília - UnB, de forma pioneira, propôs o Programa de Avaliação Seriada, como alternativa ao vestibular tradicional. De acordo com a proposta, o cerne do Programa consistia em buscar a interação entre o ensino superior praticado na universidade e a educação básica praticada nas escolas, abrindo a perspectiva de ocupação do seu espaço por estudantes oriundos do ensino médio (CESPE, 2019).

Em linhas gerais, o PAS é uma modalidade de acesso à UnB, que abre para o estudante do ensino médio as portas da universidade pública de forma gradual e progressiva. O Programa tem por objetivo implantar um processo seletivo para os cursos de graduação da instituição, alicerçado na integração da educação básica com a superior. Diferente do vestibular tradicional, que avalia em uma única prova a capacidade de armazenamento das informações, a dinâmica do PAS comporta três avaliações realizadas ao término de cada série do ensino médio e a nota final configura-se na soma das notas das três etapas (CESPE, 2018).

Dessa forma, o PAS desponta como uma avaliação formativa, que permite à gestão escolar das instituições de ensino médio acompanhar a aprendizagem significativa de seus estudantes ao longo dos três anos do ensino médio. Além disso, auxilia aos próprios estudantes, por meio de boletins de desempenho, a ponderarem quanto às competências e às habilidades melhor desenvolvidas e àquelas que precisam de aperfeiçoamento.

Em 1996, foi aplicada a primeira prova da primeira etapa do Subprograma 1996-1998, amparada na perspectiva prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de avaliação continuada e cumulativa do desempenho do estudante. No primeiro semestre de 1999, foi admitida a primeira turma nessa nova modalidade de seleção, a quem foi destinada a metade das vagas da Universidade – que correspondia a 880 vagas. Surgia um novo paradigma na seleção de candidatos para a educação superior da Universidade de Brasília. A seleção

provocou mudanças profundas no cotidiano das escolas e na vida dos estudantes. Desse modo, o Programa tornou-se referência nacional de avaliação processual para ingresso na educação superior, tendo sido criadas iniciativas similares em diversas outras instituições de ensino superior (RABELO, 2015, p. 7)

Borges e Carnielli (2005) também destacam o PAS como uma forma inovadora de seleção de candidatos ao ensino superior. Entretanto, ressaltam a tendência do processo seletivo à manutenção da estratificação social no acesso aos cursos universitários, uma vez que a aprovação em cursos de maior prestígio estava relacionada às condições socioeconômicas e sociais dos candidatos.

Doravante o estudo citado, na esteira das políticas afirmativas, a força da relação entre a origem social e o nível de escolaridade alcançado pelos jovens foi apresentando uma tendência de queda no decorrer dos anos. Ao longo do último decênio, a Universidade de Brasília revela um novo perfil de estudantes universitários. De quase quatro mil alunos aprovados em cursos de graduação da universidade, 47% estudaram na rede pública de ensino. O espaço acadêmico se tornou mais plural e diversificado.

Cardoso (2008), em estudo sobre os efeitos da política de cotas na universidade de Brasília, destaca a importância do ensino superior como uma possibilidade viável de ascensão social, melhores empregos e cargos. Por conseguinte, impulsiona a formação de um novo ciclo na história educacional e social de pobres e negros historicamente marginalizados no Brasil.

Ao se analisar dados específicos relacionados ao número de alunos aprovados pelos sistemas de cotas, observa-se que 27,3% dos estudantes, em média, seriam também aprovados pelo sistema universal do PAS em cursos de baixa concorrência, como as licenciaturas. Entretanto, para os cursos de ampla concorrência, como direito e medicina, os estudantes possuem argumentos finais¹⁹ significativamente menores à média apresentada pelos estudantes que concorrem às vagas do mesmo curso pelo sistema universal (CASTRO, 2014).

Esses dados podem levar a uma representação social de que a universidade se deteriora com a entrada dos filhos do povo, desmotivados para os conhecimentos nobres. Arroyo (2014) destaca a dificuldade de gestores, professores e até mesmo formuladores de políticas de avaliação serem libertos dessas representações sociais elitistas, segregadoras e inferiorizantes. “Não é nada fácil avançar para uma cultura igualitária pelo menos no sistema público de educação” (p. 188).

Entretanto, é inequívoco que a transição do ensino médio público à universidade, para determinados segmentos sociais, envolve dificuldades, expectativas e superações, em um projeto de vida bem mais complexo que o do jovem pertencente à classe média ou alta da sociedade. Por essa razão, os dados apresentados por Castro (2014) conferem efetividade ao sistema de cotas para as escolas públicas, uma vez que possibilitam a oportunidade de acesso a cursos até então restritos a uma parcela privilegiada da sociedade. Afinal,

quantas gerações tiveram o seu potencial de desenvolvimento humano sacrificado e agravado por falta de oportunidades educacionais? E qual o custo dessa omissão? É difícil calcular porque não se trata somente de um custo traduzido em cifras, mas de um custo que se estende ao sacrifício de milhões e milhões de inteligências vivas que, excluídas, deixaram ou ficaram, à margem do direito a uma realização pessoal e do dever e do direito de contribuir para o desenvolvimento das sociedades. Perda irreparável. (CUNHA, 2013, p. 37).

É nesse contexto que os esforços da gestão escolar, especialmente das escolas públicas, entram em cena, para evitar que as perdas irreparáveis continuem a acontecer. Para garantir uma educação de qualidade e, por conseguinte, uma educação para a cidadania. Nessa perspectiva, a possibilidade de conjugar a prática pedagógica escolar ao Programa de Avaliação Seriada, a despeito de ser um exame seletivo, pode se refletir em trabalhos pedagógicos

¹⁹ Argumento final diz respeito ao cálculo final da nota do desempenho dos estudantes no PAS.

interessantes. Sobretudo, quando é capaz de fornecer meios para o estudante se desenvolver integrando o conhecimento gerado em sala de aula com as competências e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento na vida em sociedade.

CAPÍTULO 4 – UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICA: UMA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE

Este capítulo apresenta um retrato da realidade circundante da escola pesquisada, seu contexto social e econômico, a estrutura da instituição em estudo, bem como informações sobre os sujeitos que a compõem. Em seguida, o estudo de caso segue com uma análise textual, interpretativa e crítica do Projeto Político-Pedagógico, no intuito de analisar as concepções e perspectivas da gestão escolar subjacentes no documento, bem como os mecanismos utilizados pela gestão escolar capazes de mobilizar seus estudantes para o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

4.1 A REALIDADE CIRCUNDANTE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

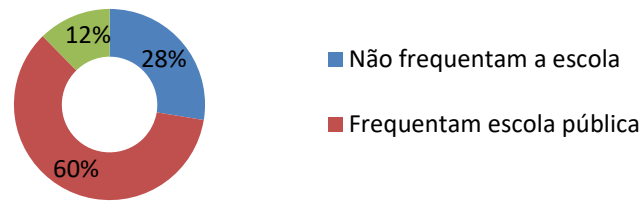
Paulo Freire

Como toda instituição social, a escola reflete em seu interior as determinações e contradições de seu contexto econômico e social. Tendo em vista a dimensão holística do presente estudo de caso, julga-se importante trazer à tona alguns dados acerca da realidade e do meio social em que a escola está inserida.

Santa Maria, Região Administrativa criada em 1992, está localizada a 24 km de Brasília. É fruto de um Programa de Assentamentos Habitacionais do Governo do Distrito Federal que tinha como objetivos erradicar invasões e atender a demanda habitacional das famílias de baixa renda. Segundo os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018, a população urbana estimada na região é de 124.661 habitantes.

Ao observar a distribuição da frequência escolar da população de 4 a 24 anos, destaca-se o percentual daqueles que não estudam – 28%. Não obstante o amplo acesso à escola, esse dado reflete que ainda há uma parcela relevante da população que não passa por todo o ciclo educacional até a conclusão do ensino superior, pelas mais diversas razões que não cabem no presente trabalho.

Tabela 3 – Frequência escolar na Região Administrativa da Santa Maria



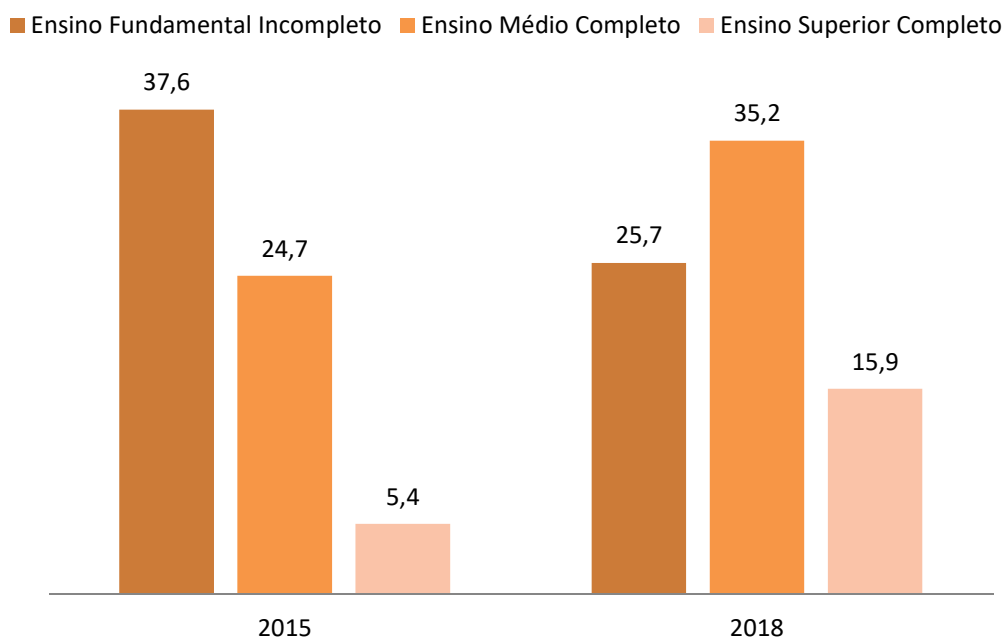
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados retirados do PDAD 2018.

Dentre os estudantes que residem em Santa Maria, os que frequentam a escola pública somam a grande maioria – 60%. Esse dado permite uma reflexão sobre a importância da escola pública e do seu campo de ação em comunidades mais pobres. Por outras palavras, a escola pública, lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado (LIBÂNEO, 2014), ao passo que a escola particular, com raras exceções, está presente onde há garantias de retorno financeiro.

Para a maioria dos estudantes da cidade – 49,3%, o percurso até a escola é feito a pé. Para 24,3% dos estudantes, o principal meio de transporte utilizado é o ônibus. 14,3% utilizam automóvel e 6,6% utilizam transporte escolar privado.

É interessante notar a evolução da escolaridade da população da cidade, ao cotejar os dados constantes no PDAD de 2015 e 2018.

Tabela 4 - Escolaridade da população - Santa Maria



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados retirados do PDAD 2015 e 2018.

Em 2015, a população concentrava-se na categoria dos que tinham ensino fundamental incompleto - 37,6%, seguido pelo ensino médio completo - 24,7%. Em 2018, a porcentagem da população com ensino fundamental reduziu para 25,7%, e agora se concentra na categoria dos que têm ensino médio completo – 35,2%. A população que apresenta ensino superior completo também avançou consideravelmente de 5,4% em 2015 para 15,9%.

Em relação aos dados atinentes à ocupação remunerada da população da cidade, o setor que mais se destaca é o de Serviços, com cerca de 70%. As pessoas que exercem seu trabalho principal no Comércio representam 21,8%, e na Indústria 7,2%. Os empregados representam, portanto, 69,6% do contingente de trabalhadores, ao passo que os autônomos representam 17,9%. A renda domiciliar estimada na localidade é de R\$ 2.935,90, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 977,00. (PDAD/2018).

Os dados apresentados permitem apreender algumas características da realidade em que a escola está inserida, bem como as condições materiais da comunidade a qual atende. Essas informações fazem, ainda, um paralelo com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE (INEP/2018). Em uma escala de 1 a 6, a escola encontra-se no Nível 3, o qual apresenta as seguintes descrições:

Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio (NOTA TÉCNICA – INSE – INEP/2018).

É um esboço de um quadro mais amplo que emerge e que se reflete nas características familiares do público discente da escola, conforme apresentado a seguir:

Quadro 10 - Escolaridade e profissão dos pais dos estudantes

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Profissão do pai	Desempregado	Comércio (xerox)	Serviços Gerais	Autônomo	Parte Administrativa (Construtora)	Pedreiro
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto
Profissão da mãe	Empregada Doméstica	Comércio (depilação)	Diarista	Empregada Doméstica	Dona de casa	Desempregada

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações fornecidas durante as entrevistas.

Os dados sumarizados no quadro acima foram informados pelos próprios estudantes participantes da pesquisa. Os limitados níveis de escolarização dos pais e o baixo padrão de renda advindo de ocupações que exigem baixos níveis de qualificação revelam o *background* familiar, ou seja, o conjunto de características do ambiente familiar no qual os jovens estudantes se desenvolvem.

De acordo com a literatura teórica e empírica já consolidada, o *background* familiar, embora não inserido diretamente no contexto escolar, é considerado um fator de grande importância para o desempenho dos alunos. Nesse passo, a educação dos pais tende a ser determinante para o nível de educação alcançado pelos filhos, o que denota uma baixa mobilidade educacional entre as gerações (SOUZA; OLIVEIRA; ANNEGUES, 2018).

Num contraponto, este estudo de caso vem repousar sobre uma realidade de estudantes oriundos de um determinado segmento econômico e social para o qual o ensino superior não faz parte de sua experiência familiar. São jovens que não possuem em seu meio familiar e social, acesso mais amplo a cultura elaborada historicamente. Não obstante, atualmente universitários, esses estudantes representam uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais. Nesse cenário, o fator de mudança está na educação oferecida na escola pública local. Como afirma Brito (2013, p. 17),

uma modesta escola de periferia consegue tornar-se o lugar que transcende a intervenção política, ideológica, e aponta para a possibilidade de novos olhares, instigando mudanças inclusive na comunidade, seu pequeno recorte de sociedade, ao despertar a consciência da formação para ser cidadão que participa, que mobiliza, que manifesta potencialidades, que age crítica e responsavelmente em prol da materialização de objetivos comuns.

Frente a um contexto social de vulnerabilidade, não é possível à escola verdadeiramente engajada na formação de seus estudantes, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias e de seus vizinhos (FREIRE, 1996). O conhecimento acerca das condições materiais da comunidade da qual faz parte, coloca em perspectiva a função social da escola e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica.

4.2 UNIDADE DE CONTEXTO DA PESQUISA – A ESCOLA

A educação é empreendimento que requer cuidado, determinação, paciência e, sobretudo, continuidade.

Sofia Lerche Vieira

A escola que compõe o objeto desta pesquisa oficializou-se como Centro Educacional em 1999. Trata-se de uma escola pública grande, cuja qualidade de ensino tem sido reconhecida por sua comunidade e realidade local. Seus bons resultados decorrem de uma forma de condução própria. Trata-se de uma escola que não é, apenas, influenciada pelo meio que a cerca. Ela também influencia o meio.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, em 2018 a escola oferecia as três séries do ensino médio, distribuídas da seguinte maneira:

- a. matutino: seis turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e seis turmas de 3º ano, atendendo um total de 694 alunos.
- b. vespertino: nove turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano, atendendo um total de 635 alunos.²⁰

O atendimento a essa demanda de alunos se reflete no desafio permanente da educação de articular as dimensões quantitativas e qualitativas. “Se oferecer educação de qualidade para poucos não chega a ser tarefa simples, o que dizer do gigantesco empreendimento de uma educação de qualidade para muitos?” (VIEIRA, 2009, p. 87).

De acordo com o gestor da escola, essa quantidade de alunos gera problemas de lotação nas salas, com turmas contendo de 30 a 45 alunos, o que compromete na qualidade das aulas ministradas. Destaca, porém, que superlotação é um problema de todas as escolas de ensino médio da cidade, devido à crescente demanda pela etapa de ensino.

Conforme perfil sócio-econômico-cultural, traçado em 2005 pela própria instituição de ensino, seus alunos são jovens entre 14 a 19 anos, migrantes de diversos estados brasileiros, principalmente da região nordeste. Muitos estudantes da escola são residentes do Condomínio Porto Rico, região mais pobre da cidade de Santa Maria. Devido sua localização, a escola atende também alunos do entorno, como Luziânia e Cidade Ocidental. O ensino médio regular é

²⁰ A escola também oferecia ensino noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, para um total de 513 alunos, distribuídos entre doze turmas. Contudo, o presente estudo de caso não abrangerá tal modalidade.

oferecido em regime anual e, desde 2013, conta com o Programa de Semestralidade²¹, em três séries, com 200 dias letivos. O diretor e a vice-diretora são gestores tanto do período diurno, quanto do período noturno.

A escola conta com um quadro docente de 55 professores, incluindo os profissionais que atuam na direção e na sala de recursos. Sete desses professores têm titulação de Mestre. Conforme indicador da adequação da formação docente divulgado pelo INEP (2018), 73,8% dos docentes da escola possui formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Por outras palavras, a equipe docente da escola é formada, em sua maioria, por professores que atuam na mesma área da sua formação inicial.

O percentual de professores da escola com formação superior na área em que trabalham está acima da média nacional de 55,6% (OBSERVATÓRIO DO PNE). Dada essa realidade, e diante da importância da agenda da formação de professores para a garantia de uma educação de qualidade, a Meta 15 do PNE busca assegurar que, até 2024, todos os profissionais da educação básica do país possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

De acordo com as falas dos profissionais entrevistados, não há problemas relativos à falta de docentes nas escolas da cidade, pois as carências são supridas com professores temporários. Conforme informado pela gestão, no presente exercício, esses professores correspondem a 15% do quadro docente da escola.

Da sua criação até 2003, a falta de professores efetivos na instituição representava um entrave para a construção de um trabalho sistemático. Segundo o relato de uma das professoras, isso ocorria porque a escola não representava uma instituição que atraísse os professores da rede. Com o tempo, a escola conseguiu superar essa visão negativa e, atualmente, com 85% de professores efetivos, pode vivenciar um planejamento mais integrado com um espaço contínuo de socialização. *Eu acho que é a equipe, a fama da escola, então faz com que pessoas que realmente queiram contribuir venham para cá. Como eu quis, você pode ter pessoas também...*, ressalta um dos docentes.

²¹ A Semestralidade é uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente organizados em séries anuais. As turmas são distribuídas em blocos de componentes curriculares. Assim, no primeiro semestre do ano letivo, uma parcela das turmas da escola estuda os componentes alocados no Bloco I e a outra, os do Bloco II. No segundo semestre, as turmas que cursaram o Bloco I no primeiro período do ano, cursarão o Bloco II e vice-versa. A partir da Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que aprova o Plano Distrital de Educação (PDE), seu cumprimento passa a ser obrigatório em todas as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF. (GUIA PRÁTICO DA SEMESTRALIDADE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – GOVERNO DE BRASÍLIA)

O quadro a seguir apresenta a estrutura física constante no Projeto Político-Pedagógico - 2018. As informações contidas abaixo deixam explícitas as condições de espaço que a escola dispõe²²:

Quadro 11 - Estrutura Física

Bloco A	Bloco B
<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Recurso • Biblioteca • Depósitos de material de limpeza e de material pedagógico • Mecanografia • Dois banheiros para atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais • Salas de aula de 01 a 06 • Sala do administrativo da escola • Direção 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditório • Salas de aula de 07 a 11 • Dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos para os estudantes
Bloco C	Bloco D
<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria • Sala da vice-direção • S.O.E • Salas de aula de 12 a 17 • Laboratório de Informática • Dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos para os estudantes • Sala para atendimento ao aluno (disciplinar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de coordenação • Banheiros para professores (masculino e feminino) • Sala de professores • Cantina/refeitório • Sala para servidores, vigilantes e armários dos servidores em geral • Sala de aula 18 • Laboratórios de Ciências • Laboratório de Artes • Supervisão pedagógica • Praça de Alimentação • Espaço Ecológico • Quadras e sala de Educação Física • Praça do Estudante

Fonte: Projeto Político-Pedagógico - 2018

Em visitas à instituição para realização das entrevistas, notou-se uma estrutura agradável, com boa manutenção e limpeza. A escola conta com salas de aula limpas, com ar condicionado e toldos. As paredes não têm pichações. Há uma sala de aula ao ar livre. De acordo com a fala de alguns profissionais entrevistados, essa é uma realidade recente, fruto de um trabalho coletivo de conscientização e de respeito ao espaço que pertence a todos.

Há um canteiro com rosas na entrada na escola, espelhos por todo o pátio, salas ambiente e área verde com bancos. De uma área ociosa e praticamente degradada, a equipe gestora fez uma praça de alimentação, com mesas de concreto espalhadas, para os alunos usufruírem durante o horário da merenda e se integrarem. Há também a praça do estudante onde os alunos

²² O apêndice F contém registros fotográficos de alguns desses espaços, o que permite verificar as características físicas e estruturais da instituição de ensino pesquisada. Tais aspectos físicos mostraram-se relevantes para um clima escolar favorável e, por conseguinte, para os resultados profícuos do trabalho desenvolvido pela escola.

podem aproveitar o espaço para estudar e socializar. A atenção a esses pormenores pode trazer algumas mensagens importantes, como já lembrava Freire (1996):

É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (p. 45).

Na esteira das ideias do autor, a consideração e o cuidado com o espaço escolar é também um ato político, de posicionamento responsável com a ‘coisa’ pública.

Para os alunos com necessidades especiais, a escola conta com uma estrutura acessível e adaptada. Há monitores e educadores sociais voluntários para o auxílio no atendimento desses alunos, bem como sala de recursos com equipe especializada para realização das atividades de acompanhamento pedagógico.

A quadra poliesportiva ainda não é coberta e esta é uma limitação da estrutura física da escola levantada em parte das falas dos entrevistados. A construção da cobertura da quadra e de um vestiário está elencada como uma das metas de médio prazo que a escola estabeleceu em seu Projeto Político-Pedagógico.

O laboratório de informática é um ambiente de trabalho voltado para as mais diversas atividades pedagógicas da escola - pesquisa na internet, realização de atividades extraclasse, aulas diferenciadas realizadas pelos professores, dinâmicas em grupo e apresentações de trabalhos. O espaço ganha destaque na fala dos estudantes entrevistados, pois é um local que a escola deixa à disposição para estudo dos editais, e inscrições nos exames do PAS, ENEM e Vestibular.

Além das instruções e da leitura dos editais, a professora responsável pelo espaço e os demais professores auxiliam nos trâmites burocráticos e na organização da documentação necessária. Assim, os alunos podem tirar fotografia, digitalizar documentos, confeccionar declarações, acessar os respectivos sistemas e efetuarem os devidos cadastros e inscrições.

Diante de uma comunidade de baixa renda, em que muitos jovens não possuem acesso a computadores e Internet em casa, essa iniciativa se torna fundamental para que a participação nos exames externos aconteça. Professores relataram que é comum, durante esses processos de inscrição, encontrar alunos que não tem email, por exemplo. Nesses casos, o cadastro é feito com o auxílio da escola. A fala de uma das estudantes entrevistadas reflete a importância desse auxílio por parte da escola: (E5) “*Então, realmente tinha um incentivo muito bom. Eu acho que*

se não tivesse sido a escola pra alertar, eu acho que eu não teria passado, não pelo conteúdo, mas por não entender o processo... de como funcionava tudo, né...”

Outro espaço de destaque nas falas dos participantes interlocutores é a biblioteca da escola. Muitos depoimentos dizem respeito ao empenho da equipe gestora e dos professores em disponibilizar todas as obras literárias contidas no Programa de Avaliação Seriada. Além das obras do PAS, os profissionais da instituição envidam esforços para aquisição de novos livros em eventos como a Bienal do Livro, com a participação dos alunos e professores para escolha do novo acervo. Todavia, o espaço apresenta uma limitação: com apenas uma servidora, seu horário de funcionamento ocorre em dias alternados.

4.2.1 Dados e Indicadores

Em seus escritos sobre as perspectivas da gestão escolar, Lück (2000) denuncia que as questões da gestão democrática estão presentes na literatura dirigida à escola pública e tende a ignorar outro enfoque de gestão, mais voltado à escola particular: o enfoque sobre a melhoria do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação. Processos políticos e resultados tendem, portanto, a serem abordados de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados.

Entretanto, a autora ressalta que a articulação entre os processos políticos e os resultados é fundamental para que a escola realize o seu papel social. “Isso porque de nada valem as boas ideias sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes” (LÜC, 2000, p. 28). Com base nessas ideias, optou-se em trazer para a pesquisa dados e indicadores que possibilitam compreender a escola em estudo, como Indicador de Complexidade de Gestão, Ideb, taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como os resultados oriundos de Exames como o ENEM e o PAS.

De acordo com a Nota Técnica nº 040/2014 (INEP, 2014), a complexidade da gestão de uma escola se concretiza em quatro características: porte da escola; número de turnos em funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola; e número de etapas/modalidades oferecidas. O documento descreve seis níveis de complexidade de gestão, sob os quais as escolas do Censo Escolar da Educação Básica são distribuídas. Quanto maior o nível, maior a complexidade da gestão.

Em consulta aos indicadores publicados, a escola objeto do presente estudo está descrita como nível 5 em complexidade de gestão, tendo em vista que atende a grande número de matrículas, opera suas atividades em três turnos e, ainda, atende mais de uma etapa de ensino,

ou seja, ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a referida Nota Técnica, parte-se do pressuposto de que “quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola”.

O próprio documento reconhece o fator resumido do indicador, ao passo que a gestão escolar envolve inúmeros outros fatores e dimensões. Todavia, mesmo com os limitados aspectos contemplados para a construção do indicador, seus dados lançam luz sobre as diversas conjunturas na oferta educacional do país, além de possibilitar a contextualização frente aos resultados das avaliações externas.

O indicador de complexidade de gestão da escola, avaliado como nível 5, é capaz de agregar um valor analítico ao presente estudo: em que pese a complexidade e as dificuldades no tocante à gestão, há realidades de instituições públicas de ensino cujas condições desfavoráveis mensuradas não se configuram como determinísticas em seus resultados.

Em consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²³ (Ideb), o ensino médio no Distrito Federal ficou abaixo da meta projetada estatisticamente com base em dados dos anos anteriores, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 5 - IDEB no Distrito Federal

IDEB – Distrito Federal						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Metas Projetadas	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9
Ideb Observado	4.0	3.8	3.8	4.0	4.0	4.1

Fonte: Inep

Em 2011 e 2013, as notas ficaram próximas da projeção. Desde então, a diferença entre o projetado e o observado aumentou em cada avaliação. Em 2017, ficou a 0,8 décimo da nota esperada. Nesse patamar educacional, tais resultados sugerem que ainda há um longo caminho a percorrer no que tange à garantia de qualidade na educação média do Distrito Federal.

Partindo desse contexto geral, em relação ao Centro de Ensino Médio estudado, verificou-se que não consta lançamento da nota do Ideb nos sistemas educacionais. Isso ocorre

²³ Conforme o Portal do Ministério da Educação, o Ideb foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

porque, para a divulgação do desempenho de cada escola, é estabelecido o critério de participação mínima de 80% dos alunos nas provas, em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar. Desta feita, o número de participantes da escola foi insuficiente para que os resultados da avaliação fossem divulgados. Tendo em vista a relevância da nota para a composição do quadro de fatores que auxiliam no monitoramento da qualidade da educação, a equipe gestora busca estratégias para conscientizar seus estudantes sobre a necessidade de realização da prova.

Não obstante a ausência da nota do Ideb, foram divulgados os dados referentes à aplicação censitária na escola. Para fins de cotejamento, o quadro abaixo apresenta os índices relativos aos anos de 2013 e 2018, o que permite concluir que, em um intervalo de cinco anos, houve melhoras significativas nas taxas de aprovação, ao passo em que as taxas de reprovação e evasão se mostraram bastante reduzidas.

Tabela 6 - Aprovação, Reprovação e Evasão

Ano	Taxa de Aprovação (%)			Taxa de Reprovação (%)			Evasão (%)		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2013	68,1	77,0	83,3	25,7	15,2	12,2	6,2	7,8	4,5
2018	76,8	93,9	90,7	12,5	2,4	5,6	10,7	3,7	3,7

Fonte: Censo Escolar

A despeito da evolução do desempenho escolar dos alunos apresentada na tabela acima, o percentual de reprovação e evasão na instituição ainda é relevante, principalmente na 1ª série do ensino médio. De acordo com Abramovay (2004), as taxas de reprovação e de evasão de uma escola sinalizam para a situação em que se encontra o ensino médio brasileiro e são dilemas a serem equacionados pelas escolas públicas de uma maneira geral.

Para a autora, em relação à reprovação dos jovens, as justificativas estão sempre atreladas a modelos de eficiência de desempenho e à falta de acompanhamento familiar nos estudos dos alunos. Quanto à evasão, muitos jovens abandonam os estudos devido a falta de apoio financeiro, ajuda nos afazeres domésticos e situações de violência no entorno ou no interior da escola (ABRAMOVAY, 2004).

De acordo com um levantamento realizado pelo UNICEF²⁴, do total de alunos matriculados na escola em 2018, 23% estavam em situação de distorção idade-série, ou seja, com dois ou mais anos de atraso escolar. Índice abaixo da média de Brasília, que apresenta uma taxa de 30,5% de distorção idade-série, sobretudo, devido a reprovações sucessivas.

Dentre esse público que não consegue seguir com a escolaridade em idade considerada apropriada pelo sistema de ensino, os gestores conseguem observar o movimento de migração de parte significativa dos estudantes para a Educação de Jovens e Adultos, na própria escola, no período noturno.

4.2.1.1 Exames

Em seu Projeto Político-Pedagógico, a escola apresenta como um dos seus principais focos de trabalho a preparação para as avaliações externas do ENEM. Em consulta aos dados do exame, é possível perceber a evolução da taxa de participação dos alunos e a pontuação nas respectivas áreas:

Tabela 7 - Taxa de participação e pontuação - ENEM

ENEM						
Ano	Taxa de participação	Pontuação				
		Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
2013	65% (238 participantes)	487 pts	449 pts	471 pts	475 pts	509 pts
2014	71% (262 participantes)	531 pts	469 pts	500 pts	448 pts	468 pts
2015	79% (227 participantes)	542 pts	462 pts	504 pts	448 pts	542 pts
2016	100% (359 participantes)	523 pts	450 pts	497 pts	451 pts	508 pts
2017	96% (290 participantes)	509 pts	466 pts	501 pts	474 pts	539 pts

Fonte: INEP. Dados sistematizados pela autora.

Não foi possível obter os dados referentes ao ano de 2018, tendo em vista o anúncio do INEP/MEC acerca do encerramento da divulgação de planilhas com os resultados do Enem por escola. Como justificativa, o MEC destacou em nota a ‘inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais, que buscavam ranquear as escolas’ (Portal - MEC). Destacou ainda que o Sistema

²⁴ Dados constantes na página ‘Trajetórias de Sucesso Escolar’ - <https://trajetoriaescolar.org.br/#53>

de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem instrumentos mais adequados para a avaliação da qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras.

Sem desconsiderar os argumentos do MEC, contrapõe-se a esse posicionamento, uma vez que o resultado por escola constitui dados relevantes para o processo de avaliação da educação oferecida pela escola. A série histórica dos dados apresentada permite ponderar, por exemplo, como a taxa de participação na unidade escolar aumentou consideravelmente, chegando a 100% no ano de 2016. É uma informação de interesse da instituição que, apesar de apresentar notas oscilantes, conta com uma taxa de participação tão representativa. Mais alunos estão fazendo a prova.

Para além do ENEM, o Projeto Político-Pedagógico da escola destaca o incentivo no crescente número de alunos inscritos em programas como o PROUNI e o SISU. Não obstante, a escola busca despertar para a importância da ocupação dos espaços acadêmicos públicos também.

P4: a gente presa muito pela questão do aluno da rede pública do ensino médio estar indo para a rede pública no ensino superior. Se o aluno é da escola pública, ele tem que fazer um curso superior público, né... Há meio que uma lógica aí, né... Isso porque se ele não pode pagar aqui, ele também não vai poder pagar lá, então ele tem que tá lá, então o acesso é esse.

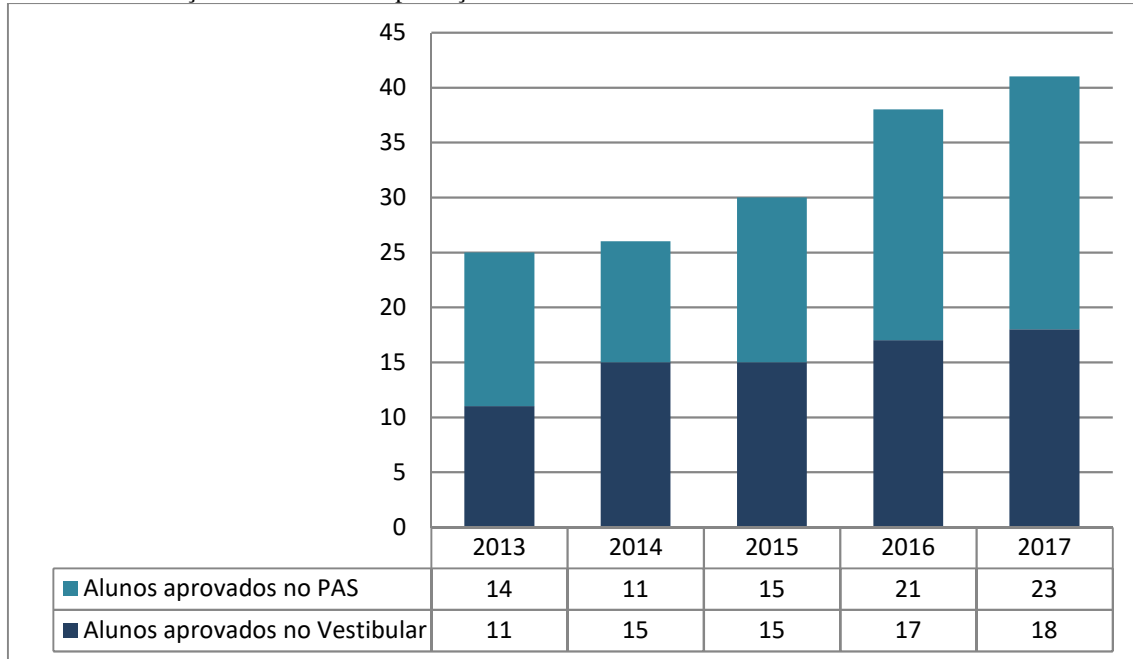
P5: O nome já diz tudo, a universidade é um universo de diferenças, né... Sabe... Então, é isso que o... Todas as categorias sociais deveriam entender, né...

E2: (...) é uma escola com boa qualidade, os professores, eles são muito empenhados em trazer a gente pra universidade pública, porque enfim, é o nosso lugar, né... estar aqui na Universidade de Brasília.

E3: Porque não é só pensar que aquilo da forma como é ensinado lá, aquela forma mais culta até... uma forma mais sofisticada, esse intelectualismo, né... a universidade como uma elite para intelectuais... a elite intelectual... isso é algo que nós da escola pública estamos lá pra provar que não, a gente tá aqui diante dos nossos saberes.

De forma sutil, a última fala demonstra uma mudança de paradigma. O acesso ao ensino superior, historicamente destinado a uma elite detentora do poder político e econômico, surge como possibilidade no horizonte futuro dos discentes da escola pública média. A escola contribui com esse despertar, e por meio de uma proposta pedagógica clara, revela resultados concretos no que tange ao número de alunos aprovados na universidade pública.

Tabela 8 - Evolução no número de aprovações na Universidade de Brasília



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados fornecidos pela instituição e nos dados constantes no Projeto Político-Pedagógico da escola.

O aumento progressivo de estudantes aprovados em exames e programas que dão acesso à universidade pública revela resultados concretos de um esforço coletivo. Em 2017, a escola teve seu melhor resultado. Das 41 aprovações na Universidade de Brasília, 23 foram por meio do PAS. No ranking das noventa escolas públicas do DF, ficou em 11^a colocação de aprovação no Programa de Avaliação Seriada. Trata-se de um êxito pedagógico da instituição que se empenha em promover um ensino médio público de qualidade.

Todavia, para além dos dados mensuráveis, expostos de maneira objetiva, o ingresso na universidade, especialmente, na universidade pública, representa uma importante vitória para estudantes provenientes de escolas públicas de periferia. O ingresso em uma das melhores universidades públicas do país²⁵ passa a ser visto não apenas como um meio de obtenção de diploma, mas a saída para uma mobilidade educacional, social e econômica.

²⁵De acordo com a organização britânica *Times Higher Education* (THE), a Universidade de Brasília figura entre as melhores do mundo em três rankings por área de conhecimento: Ciências Sociais, Educação e Administração e Economia. Nas três áreas, a UnB está entre as dez melhores do país. Informações retiradas do site da UnB: <<https://noticias.unb.br/67-ensino/2570-unb-esta-entre-as-melhores-do-mundo-em-rankings-por-areas-de-conhecimento>>.

4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Por que nós, que fomos capazes de fazer indústrias e cidades e algumas façanhas mais como essa Brasília, não fomos capazes de fazer essa coisa elementar: ensinar todos a ler, escrever e contar?

Darcy Ribeiro

A partir dos contornos teóricos apresentados por Veiga (2013), o Projeto Político-Pedagógico da escola é o documento que dá as indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Consiste, portanto, em uma fonte repleta de informações que possibilita a compreensão do contexto escolar, sua dinâmica, sua estrutura e a essência de seu projeto educacional para o alcance de resultados da escola.

O documento institucional é um dos focos de interesse deste estudo, ao passo que abre possibilidades para análise dos mecanismos de gestão escolar da instituição capazes de mobilizar seus estudantes para o ingresso no ensino superior. O acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola foi realizado por meio do site da Secretaria de Educação do Distrito Federal²⁶, o qual disponibiliza todas as propostas pedagógicas das unidades de ensino do DF em formato PDF.

Com o documento em mãos, foi realizada uma análise interpretativa das 62 páginas do Projeto Político-Pedagógico da escola. Com a leitura da superfície do texto, observa-se um Projeto, de forma geral, bem estruturado, com linguagem simples e escrita clara, sucinta e objetiva. A partir de uma análise um pouco mais aprofundada e crítica, para além da ‘leitura simples do real’ (BARDIN, 2011), observa-se uma abordagem de cunho emancipatório, com compromisso permanente de reflexão e transformação social.

Conforme já abordado anteriormente, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola está amparada na legislação educacional como um princípio da gestão democrática. Ademais, há previsão normativa para a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14 – LDB). De posse dessa determinação legal, cabe à gestão escolar prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, no intuito de viabilizar um Projeto Político-Pedagógico globalizador e interdisciplinar (BUSSMANN, 2013).

De acordo com os gestores e professores entrevistados, o Projeto Político-Pedagógico da escola é fruto de um processo de construção realizado ao longo dos últimos seis anos. Para

²⁶ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas/>

cumprir com as determinações legais na elaboração do documento, além das discussões com a equipe docente, a gestão escolar promoveu momentos de chamamento e de consultas de opinião junto aos pais e alunos, por meio de espaços de participação em sites e reuniões. Nessa perspectiva, as discussões iniciais para elaboração do Projeto Político-Pedagógico contaram com mecanismos institucionais de participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Atualmente, os gestores consideram o Projeto Político-Pedagógico elaborado como um documento consolidado, cujas discussões e revisões ficam mais restritas à equipe gestora e à equipe docente durante a semana pedagógica. Nesse período, são reavaliados todos os projetos da escola, para as adequações necessárias ao ano letivo. Questões pontuais são discutidas ao longo do ano durante as coordenações coletivas, também sem muita participação da comunidade ou dos alunos.

P3: (...) eu considero que, ao longo do ano, assim... a supervisão mesmo pedagógica, a supervisão de tudo que é feito eu acho que falha, né... a gente, às vezes, planeja uma coisa e falta um pouco esse acompanhamento e a avaliação ao longo do ano.

(...)

A gente tentou realmente efetivar, nos últimos anos, de ouvir os pais, ouvir os alunos, de pegar, sabe... pesquisa mesmo, de colocar essa participação. Mas, é uma coisa que eu acho tem muito espaço para avançar ainda.

Durante as entrevistas com os estudantes, foi perguntado se eles conheciam o Projeto Político-Pedagógico da escola. Nenhum dos discentes sabia responder sobre o documento. Em relação aos professores, alguns destacam a importância do Projeto para a escola e reconhecem o esforço da equipe gestora em discuti-lo durante a semana pedagógica. No entanto, afirmaram não ter contato físico com o documento.

Cabe deixar expresso o entendimento do Projeto Político-Pedagógico como um processo contínuo de construção e partilha entre os vários segmentos que contribuem para o trabalho da escola. Dessa forma, os trechos destacados acima, que representam também a fala de outros gestores e professores, indicam duas limitações: (1) no que tange à prerrogativa democrática de discussão e validação de todos os segmentos da comunidade escolar; (2) no que se refere à avaliação do Projeto, restrita à semana pedagógica.

A importância de a gestão escolar avaliar os resultados alcançados da instituição a partir das metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico é um aspecto bastante referenciado por autores como Veiga (2013) e Paro (2016). Isso porque a avaliação, enquanto momento essencial no processo administrativo, propicia elementos que possibilitam informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas e superar fracassos

Durante conversa com um dos docentes, a pesquisadora teve acesso à ‘Agenda Escolar do Professor’. Trata-se de uma agenda anual elaborada pela própria equipe gestora, entregue a todos os professores durante a Semana Pedagógica, contendo todo o planejamento estratégico da escola: apresentação, objetivos, missão institucional, calendário, histórico da instituição, procedimentos disciplinares, projetos, avaliações e orientações em geral.

De acordo com a fala da professora entrevistada, a confecção da agenda foi uma estratégia da gestão no intuito de facilitar o acesso às informações do Projeto Político-Pedagógico da escola aos professores, além de acolher os professores que chegam a cada ano letivo na unidade escolar. A agenda, logo em sua apresentação, expõe a seguinte mensagem:

Nossa escola abre um novo ciclo em que gostaríamos de manter em nossos estudantes e em nossos profissionais a vontade de mudar nossa comunidade através da educação. Nos últimos anos temos colhido bons frutos, com resultados animadores para o futuro de nossa comunidade. Nosso foco é na qualidade do ensino e nas possibilidades, nos caminhos, que nosso trabalho ajuda a construir. Hoje nossos estudantes tem a chance histórica de ser protagonista (sic) de suas vidas, de poder escolher seu futuro, de ingressar na universidade, pública e gratuita, de cursar o nível superior com bolsa, de se especializar em uma área técnica, de melhorar o seu currículo e suas chances no mercado de trabalho (AGENDA DO PROFESSOR, 2017, p. 4).

A mensagem indica a proposta pedagógica da escola, que busca possibilitar aos seus estudantes uma aspiração à continuidade dos estudos em nível superior. Ademais, envida seus esforços na formação integral do seu público discente, abrindo as possibilidades que se seguem ao ensino médio, gerando, assim, “autênticos projetos de vida” (AGENDA DO PROFESSOR, 2017).

No que se refere à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, verifica-se que a proposta pedagógica da escola, em consonância com a ‘Orientação Pedagógica – Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas’ (SEDF, 2014), abrange as três dimensões propostas para a construção do documento, cujas características foram discutidas em capítulo anterior: diagnóstico da escola e de seu território; concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas na escola; e discussão e elaboração do plano de ação. Organizado em treze itens, o Projeto Político-Pedagógico também está de acordo com a estrutura estabelecida no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Quadro 12 - Dimensões e itens do PPP

Dimensões	Itens do PPP
Diagnóstico Institucional	1. Apresentação 2. Origem Histórica, Natureza e Contexto 3. Diagnóstico da Realidade Escolar
Visão Política, Pedagógica, Filosófica e Social Plano de Ação da Escola	4. Função Social 5. Princípios Orientadores das Práticas Pedagógicas 6. Objetivos 7. Concepções Teóricas 8. Organização do Trabalho Pedagógico da Escola 9. Estratégias de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem 10. Organização Curricular da Escola 11. Plano de Ação da Escola 12. Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico 13. Projetos Específicos Individuais ou Interdisciplinares

Fonte: Elaboração da autora com base nos itens retirados do Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta uma visão de sociedade como uma organização humana e necessária, porém fundamentalmente opressora e excludente. Diante dessa concepção, a escola, enquanto instituição formal de educação de jovens estudantes do ensino médio, busca retratar uma visão conjunta sobre um principal questionamento, que define sua intencionalidade política: ‘Qual escola nós temos e qual escola nós queremos?’ (DF, 2018, p. 16).

Nesse contexto, consoante os pressupostos de atuação contidos na composição do Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal, as concepções teóricas do Projeto Político-Pedagógico em tela estão amparadas na pedagogia histórico-crítica (DF, 2018, p. 23). Efetivamente, essa pedagogia entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. “Daí, seu caráter de pedagogia contra a hegemonia inserindo-se na luta pela transformação social” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Segundo essa aceção, a organização escolar do estabelecimento de ensino em estudo, “consciente da impossibilidade da neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p.112), se volta para a possibilidade de mudança e de transformação da realidade social desfavorável dos alunos. Tais colocações encontram eco nas ideias de Santiago (2013), quando afirma que ao

inscrever-se num projeto de transformação social, a escola estará buscando, por intermédio da ação educativa, a construção de uma nova hegemonia. Isto é, a implementação e a generalização de uma forma de ver e compreender a realidade, distinta da atualmente dominante, que possa conduzir as classes subalternas à desalienação ideológica reivindicando espaços de poder (p. 169).

A escola que serviu de base para o presente estudo, assume um posicionamento em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por meio da organização escolar, a equipe gestora

junto à equipe docente define os propósitos pedagógicos relacionados à formação do cidadão e à superação das contradições existentes na sociedade, com vistas à transformação social (BRITO, 2013).

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que a escola programa sua ação político-pedagógica (FREIRE, 1996). O político, no sentido do compromisso com o cidadão que se quer formar, serve de fundamento à ação pedagógica e à realização da atividade administrativa da instituição (PARO, 2016). Durante conversa, o gestor da instituição demonstra estar bem consciente dessa relação imbrincada entre o político e o administrativo no mesmo processo:

G1: (...) eu acho que pra exercer a autonomia, primeiro a escola tem que estar consciente dela mesma, da sua função social, né... e política também, né... Porque acaba que a escola é um espaço político, entendeu... Aí eu acho que tem muito uma demonização da política, da palavra política, mas a política é uma palavra ampla, né... (...) Não tô falando de política partidária, eleitoral não. Mas, eu acho que a escola, tomando consciência da importância dela na comunidade, é o primeiro passo pra você lutar por outras questões, entendeu... E aqui é um espaço muito aberto. Eu vejo assim... a escola pública, dentro da periferia, tem um impacto gigantesco, né...

Ante esse ingrediente político da instituição, o trabalho empírico demonstrou que os profissionais da escola debatem sobre os objetivos do ensino médio ao longo dos últimos anos, ora privilegiando a ‘educação para a vida’, ora enfatizando o mercado de trabalho e ora orientando os estudantes para o prosseguimento dos estudos no nível superior. A partir de seu contexto, seus limites e sua realidade escolar, a instituição foi assumindo sua própria identidade e, hodiernamente, define em seu Projeto Político-Pedagógico os seguintes objetivos:

Quadro 13 - Objetivos da instituição

	Adequar o modelo de currículo da escola pública às novas necessidades dos estudantes
	Tornar a escola pública um espaço mais atraente para os estudantes e renovar o sentido do ensino médio
Objetivos (PPP)	Integrar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes às possibilidades de continuar seus estudos em alto nível no ensino superior
	Permitir aos estudantes realizar suas potencialidades em todas as possibilidades que se seguem ao ensino médio

Fonte: Elaboração da autora com base nos objetivos contidos no Projeto Político-Pedagógico - 2018

Os objetivos a que se propõe o Projeto Político-Pedagógico ganham relevo para o presente estudo, pois expressam a função social da escola e os resultados esperados pela

instituição. Dialogando com as ideias de Neves (2013) e Dayrell e Carrano (2014), notadamente, o olhar da instituição se volta para o jovem e para as suas necessidades. A preocupação da escola está em oferecer uma educação atraente e relevante, com práticas que reconheçam seus jovens nas suas potencialidades.

Outro ponto de destaque, dentre os objetivos estabelecidos, refere-se às possibilidades de prosseguir com os estudos em nível superior. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, os estudantes consideram a escola valorosa como

aquela que lhe permite ter acesso ao mercado de trabalho e/ou ao ensino superior após a conclusão da educação básica; entretanto, o estudante que permanece na escola pública necessita desenvolver suas potencialidades de forma que a educação que ele recebe não seja um processo meramente conteudista. As práticas educativas devem, portanto, integrar os anseios particulares dos estudantes em convergência com os interesses coletivos da sociedade como um todo (DF, 2018, p. 15/16).

De acordo com Paro (2010), o conceito de gestão como a utilização racional de recursos para realização de fins determinados inclui os vários locais ou momentos do processo a que essa gestão se refere. Por isso, é possível falar em gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão financeira.

Neves (2013), alinhada a essa discussão, afirma que o exercício da autonomia de uma unidade escolar se consolida em três eixos básicos, articulados entre si: administrativo, pedagógico e financeiro. Na busca de um enfoque operacional, a autora decompõe os eixos em possibilidades de ações autônomas, sumariamente apresentadas a seguir:

Quadro 14 - Eixos básicos - autonomia escolar



Fonte: Elaboração da autora, com base nas ideias de Neves (2013)

Tanto as ideias de Paro (2010) quanto as ideias de Neves (2013) encontram paralelo com o art. 15 da LDB, o qual afirma que os sistemas de ensino assegurarão progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica. Dessa forma, a autonomia escolar consiste no diferencial que faz a instituição se organizar e agir de modo próprio.

Nessa perspectiva, o estudo em tela organiza a leitura do Projeto Político-Pedagógico, enquanto documento que engloba a totalidade do trabalho escolar, à luz dos elementos correspondentes a cada eixo. Ao analisar as características acerca das ações administrativas, financeiras e, sobretudo, pedagógicas da escola, identifica os mecanismos da gestão escolar que contribuem para a mobilização de seus estudantes quanto às diversas possibilidades que se seguem ao ensino médio, dentre elas, o ingresso no ensino superior público.

4.3.1 Eixo administrativo

O Projeto Político-Pedagógico define a estrutura da organização interna do espaço escolar e a disposição dos seguintes setores da escola: direção, secretaria, disciplinar, pedagógico, administrativo, cantina, mecanografia, serviços auxiliares e biblioteca. Cada setor possui papéis e responsabilidades bem definidos no documento, o que permite compreender a lógica interna da instituição.

Não obstante todos eles tenham papel importante para viabilizar o bom funcionamento da escola, para efeitos do presente estudo, destacam-se as atribuições definidas para o “cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino” (PARO, 2010): a direção.

Direção: Gerencia e supervisiona todas as ações dos vários setores que compõem a escola. Responsável pela articulação dos setores visando o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas pela escola. Atende a comunidade e representa a escola junto à rede. (DF, 2018, p. 12).

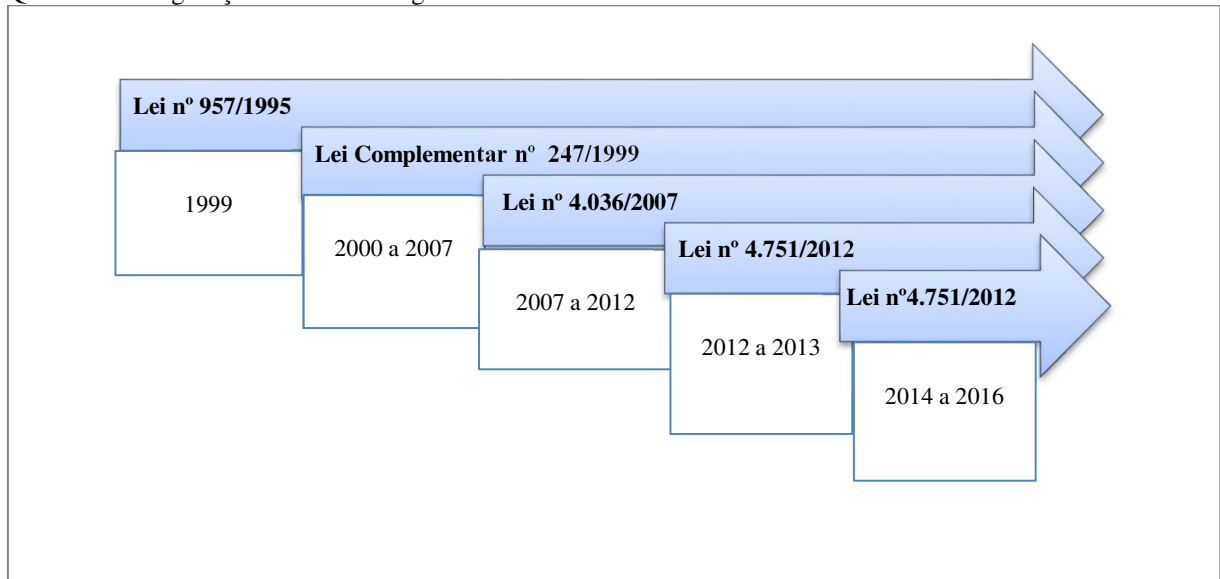
As atribuições elencadas para a equipe diretiva da escola expressam, de alguma maneira, as relações de poder que se efetivam em seu interior. Investido na direção, o gestor é o líder da escola encarregado de orquestrar a administração da instituição, com a mobilização dos diversos setores escolares. Ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, ao mesmo tempo em que é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade fim é o processo pedagógico (PARO, 2010).

Em uma gestão democrática, espera-se que esse gestor seja capaz de implantar os mecanismos legais e institucionais do governo, ao mesmo tempo em que cria estratégias de

ação para a escola. Nesse sentido, a direção destaca-se como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida (VEIGA, 2013).

A escolha da equipe diretiva da instituição reflete as normativas vigentes ao longo de sua história e, por conseguinte, suas concepções e princípios de gestão, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 15 - Legislação - escolha dos gestores escolares



Fonte: Elaboração da autora, de acordo com as informações contidas no PPP – 2018.

Em seu primeiro ano, em 1999, a escola enfrentou a sucessão de quatro gestores, o que impossibilitou a construção de um trabalho mais efetivo e sistemático. Em 2000, houve a primeira nomeação, de fato, da equipe diretiva da escola, a qual permaneceu até abril de 2007. Nesse ano, com a criação da Lei da Gestão Compartilhada nº 4.036/2007, houve um processo de escolha da equipe gestora, aprovada e referendada pelo Conselho Escolar para uma gestão de dois anos. Ao final de 2009, essa equipe foi referendada para mais dois anos de gestão.

Em 2012 entrou em vigor a Lei nº 4.751/2012 - Lei da Gestão Democrática das Escolas Públicas do Distrito Federal. Nesse ano, nos moldes da Lei, a equipe diretiva (diretor e vice-diretor) da escola foi legitimada pelo voto direto da comunidade escolar. Doravante a Lei, a escola vivenciou três processos eleitorais para escolha de seus gestores - 2012, 2013 e 2016. Todos eles ocorreram com uma chapa, e foram eleitas com ampla maioria dos votos, cerca de 90% da contagem final de votos válidos.

Durante as entrevistas, os professores relataram que a escola passou por grandes mudanças desde a realização da primeira eleição, com visíveis melhoras no desempenho das funções administrativas e pedagógicas da instituição. A esse respeito, parece oportuno recuperar o que Paro (2010) afirma sobre a peculiaridade democrática da função de dirigente escolar:

Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero 'funcionário burocrático' ou de apadrinhado político (p. 776).

A participação da comunidade escolar para a escolha do diretor possibilita à escola ter um gestor que seja, não somente um representante das políticas públicas vigentes, mas um autêntico representante dos anseios e necessidades dos seus estudantes e comunidade escolar (MENDONÇA, 2000). Ou seja, com a eleição, a equipe gestora sente-se compromissada com as necessidades de quem a indicou.

Há no plano do discurso dos participantes da pesquisa, o reconhecimento do esforço dos diretores eleitos para se gestar uma nova organização. Para além de uma adaptação, a escola buscou encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permite a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do seu coletivo (KRAWCKZYK, 2014).

Dentre os professores entrevistados, dois profissionais já fizeram parte da equipe gestora da escola em momentos anteriores. A despeito da rotatividade dos gestores advinda dos processos eletivos, os docentes ressaltaram em suas falas que a escola é um exemplo de continuidade de modelo pedagógico e de gestão em prol de uma educação de qualidade. Como afirma Santiago (2013), as mudanças estruturais e consequentes são históricas e ocorrem de maneira processual, em sequencialidade e continuidade.

4.3.1.1 Espaços e canais de participação

Face aos princípios expostos no art. 14 da LDB, percebe-se que o Projeto Político-Pedagógico da escola está, essencialmente, relacionado à gestão democrática, o que pressupõe o alcance a todos os setores da escola. A partir de um modelo de gestão participativa, é possível observar a criação de instâncias colegiadas e a busca de estratégias que deem voz a todos os atores da comunidade escolar, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 16 – Espaços de participação

Instância Colegiada	Atuação
Conselho Escolar	Órgão colegiado e representativo da comunidade escolar, atua e delibera visando assegurar o cumprimento da missão da escola: ensinar com dedicação e qualidade. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, suas reuniões ocorrem periodicamente, uma vez por mês, durante o período letivo, a fim de propor, renovar, acompanhar e avaliar as ações implantadas na escola. Em caso de necessidade, podem ocorrer solicitações de reuniões extraordinárias, com pauta claramente definida.
Pré-Conselho	Adotado desde 2012, é um instrumento de participação, onde os alunos são convidados a dar sua opinião direta sobre o andamento pedagógico e disciplinar da turma. É realizado em forma de debate com a equipe gestora, a coordenação pedagógica e a direção, no intuito de aproximar a gestão das demandas dos alunos.
Fórum Permanente de Representantes de Sala	Criado em 2014, também como canal de participação dos estudantes, é uma proposta da escola com vistas à exposição de suas opiniões, ao apontamento dos problemas e à solução dos conflitos da escola.
Grêmio Estudantil	Órgão máximo de representação dos estudantes da escola. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, no ano de 2018, houve um processo eleitoral do Grêmio, orientado pelo SOE.

Fonte: Elaboração da autora, a partir das informações obtidas com as entrevistas e com o PPP – 2018.

A criação de espaços como o Pré-Conselho e o Fórum Permanente de Representantes de Sala estimula a participação discente, contrariando a tendência da escola pública, já denunciada por Dayrell e Carrano (2014), em não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição.

Durante as entrevistas, as falas dos jovens estudantes reforçavam a importância dada a esses espaços, onde os alunos podiam avaliar a instituição como um todo, inclusive o corpo docente. Um dos estudantes, ao recordar dos debates promovidos durante o pré-conselho, afirmou: (E4): “*é quando a direção tem contato com o que tá acontecendo em sala de aula*”.

Uma das professoras destaca em sua fala a relevância da avaliação sobre o trabalho dos professores que atuam na instituição:

P6: Nós avaliamos, nada mais justo que eles também nos avaliem. Então, todo bimestre, eu sei se eles estão gostando ou não de como eu estou dando aula, isso é uma coisa muito legal, que não tinha antes e todo mundo morria de medo, ‘ah, que o professor é autoridade, que ele não pode ser...’. Porque o professor não pode ser avaliado? (...) primeiro, a gente se avalia, mas se você não se avalia e não aceita o outro te avaliar, como é que você vai saber se o seu trabalho está bom ou não?

O reclame presente do discurso da professora se faz pertinente, uma vez que a avaliação dos educadores não é algo corriqueiro nas escolas públicas. Tampouco uma tarefa simples para os gestores que pretendem implantá-la. Esse é um dos desafios que a escola estudada, de forma planejada, conseguiu enfrentar, não obstante esteja claro na fala da docente a resistência inicial por parte de alguns professores.

Com periodicidade bimestral, cada professor, ao ter acesso às avaliações, tem a oportunidade de refletir sobre sua própria postura em sala de aula e prática docente, o que contribui para a busca por diferentes mecanismos de ensino-aprendizagem. Usando as palavras de Freire (1996, p. 64), o “ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

A despeito do esforço em criar espaços de participação para os estudantes, no que concerne ao Grêmio Estudantil, uma das principais formas de participação democrática dos estudantes na gestão escolar, todos os participantes da pesquisa convergem para a limitação no que se refere à atuação do colegiado. Essa seria uma das dificuldades encontradas pelo gestor na consolidação de uma gestão efetivamente democrática com a participação dos alunos. Um dos jovens ressalta:

E3: (...) nunca foi um grêmio estudantil, de fato, ativo. Que isso é algo que os estudantes daqui, em si, precisam entender... o papel do grêmio estudantil, porque, de fato, os próprios estudantes não sabem... (...) E isso, em decorrência até mesmo, acho que de uma falta de uma politização um pouco maior com essa... nessa pegada, nesse sentido, de que há uma instituição, é um órgão, de fato, que representa os alunos, que tem um Estatuto.

Na instituição estudada, apesar de existir uma organização colegiada eleita, com espaço físico reservado para o grupo, seu funcionamento ainda não tem a atuação desejada. Os jovens perdem, assim, uma importante oportunidade de dar voz oficial às demandas estudantis e de defender os interesses dos alunos dentro da gestão da escola. A instituição deve, portanto, despertar para a relevância do Grêmio, enquanto oportunidade dos jovens para representar seus interesses e agir politicamente por meio da participação democrática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Em relação à participação ativa da comunidade, importa abordar algumas informações preliminares acerca da mobilização social nas escolas públicas de Santa Maria. Os dados constantes no PDAD-2015 demonstram que 97,57% das famílias com filhos em idade escolar negam utilizar os espaços das escolas para atividades extraclasse. A maioria das famílias - 77,43%, afirma não conhecer os projetos pedagógicos da escola. No que se refere às campanhas e reuniões, as escolas públicas da cidade contam com a participação de apenas 36,81% dos responsáveis.

Os dados apresentados sobre a cidade reverberaram na instituição escolar até pouco tempo atrás. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, em 2005, cerca de 40% dos responsáveis compareciam às reuniões e aos conselhos de classe participativos. Considerando

a importância da comunidade para um bom aproveitamento escolar, a instituição lançou mão de uma plataforma online, em 2013, com o intuito de estimular e garantir a participação de pais e responsáveis nas ações promovidas pela escola. Como um novo meio de comunicação, a plataforma ficou disponível para opinião e sugestões de pais, alunos e professores, cujas ideias e posicionamentos eram, inclusive, considerados para a construção do Projeto Político-Pedagógico.

A plataforma online contava, ainda, com informações importantes do dia a dia da escola, destinadas aos alunos e professores, pais e servidores, além de disponibilizar avisos, agendas, calendário, enquetes e blogs. Tendo em vista os bons resultados de participação da comunidade a partir do uso do sistema, em 2014, a plataforma de apoio foi aprimorada e interligada a um sistema de controle de entrada e saída dos alunos por meio eletrônico.

Além da funcionalidade de controle de acesso e frequência escolar com a utilização de uma carteirinha com códigos de barra, o sistema entrega também informações de qualquer registro disciplinar ou pedagógico que a equipe da escola queira fazer, em tempo real para os pais dos alunos, via mensagem no celular. Dessa forma, o sistema contribui para uma organização disciplinar da escola, além de estreitar a comunicação com os pais. Com os responsáveis mais atentos ao que ocorre na escola, tal recurso auxilia no trabalho pedagógico e se soma à tradicional e insubstituível reunião de pais.

Esse sistema é aprovado todos os anos pelo Conselho Escolar e em reunião com os pais em ata específica. Entretanto, mesmo com os resultados positivos desde a implantação do sistema, o gestor escolar relata enfrentar muitos problemas com a Secretaria de Educação e com o Ministério Público devido à cobrança de taxa anual²⁷ para manter a tecnologia e o sistema funcionando na unidade escolar.

Professores e gestores já consideram alguns efeitos dessas práticas: há uma maior curiosidade e atenção dos responsáveis em procurar a escola, já que estão diariamente informados sobre aspectos disciplinares e pedagógicos dos alunos. Ademais, as reuniões escolares, atualmente, contam com uma média de 70 a 80% de participação dos pais e responsáveis, tornando realidade o que Paro (2016, p. 22) afirma:

por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

²⁷ A taxa anual corresponde ao valor de R\$ 20,00.

Para além dos momentos de reunião, a escola abre suas portas para a comunidade local por meio de projetos esportivos e culturais, inclusive aos finais de semana, conforme será abordado mais adiante. Essas ações integradoras da escola por parte do diretor, enquanto figura articuladora do processo de gestão, possibilitam aos diversos segmentos sentirem-se corresponsáveis pelos resultados da instituição. Para isso, o gestor abdica de uma posição autoritária e acolhe, com flexibilidade, a ideia de dividir com os membros da comunidade as responsabilidades e os méritos de condução da instituição. (BRITO, 2013; RESENDE, 2013).

A escola demonstra reconhecer a importância da gestão participativa para o alcance dos resultados desejados. Malgrado os seus desafios e limitações, a equipe gestora continua a investir seus esforços na melhoria da comunicação e integração entre os diversos setores da escola, conforme disposto nas metas de curto prazo do Projeto Político-Pedagógico para o ano de 2018.

Chamou a atenção, durante as entrevistas, a referência de todos os profissionais entrevistados ao enfrentamento da indisciplina pela gestão da escola. Isso porque a instituição passou por grandes dificuldades e tensões em seu cotidiano até ser respeitada em sua autoridade. Havia, com frequência, transgressão às regras e muita desorganização. Uma das professoras entrevistadas relatou que nos primeiros anos de gestão, após a eleição da equipe gestora, a escola lançou mão de uma ficha com diversos itens, correspondentes a regras gerais que os alunos deviam seguir para uma boa convivência no espaço escolar. Cada aluno tinha uma ficha e, a cada transgressão às regras da escola, era notificado com um registro.

Os alunos passaram a ser notificados sempre que colocavam os pés ou riscavam as paredes da escola, quando chegavam atrasados, quando não levavam o material didático para a aula, entre outras situações que envolviam o respeito ao ambiente escolar, aos professores e aos próprios colegas. Em deliberação coletiva, os gestores e os professores decidiram que o aluno com mais de 14 anotações durante o bimestre perderia pontos em todas as disciplinas. O investimento nessa prática disciplinar surtiu os efeitos desejados e, decorridos três anos, a escola parou de utilizar a ficha, pois não havia mais intercorrências desse tipo. O respeito ao ambiente e aos professores passou a fazer parte do clima e da cultura do espaço escolar. De acordo com a fala da professora,

P6: eles já tinham uma consciência. A escola...os alunos já chegam sabendo como é que funciona. Se não gosta de organização, nem pede pra matricular lá. Então, assim, nós criamos uma identidade para a escola. E aí eu achei fantástico, porque a escola... a gente pintava a escola todo ano e a escola no final estava um lixo. Eu não sei há quantos anos a escola ficou sem pintar, pelo menos dois ou três anos eu sei que não precisou.

A prática da gestão vem se caracterizando por combinar o diálogo com a necessidade de dar limites para os alunos. O estabelecimento de ensino passou a representar um espaço institucional com regras disciplinares claras, o que tem correspondido às expectativas dos diversos segmentos da instituição, bem como da comunidade.

O enfrentamento à indisciplina dos alunos, calcado por uma prática de diálogo constante, faz os estudantes se sentirem parte da dinâmica escolar, o que gera resultados. Em consequência, quando os resultados alcançados pela escola coincidem com os resultados que as famílias e a comunidade esperam dela, sua identidade é reforçada e legitima-se o seu papel social (NEVES, 2013).

P3: (...) a escola é da comunidade. Eu sempre passei muito essa imagem, a escola é pública, ela não tem que ser bagunçada, ela tem que ter disciplina, tem que ter organização, tem que ter ordem. (...) Porque é um ambiente coletivo, se não tiver regra, disciplina, respeito não vai funcionar. Então, a gente organizou muito essa parte bem positiva, a questão mesmo disciplinar que nós melhoramos. Nós diminuimos quase a zero a depredação, a pichação.

P6: A disciplina é muito importante. Só que ela sozinha não resolve nenhum problema. O que a escola conseguiu? Fazer com que o aluno se sentisse pertencente àquele lugar, essa escola é dele. Ele chega lá, ele percebe que a escola é dele, a escola não é do diretor, a escola não é do professor.
(...) Eles imploram por limites, eles imploram, os alunos imploram. Do jeito deles, mas eles imploram. (...) E se a gente não dá isso pra eles, eu acho que a gente tá negando a chance deles de crescer.

Interessante notar como a gestão da escola conseguiu construir seus próprios artefatos de disciplina guiados por uma concepção educativa coletiva e por processos pedagógicos continuados. Na contramão da tendência atual, de pensar que a solução para os problemas disciplinares das escolas públicas está na presença coercitiva de agentes militares do Estado, a escola mostra a efetividade da opção por práticas dialógicas de resolução dos seus próprios conflitos. Nesse sentido, se alinha ao conhecido pensamento de Hanna Arendt: a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou.

Não se trata de confundir licença com liberdade, como Freire (1996) já apontava. Trata-se, porém, da necessidade de estabelecer limites aos estudantes da instituição, “sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (p. 105).

G1: o aluno, ele tem que ter espaço de fala, mas ele tem que saber que ele não tá no comando da escola, entendeu... E ele tem que ter o espaço dele de fala, de atuação, de conversa, mas tem que ter um limite, né... A direção não pode ser totalmente amiga dos alunos.

Freire (1996, p. 88) afirma que a disciplina implica, necessariamente, o respeito entre a autoridade e a liberdade, “expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos”. A fala do diretor denota clareza quanto à sua função hierárquica dentro do estabelecimento de ensino. Não se trata, contudo, de uma hierarquia nociva, mas de um gestor que se encontra investido de um tipo de autoridade democrática (PARO, 2010).

Manifestando-se sobre as relações de poder no fazer educativo, Resende (2013) afirma que o processo de aquisição do saber pode ocorrer de maneira opressiva ou transformadora. No primeiro caso, o centro do processo é a indisciplina do aluno e suas limitações individuais e sociais. Já o segundo caso, centra-se em uma concepção dialógica, onde o aluno deixa de ser domesticado para assumir o papel de autor de sua história. Claramente, a escola assumiu seu posicionamento pela concepção transformadora.

4.3.2 Eixo Pedagógico

De acordo com as finalidades estabelecidas na legislação educacional em vigor, o papel da escola básica é propiciar o desenvolvimento integral do aluno – cognitivo, afetivo e social, enquanto processo formativo do aluno cidadão. Tendo em vista a globalidade desse processo educativo e sua complexidade, a gestão escolar torna-se uma ferramenta com o importante papel de organizar o trabalho pedagógico que acontece na sala de aula. Aliás, como já apontado por Teixeira (1961), a razão do trabalho da gestão escolar é, sobretudo, pedagógica.

O fazer pedagógico da instituição objeto deste estudo pauta-se nas orientações contidas na legislação educacional, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Pedagógicas da Semestralidade e Currículo em Movimento. Isso demonstra como a gestão educacional e suas políticas exercem influência sobre a gestão escolar e sua prática pedagógica.

Toda a fundamentação proposta para o currículo do ensino médio, por si, já possibilita o avanço em abordagens como a cidadania e os direitos humanos, temas que “permitem discutir com os estudantes uma série de questões éticas, do direito e dos deveres de todos os cidadãos e da necessidade de uma postura aberta à inclusão do diferente” (DF, 2018, p. 19).

Todavia, por mais que as disciplinas curriculares sejam de grande valia para o processo educacional, a escola queria ultrapassar a estrutura linear que define o currículo, e utilizar da sua criatividade profissional para incorporar outros conhecimentos e colocá-los em diálogo com o conhecimento sistematizado (ARROYO, 2014). Por outras palavras, a escola buscava não só assegurar a aprendizagem do conteúdo, mas também a capacidade reflexiva de seus estudantes.

Arroyo (2014, p. 54) afirma que o “núcleo de transformação do ensino médio está na reinvenção de seu currículo, da concepção e da prática da educação”. A escola parece estar em consonância com essa ideia. Isso porque, ao observar o processo avaliativo preconizado pelo PAS e sua convergência com os objetivos próprios do ensino médio, a gestão escolar enxergou no Programa uma possibilidade concreta de enriquecer seu currículo e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O Programa de Avaliação Seriada despertou as atenções da escola, pois trouxe uma visão de avaliação integrada, em que todas as disciplinas que constituem a base do ensino médio são abordadas em conjunto. Além disso, o foco da avaliação do Programa está voltado para a habilidade, e não para o conteúdo (CESPE, 2018). Dessa forma, tendo em vista a característica interdisciplinar, contextualizada e processual do exame, a partir de debates e discussões com o corpo docente e com a comunidade, a escola elaborou uma proposta de trabalho pedagógico norteada pela Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília.

Com base no Programa de Avaliação Seriada, a escola passou a utilizar em seu trabalho pedagógico, tanto o conteúdo abordado no programa quanto o seu enfoque epistemológico com diversos temas integradores que buscam o desenvolvimento de competências e habilidades no educando. A intenção dessa prática era proporcionar formas de o estudante se desenvolver integrando o conhecimento adquirido em sala de aula com aquele necessário para o seu desenvolvimento na vida em sociedade.

A prática pedagógica da escola embasada nos pressupostos do PAS, além de integrar os conteúdos programáticos de forma interdisciplinar, passou a despertar seus jovens estudantes para a possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. Na contramão dos discursos fatalistas advindos das condições materiais, econômicas e sociais de seu contexto, essa mobilização começou a se refletir na aprovação de seus alunos e a escola foi ganhando reconhecimento e notoriedade diante dos discentes e da comunidade.

O incentivo escolar à participação de um programa de avaliação gradual e sistemático, conjugado com o sistema de cotas, resultou em aprovações cada vez mais significativas, em termos quantitativos. Esse resultado possibilitou à instituição quebrar com os estereótipos de que o estudante de escola pública não domina os conhecimentos básicos a ponto de ingressar em um curso superior público. Em 2014, a experiência da escola foi publicada na terceira edição

da Revista Pesquisa e Avaliação - PASSEI²⁸ (CESPE, 2014), como iniciativa bem-sucedida de uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal. Registra-se a mensagem deixada pela escola na publicação:

Em suma, a escola tem um papel bem mais amplo do que passar conteúdos. Deve modificar, porém, a sua própria prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida. Dessa maneira, o PAS extrapola a função eminentemente seletiva, e "incomoda" as escolas de ensino médio a se repensarem, buscando possibilitar um conhecimento contextualizado e interdisciplinar. O CEM aceita este desafio!

(Revista PASSEI, 2014)

4.3.2.1 Projetos

De acordo com Lück (2013), o método de projeto tem grande utilidade para todos os que pretendem orientar seu trabalho para a promoção de resultados efetivos, mediante ações organizadas, concentradas e sistematizadas.

De posse dessa ideia, observa-se que a unidade escolar em estudo lança mão de vários projetos específicos, incorporados, ao longo do tempo, ao Projeto Político-Pedagógico, como parte dos mecanismos utilizados para a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. De acordo com os professores entrevistados, todos os projetos da escola são discutidos durante a Semana Pedagógica e, quando necessário, durante as coordenações coletivas no decorrer do ano letivo.

Em termos gerais, não há resistência da equipe docente em trabalhar com os projetos da escola, e, geralmente, as decisões tomadas em reunião são executadas por todos. Todavia, os professores relataram haver mais resistência em realizar os projetos que chegam da Secretaria de Educação ou da Regional de Ensino, principalmente quando há um trabalho pedagógico em andamento que precisa ser interrompido para que se cumpra determinação das instâncias educacionais superiores.

Os projetos elaborados e executados pela escola apresentam um caráter prático e contextualizado aos blocos dos componentes curriculares. Para fins didáticos, optou-se em desdobrá-los em três tipos, quais sejam: projetos bimestrais, projetos contínuos e projetos em parceria com a Universidade.

²⁸ PASSEI consiste em revistas anuais, como uma das estratégias para interação da Universidade com as escolas de ensino médio. As edições contavam com artigos, entrevistas, depoimentos, relatos de experiências bem-sucedidas e análises de questões e itens de provas do PAS.

a) Projetos Bimestrais

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico e com as falas dos participantes da pesquisa, é possível perceber que a escola desenvolve um trabalho sistematizado, com um projeto a cada bimestre:

Quadro 17 - Projetos Bimestrais

1º Bimestre	Feira de Ciências	A Feira de Ciências busca o aprimoramento da criatividade, além de possibilitar ao estudante o gosto pelas ciências por meio da experimentação. A última edição do projeto (em 2018) ocorreu em forma de desafio, onde os alunos deviam contribuir para a resolução de problemas da escola a partir do tema ‘Ciência para a redução das desigualdades’. Alguns dos trabalhos apresentados tiveram a oportunidade de representar a escola nas etapas regional e distrital do Circuito de Ciências do Distrito Federal.
2º Bimestre	GINCEM	GINCEM é uma Gincana Cultural, esportiva e social que visa à integração dos estudantes, e trabalha valores como cooperação, união e ética. A Gincana promove um trabalho interdisciplinar onde os alunos participam de provas variadas de conhecimento acadêmico, artístico e esportivo, culminando na aguardada festa junina da escola.
3º Bimestre	Sarau Poético	O trabalho do Sarau Poético foca, especialmente, na literatura como forma de agregar diversos conhecimentos importantes para o desenvolvimento completo do aluno do ensino médio. O projeto serve, ainda, como importante ferramenta de aprendizagem de conteúdos relevantes para os exames de acesso à universidade, já que trabalha as obras que são cobradas no PAS de maneira lúdica e artística, facilitando a compreensão dos alunos.
4º Bimestre	Consciência Negra e Indígena	Em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2018, a escola desenvolve discussões acerca da igualdade racial e da temática indígena. Para isso, propõe debates, rodas de conversa, palestras, oficinas, apresentações, produções áudio visuais, pesquisas de campo, apresentações artísticas e culturais.

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas no PPP e nas entrevistas transcritas.

Dentre os projetos bimestrais apresentados, o Sarau Poético é o mais comentado em todas as falas dos entrevistados, tanto dos gestores, quanto dos alunos e professores. O Projeto Político-Pedagógico apresenta o Sarau Poético como “a culminância de um processo mais amplo que busca extrair do currículo sua própria força geradora de ações concretas de aprendizagem do corpo discente da escola” (DF, 2018, p. 23).

É um Projeto consolidado na escola, dinâmico, de grande repercussão e com bastante significado para os estudantes. Cada turma escolhe uma dentre as obras do PAS²⁹ já trabalhadas durante o ano letivo, e sob a orientação de um professor conselheiro, faz uma releitura artística em forma de teatro, música, musical, poesia, dança, exposição e o que mais a criatividade dos

²⁹ As obras do PAS são sugeridas em um documento chamado Matriz dos Objetos de Avaliação, elaborado coletivamente por professores da UnB e do ensino médio. A sugestão dessas obras visa ampliar as possibilidades de contextualização para o trabalho pedagógico. (CESPE/2019).

jovens permitir. Com isso, os alunos tem a oportunidade de expandir, compartilhar e externalizar todo o conhecimento adquirido ao longo do ano escolar.

Tendo em vista que a estrutura escolar não conta com auditório ou teatro, as apresentações do Sarau são realizadas em um palco adaptado no pátio da escola, montado pela equipe de gestores e docentes, com uma banca julgadora que avalia de acordo com requisitos pré-determinados. Abaixo, destaca-se a fala de alguns entrevistados em relação às apresentações marcantes do Sarau Poético:

G1: Então, é muito legal assim... porque aí aflora toda a criatividade dos alunos e cada aluno tem contato com as outras obras. Então, já ouvi de alunos relatos, né... de ‘ah, cheguei na prova e lembrei da apresentação do colega, porque eu não tive tempo de ler aquele livro, mas eu consegui...’.

P1: (...) trabalhos assim, excepcionais mesmo. Esse mesmo do Carlos, da turma dele, que passou pra medicina, ele... qual foi o trabalho da turma dele? Era a obra da terceira etapa. Foi o Guernica do Picasso. Eles fizeram um quadro vivo, assim, sabe... nossa foi uma... fizeram uma música... pegaram uma música em espanhol mesmo, assim, cantaram, né... cara, foi assim de cair o queixo. E acabaram incorporando na apresentação, né... pegaram esse momento que o Brasil tá vivendo, esse momento horrível aí, e fizeram um discurso muito intenso em relação a isso. Uma apresentação assim, magistral.

P4: E eles apresentaram uma obra do PAS que era ‘Liberdade, Liberdade’, altamente crítica, política, né... Millôr Fernandes, é de 64, época da ditadura. Então, foi uma coisa muito legal. (...) e eles juntaram ‘Liberdade, Liberdade’ e ‘Quem matou Herzog’. Duas obras do PAS da UnB, mas temos muito políticos e críticos, né... Eles fizeram um espetáculo maravilhoso, uma coisa linda, linda, linda, linda... né... E eu demorei... orientei e até falei, ‘eu tô orientando vocês, mas tô até intimidado, porque vocês são ótimos’, né... (...) Fizeram aqui, aí foram convidados também... fizeram outras apresentações e parte desse grupo foi fazer Artes Cênicas na UnB. Olha só!

P5: E é a maneira que nós encontramos, que nem todo mundo vai ler as obras, mas se ele tiver contato ali no pátio, ouvindo aquela peça - Antígona, por exemplo, ele vai guardar alguma coisa. (...) Aí nesse dia, o protagonismo é o aluno. (...) Todo o protagonismo da ação é do aluno. Então, é uma linguagem mais direta, né... então, eu acho que facilita bastante.

O Sarau conta com a participação de toda a equipe docente da escola. Não obstante, todo o protagonismo da ação é do aluno, tornando realidade o que Freire (1996, p. 24) põe em cheque: “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. Devido à repercussão, inclusive da mídia local, algumas das apresentações são realizadas, também, em eventos culturais da Regional de Ensino de Santa Maria e em outras escolas da cidade.

b) Projetos Contínuos

Além dos projetos já definidos para cada bimestre, o quadro abaixo vem apresentar os projetos que são executados durante todo o ano letivo na escola. Incorporados ao cotidiano escolar, eles contribuem, cada um a sua maneira, para a mudança de padrões e de atitudes dos diversos atores do espaço escolar:

Quadro 18 - Projetos Contínuos

Projeto GerAção	Implementado desde 2006, o projeto reflete os anseios da vida real dos alunos da escola, preparando-os para o futuro, o exercício da cidadania e visualizando com mais clareza as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, estudos subsequentes, ensino superior ou a formação em nível técnico. É desenvolvido durante as aulas da Parte Diversificada (PI) e ofertado para todos os alunos, da 1ª a 3ª séries, com carga horária semanal de duas horas/aula.
Cineclube Palomaris	Em parceria com o Ministério da Cultura, o Cineclube é aberto a toda a comunidade. Tem por objetivo a exibição de filmes alternativos e documentários seguida de um breve debate.
Aulões	Projeto voltado exclusivamente a alunos que tenham foco em estudar para os exames de acesso ao ensino superior – PAS, ENEM e Vestibular. Os aulões são dados de forma voluntária pelos próprios professores da escola, normalmente aos sábados, no período da manhã.
Emancipa*	É um movimento social de educação popular que atua, de forma gratuita, na educação de jovens e adultos de escolas públicas. O principal foco de atuação do Projeto tem sido a organização de cursinhos populares pré-universitários.

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas no PPP e nas entrevistas transcritas.

*O Emancipa foi incluído no quadro de Projetos Contínuos, mas ainda não consta no PPP, pois trata-se de um projeto que teve seu início já no segundo semestre de 2018.

O Projeto GerAção está presente na fala de todos os gestores e professores entrevistados, mostrando-se como um projeto já referendado pelo coletivo escolar. Como afirma um dos professores, é grafado (P4) “*com um ‘A’ grandão, que é pra você gerar a Ação*”. É considerado ‘a semente da escola’ que hoje dá frutos, pois objetiva

mostrar aos jovens recém saídos do ensino fundamental que o ensino médio pode e deve ser interessante e prazeroso; que têm de criar uma consciência crítica a respeito do mundo que os cerca para saber analisar as informações transmitidas pelos mais diversos meios de comunicação e, principalmente, torná-los cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres e aptos a encararem os mais variados desafios que a vida adulta irá impor-lhes, isso é tarefa árdua de todos aqueles que estão envolvidos com a educação. Muitos deles chegam ao ensino médio vendo-o apenas como mais uma etapa de sua vida, chata e desinteressante. Já vêm “ensinados” que não serão capazes de vencer os obstáculos que surgirão: serem selecionados para um bom estágio ou curso técnico, passar em um vestibular, serem bem-sucedidos em entrevistas de emprego, etc. Reverter pensamentos derrotistas e trazer um pouco de luz às mentes mergulhadas no desconhecimento é que foi pensado este projeto. E fazer com que estes jovens gerem ações positivas (DF, 2018, p. 44).

O Projeto GerAção corresponde à parte diversificada do currículo e busca dar um sentido ao ensino médio. Foi pensado e planejado para orientar seus estudantes sobre as

possibilidades que se seguem a essa etapa de ensino, estimulando-os a continuarem seus estudos em alto nível no ensino superior. Assim, por meio das aulas do Projeto, os alunos obtêm informações e orientações acerca de exames externos como o PAS, o ENEM e o Vestibular, além de conhecerem sobre o SiSU, o FIES e o PROUNI. O Projeto também aborda o cuidado que o estudante deve ter na hora da escolha de uma instituição de curso superior. Para isso, os alunos aprendem sobre o IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados, indicador de qualidade que avalia as Instituições de Ensino Superior e sobre o ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Para além desse caráter propedêutico, e diante da finalidade legal de preparação básica para o trabalho, o projeto também abrange as leis trabalhistas, a lei do menor aprendiz, a lei do estagiário, a importância da carteira de trabalho e a elaboração de documentos como, por exemplo, carta de apresentação e currículo. Por certo, é um trabalho pedagógico amplo, que envolve debates, reflexão e conscientização. Com efeito, o Projeto permite superar uma noção homogeneizante do jovem estudante de ensino médio, ao percebê-lo como sujeito com valores, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, como já advertia Corrochano (2014).

Tendo em vista seus efeitos positivos para o público discente, a escola busca destinar um professor exclusivo para as aulas do Projeto GerAção. Contudo, a equipe gestora encontra dificuldades com a Regional de Ensino e Secretaria de Educação para manter o profissional exclusivamente no Projeto.

G1: (...) todo ano eu tenho que ficar provando pra Secretaria de Educação que ele (o Projeto) é bom. E pra eles me darem um professor substituto pra eu poder manter aquele professor no Projeto é um custo. E já teve ano que eu não consegui, e impactou, né... Em 2017, eu tive que pegar as aulas do Projeto e distribuir pra 14 professores, cada um fala uma coisa, é muito mais difícil. Aí eu não consigo, eu não consigo manter a unidade (...). Então, eu acho que teve um impacto aí, teve muito aluno que não fez o PAS esse ano, entendeu... de 2017... e impactou no ano passado, por exemplo. (...) a gente vira um número, todo trabalho que a gente faz vira só um número na conta deles, entendeu... e assim... aí, eu acho que é uma visão que inverte a educação, porque a educação não pode ser encarada como um gasto, ela tem que ser encarada como um investimento. Tudo que a gente tá fazendo é um investimento lá na frente, né... então... mas se for nessa visão de que tô fazendo um... tô tendo um custo a mais, eu acho que é você inverter a própria ideia de educação.

Notadamente, há um descompasso entre os fatores intra e extraescolares. Enquanto a gestão escolar prioriza o processo de ensino-aprendizagem, a gestão educacional prioriza o financeiro e considera um professor a mais como um gasto. Situações como essa confirmam o que já denunciava Mendonça (2000): os sistemas parecem não estar estruturados para conviver com unidades autônomas.

A inexistência de setores de apoio e acompanhamento por parte do sistema educacional salta aos olhos também da equipe docente e dos estudantes, conforme se observa nas falas a seguir:

P6: Eu acho que... essa é a questão que a gente mais brigou e que ainda eu acho que é o ponto fraco das escolas de periferia, é a falta de apoio das Regionais. O ponto fraco da escola não parte da escola, parte da falta de feedback. Porque eu tô falando isso? (...) a Regional não nos apoiou pra poder manter o Projeto. Eles achavam que era assim, tipo, era um gasto. A Regional e a Sede eles olham pra escola como um número... ‘olha, fazendo assim, a gente economiza um professor. Fazendo assim, a gente economiza não sei o que...’ Eles não olham pra escola como uma escola, como um projeto que tá dando certo. Eu acho que a escola tinha que servir de modelo pra outros lugares, ao invés de boicotar.

E5: De pontos fracos, assim... eu vejo talvez, justamente essa parte de não ter um apoio, sabe... querer fazer mais coisas, mas não ser possível...

Interessante notar que o sistema educacional que preconiza a autonomia escolar, decreta a eleição do diretor da escola e concede as verbas para a auto-gestão é o mesmo que cerceia a “prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados. O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigendo” (LÜCK, 2000, p. 20).

Devido essas interferências do sistema educacional sobre a escola, o Projeto GerAção contou com um professor exclusivo em 2018, mas tendo de adequar-se a uma nova modulação, com a diminuição da carga horária prevista de três para duas horas semanais. O contexto dessa discussão que, aqui, se procura imprimir está contido nas palavras de Neves (2013), quando a autora afirma que

a realidade ali está, inquietando direção, professores, alunos, responsáveis, à espera de uma solução que não vem: a urgência da escola transforma-se em ritual burocrático nos corredores e nas salas das secretarias de educação. A autonomia deve existir para atender a essas especificidades, ao concreto, à qualidade da educação que se faz no dia a dia. Se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo” (p. 98-99).

Nessa perspectiva, não basta o sistema educacional definir uma escola voltada para a maioria da população brasileira nas instâncias consultivas. Deve também viabilizar a implementação de um Projeto Político-Pedagógico próprio. “É preciso oportunizar condições; é preciso o compromisso efetivo tanto das esferas mais altas de poder (macro), como também daqueles que atuam diretamente na escola (micro)” (RESENDE, 2013, p. 64).

O Projeto Cineclube Palomares, atualmente, é um dos poucos Cineclubes escolares em atuação no Distrito Federal e, apresenta sua relevância não só para a escola, mas para a comunidade de Santa Maria, carente de opções de acesso à cultura.

Apesar de começar sem muita adesão por parte dos professores, logo o Projeto ganhou notoriedade. Em 2014, o Cineclube Palomares foi premiado na categoria Identidade no prêmio Hip Hop Zumbi – Paulo Freire. Um dos coordenadores idealizadores do projeto na escola, professor de sociologia, defende a iniciativa que oferece às escolas públicas do Distrito Federal equipamento para exibição desses filmes: **(P5)** “*O papel do Cine é mostrar que existe outras estéticas cinematográficas que eles não teriam acesso no cinema comercial*”.

Dentro de uma pesquisa realizada pela Universidade Católica de Brasília pelas cadeiras de Psicologia, Educação e Comunicação Social, em 2013, foi desenvolvido um vídeo, por meio do qual é possível apreciar o registro das ações do Projeto Cineclube Palomares. Além dos professores que estão à frente do Cine, a produção contou com o depoimento dos alunos e gestores da instituição³⁰.

De forma estratégica, a escola cede seu espaço para a realização dos aulões e, mais recentemente, para a realização do Projeto Emancipa, que atende, aos sábados, 297 inscritos. As aulas do Emancipa são ministradas voluntariamente por professores já formados e também, por professores estudantes universitários de várias universidades públicas e privadas. O gestor da escola envolve-se, especialmente, com o Projeto e sua divulgação. Alguns dos estudantes entrevistados relataram fazer parte desse corpo de voluntariado e mostram-se engajados com o Projeto e sua causa social.

E2: Inclusive, eu achei muito bonito, porque no primeiro dia do Emancipa eu tava fazendo inscrição da galera e tipo, ia pai, ia mãe, sabe... qualquer idade. E uma coisa muito legal é que o Emancipa, ele dá almoço para os alunos. (...) É, eles ganham uma marmita cada um. Então, assim, é de algum restaurante aqui de Santa Maria, a gente escolhe, se responsabiliza por pegar. O Emancipa, ele é apadrinhado por alguns... não são deputados, eu tenho certeza, mas são pessoas que ajudam o projeto a acontecer.

Com um total de 32 cursinhos, o Projeto Emancipa já está presente em 19 cidades de sete estados, em todas as regiões do país. Em Brasília, a rede já está presente nas regiões de Ceilândia, Paranoá e, agora, na Santa Maria. É um projeto inovador que, em sua proposta, pretende ir além do ensino para o vestibular, possibilitando à juventude um espaço de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Afirma a perspectiva “de um futuro melhor para a juventude e para o país, movido pela necessidade de educar para a liberdade, de

³⁰ Vídeo: Projeto Cineclube Palomares.

Acessível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8e7JrCPCpCA&t=370s>>

democratizar o acesso à informação e educação, de democratizar o acesso ao conhecimento em todos os níveis de ensino, em especial o superior” (EMANCIPA/2019).

c) Parcerias com a Universidade

A parceria com a Universidade consiste em um dos importantes mecanismos utilizados pela escola para mobilizar seus estudantes para a continuidade de seus estudos em nível superior. Ações já consolidadas pela unidade escolar e referendadas por seu coletivo, as parcerias auxiliam na conquista de espaços diversos e, para além do aspecto cognitivo, desenvolve também aspectos sociais. São projetos em que o aluno deixa de ser apenas um observador e passa a ser protagonista, com aprendizagens mais significativas, que consolidam valores e desenvolvem cultura.

Quadro 19 - Projetos em parceria com a Universidade

Projeto Catavento (desde 2015)	Parceria com o Departamento de Engenharia da UnB, campus do Gama. O projeto é focado na discussão sobre a produção e desenvolvimento de energia e tecnologia sustentável, especialmente a energia eólica, suas potencialidades, avanços e desafios no Brasil. Os alunos são convidados a refletir sobre diversos temas de sustentabilidade e tecnologia, através de palestras, oficinas, debates, encontros e atividades de campo. Tem apoio do Cnpq.
Meninas Velozes (desde 2013)	Programa de Extensão da Faculdade de Tecnologia da UnB (FT), em parceria com a Universidade Católica de Brasília, o projeto Meninas Velozes objetiva motivar alunas para acesso ao ensino superior nas áreas de engenharias, associando o fortalecimento da equidade de gênero. A iniciativa oferece uma bolsa para cada adolescente que integra o projeto, apoio repassado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC – EM).
Juventude e Política (desde 2014)	Parceria firmada com o Instituto de Ciência Política da UnB (IPOL), a Câmara dos Deputados do Congresso Nacional e a escola. O projeto promove a discussão e o debate com os alunos sobre temas relevantes para o desenvolvimento da cidadania nos estudantes, como instituições políticas, eleições, participação política, políticas públicas e juventude. O projeto inclui visitas guiadas ao Congresso Nacional e à UnB, palestras, oficinas e outras atividades de cunho pedagógico.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas informações contidas no Projeto Político-Pedagógico – 2018 e nas entrevistas.

Esses projetos mostram um movimento da Universidade no sentido de conduzir suas atividades para além dos seus campi. *Pari passu*, a disponibilidade da instituição escolar em participar dessas parcerias expressa o entendimento de que a escola precisa abrir-se para obter colaboração. Essa relação favorece uma percepção do âmbito acadêmico como algo possível, e não mais uma barreira ou um sonho inatingível.

Uma das professoras entrevistadas fez relatos sobre a busca dessas parcerias com a universidade e sobre os esforços empreendidos pela gestão para permitir o acesso de seus alunos

a outros espaços. O intuito é ampliar as perspectivas dos alunos, muitas vezes restritas ao ‘seu quadradinho’, como afirmou:

P6: A gente quer o quadradinho melhor possível, mas tem que sair do quadradinho, pra ele entender que tem um mundo tão gigante fora da escola, e que esse mundo é pra ele. Se ele não sai pra ver, como é que ele vai ter vontade de ir?

A fala da professora imprime a realidade de jovens estudantes da periferia, para os quais o acesso e a apropriação de espaços da cidade, dentre eles a universidade, em muitos casos, só se viabiliza por meio da escola. Uma das estudantes entrevistadas fez referência ao Projeto Catavento e a importância do incentivo recebido, no valor de R\$ 100,00, para pagamento da Internet em casa. O valor, aparentemente pequeno, fez a diferença para os estudos dessa aluna em casa.

O Projeto Meninas Velozes ganha bastante destaque na fala dos estudantes, até mesmo daqueles que não participaram da parceria.

E4: “(...) tem uma amiga minha que ela tá fazendo engenharia hoje por causa do Meninas Velozes, que ela não sabia que ela podia alcançar esse espaço na área. (...) tá fazendo uma carreira incrível lá no curso. Mas, não sabia que podia alcançar esse espaço sem esse projeto”.

O Projeto de Extensão está estruturado em três eixos: equidade de gênero e social, fortalecimento de base acadêmica e motivação para a área das engenharias. As jovens integrantes do Projeto – monitoras e alunas – tem a oportunidade de participar de oficinas e competições diversas pelo país, bem como de eventos e Congressos Nacionais e Internacionais. Dentre essas atividades de divulgação científica, já foram conquistados diversos prêmios, inclusive na área de inovação.

Em um trabalho de dissertação intitulado ‘Desamarrando o preconceito: um estudo de gênero a partir do dispositivo da fotolinguagem’, foi realizado um estudo com um grupo de participantes do Projeto Meninas Velozes sobre a concepção de gênero no espaço escolar e as relações entre o feminismo, a educação e a área tecnológica. Cientes dos desafios que as meninas de periferia enfrentam para ingressarem nos patamares mais elevados da educação, as jovens adolescentes pontuaram, durante o estudo, a relevância do Projeto para o grupo participante (ALENCAR, 2017).

Apesar de nem todas se sentirem atraídas por cursos relacionados às áreas tecnológicas, com o Projeto, as jovens podem conhecer o ambiente acadêmico e se aproximar de mulheres que fizeram seu percurso educacional e profissional nas engenharias. De acordo com a fala de

uma das professoras, o maior objetivo do projeto, porém, **(P6)** “*mais do que inserir meninas na engenharia, é inserir mulheres aonde elas quiserem*”.

Três dos estudantes entrevistados relataram participação no Projeto Juventude e Política. As falas abaixo imprimem a importância da parceria na vida desses jovens, especialmente como um instrumento que potencializou para o ingresso na universidade:

E1: (...) esse é um projeto que mudou muito o implemento da minha história acadêmica, sabe... ter contato com esses temas, além do ambiente escolar, sabe... (...) eu acho bem legal esses projetos, e... eu acho que, inclusive, é resultado de uma luta constante dos diretores e tals (Estudante do curso de Direito)

E4: (...) era (o projeto) algo que me fez despertar, tipo... se hoje eu tô aqui, estudando nesse curso, foi por causa desse projeto. (Estudante do curso de Relações Internacionais)

Os projetos marcaram a trajetória escolar dos estudantes. Trouxeram perspectivas e despertaram para contextos antes não imaginados. É como reforça Neves (2013): quando um projeto é elaborado com base em um contexto que se queira mudar, e a ação dos agentes é bem-sucedida, o contexto passa a ser outro.

Além das parcerias que permitem uma aproximação dos estudantes de ensino médio com o ambiente acadêmico, a instituição também envida esforços em participar de eventos como a Semana Universitária, tanto na Universidade de Brasília quanto nas faculdades particulares. O evento, já tradicional na UnB, reúne todos os anos professores, estudantes, servidores e comunidade externa.

Aberta ao público e gratuita, a Semana Universitária apresenta uma programação de cursos, palestras, seminários, oficinas, congressos, além de uma mostra de cursos de graduação. Uma das estudantes entrevistadas relata sobre o evento, que inclusive contribuiu para a escolha do seu curso de graduação:

E5: E aí, eu lembro que na escola a gente sempre tinha o hábito de ir pra Semana Universitária da UnB, né... Os professores sempre têm esse hábito de levar todos os anos, principalmente o pessoal do terceiro ano. (...) eu tive a oportunidade de ir no segundo e no terceiro ano. E aí, eu conheci a engenharia ambiental no terceiro ano. Eu não conhecia essa engenharia, não conhecia muita coisa sobre ela, mas eu sempre gostei dessa parte de geotecnia, geofísica, a parte de estudar o solo mesmo, a mecânica do solo. (...) E sempre era o momento esperado assim... do terceiro ano... era pra ir lá pra conhecer, então... a gente meio que conhecia a universidade, dava um passeio e isso incentivava bastante, assim... as pessoas a estudarem, quererem estudar lá.

Todos os estudantes entrevistados fizeram referência à importância da Semana Universitária em seu percurso de estudos. Conhecer a universidade, ainda enquanto cursavam a 2ª ou 3ª série do ensino médio, despertou neles o sonho de pertencer também aquele lugar.

De acordo com o relato de um dos professores, em 2017, em vez de levar os alunos da 3ª série, a escola optou em fazer diferente e levar os estudantes que ingressavam naquele ano no ensino médio. Isso porque muitos jovens não tinham perspectiva de continuidade de estudos e não demonstravam interesse em participar da primeira etapa do Programa de Avaliação Seriada. Essa iniciativa mudou a visão de muitos desses estudantes, que passaram a vislumbrar a universidade como um lugar possível.

Após o ingresso na universidade, os estudantes formam um grupo, se organizam e retornam à escola onde estudaram o ensino médio para visitarem as turmas e falarem de suas experiências e trajetórias, no intuito de incentivar os estudantes que também almejam ingressar no ensino superior público.

Um dos alunos entrevistados, atualmente estudante do curso de Relações Internacionais, lembra a impressão que teve sobre os alunos universitários. Ainda estudante do ensino médio, enxergou neles pessoas com a mesma trajetória de vida, provenientes de escola pública, com problemas e limitações econômicas e sociais semelhantes, mas que conseguiram lograr êxito. E isso foi um estímulo.

Em outra entrevista, um jovem estudante do curso de Direito da UnB, também relata sobre essa experiência do retorno à escola média:

E3: Então, a gente passa essa mensagem de motivação e de que eles acreditem em si... porque é isso. O estudante de escola pública, eu costumo dizer isso pra eles, 'o que vocês precisam pra aprovação é algo que tá dentro de vocês desde já, mas é algo que tá ali no oculto, sabe... e que, infelizmente, tudo aqui a nossa volta tem esse papel de tentar rebaixar, dizer que não'. Mas, o que eles precisam já está dentro deles. Então, eles têm sim capacidade, ninguém é incapacitado, mas entendemos que são oportunidades. O que a gente precisa é de oportunidades, e é isso que a gente tem que passar. Que dadas as oportunidades, a gente alcança, a gente chega, né...

As palavras desse jovem, imbuídas de consciência política, levam à compreensão da História como uma possibilidade e não como um determinismo (FREIRE, 1996). Com efeito, a qualidade da escola pública é condição essencial para a democratização dessas oportunidades.

4.3.2.2 Processos de Avaliação

A verificação do rendimento escolar dos estudantes segue na direção de uma avaliação formativa. Em consonância com as orientações contidas no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a avaliação formativa pressupõe “o diagnóstico contínuo das condições de aprendizagem dos estudantes, a fim de identificar os

aspectos exitosos e aqueles que merecem ser melhorados, bem como promover a intervenção imediata em favor do seu desenvolvimento” (DF, 2015).

Destarte, a avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de procedimentos variados, não sendo aceito um único meio para avaliar, para aprovar ou para reprovar. Nesse passo, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a unidade escolar utiliza um sistema de trabalhos, pesquisas e provas, cujos critérios de avaliação são discutidos no início de cada bimestre, não obstante já estejam definidos os seguintes instrumentos:

Quadro 20 - Instrumentos de Avaliação

Instrumentos	Pontuação
Testes e provas	2,5 pontos
Seminários, debates, exercícios, pesquisas, relatórios e atividades desenvolvidas em projetos	2,5 pontos
Redação	2,5 pontos
Avaliação multidisciplinar	2,5 pontos

Fonte: Elaboração da autora, a partir das informações contidas no PPP - 2018

Para desenvolver um tipo de avaliação abrangente dos conteúdos, a escola utiliza, dentro de suas possibilidades e circunstâncias, diferentes ferramentas e se organiza baseada na lógica da “aprendizagem e não na classificação e reprovação de estudantes” (DF, 2018, p. 37). Assim, os estudantes realizam avaliações tradicionais como provas e seminários, mas também atividades de redação e o desenvolvimento de projetos com foco na interdisciplinaridade e integração. Esse sistema de avaliação possibilita uma recuperação processual dos conteúdos ao longo de todo o ano letivo.

Os instrumentos de avaliação propostos favorecem a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico, quando necessário. Por isso, parte dos professores entrevistados relata que é comum, no horário das coordenações, docentes se disponibilizarem em dar aulas para os alunos. Às vezes, aulas de reforço para atendimento às dificuldades individuais. Outras vezes, realização de atividades diferenciadas, como por exemplo, trabalho com documentários. Uma das alunas reconhece essa disponibilidade dos docentes: **(E5)** “*sempre que dava, os professores iam, tentavam fazer alguma coisa... tanto que a gente poderia perguntar pra eles, e fora de horário... que eles estavam ali, dispostos a ajudar*”.

Com vistas à diminuição das reprovações, a equipe gestora e os docentes convergem, no dia a dia, para uma ação educativa que visa criar estratégias pedagógicas para uma aprendizagem mais significativa. De forma sistematizada, o Serviço de Orientação Educacional

também assume um papel importante quanto à identificação e encaminhamento de alunos que apresentem problemas de conduta e dificuldades específicas de aprendizagem.

De acordo com a fala de alguns professores, a orientadora educacional sempre está presente nas coordenações coletivas para realizar ações integradas com o corpo docente de apoio à aprendizagem e, quando necessário, promover a integração da família com a escola no que tange às questões escolares dos alunos.

P5: A gente tenta enfrentar isso, primeiro fazendo o diagnóstico, né... do menino, né... que tem toda aquela situação de aprendizagem, né... E aí a gente tenta fazer um trabalho junto com o SOE, que é o serviço de orientação ao aluno (...) Mas, sempre tem o lado coletivo, nunca é só um professor que vai detectar a questão e tomar essa frente sozinho. A gente sempre tenta fazer isso de maneira coletiva, né...

Ao final do ano, com a deliberação do Conselho de Classe, os alunos que não forem aprovados em até duas disciplinas, poderão prosseguir seus estudos na série subsequente do ensino médio, realizando a dependência de estudos destes dois únicos componentes curriculares, conforme previsto nos documentos normativos do Distrito Federal.

De acordo com os agentes educativos entrevistados, a avaliação multidisciplinar é considerada um dos pilares da proposta pedagógica da escola. Consiste em uma prova com textos motivadores, questões objetivas dos tipos A, B e C e prova de redação, com formatação gráfica semelhante à prova do PAS. Os professores elaboram a prova de acordo com os conteúdos trabalhados no bimestre.

Durante o processo de planejamento para implementar a avaliação multidisciplinar e a redação, os professores da escola contaram com o auxílio de uma professora do quadro docente, então corretora do CESPE. Em um curso prático, a partir de ações democraticamente planejadas, os docentes procederam à elaboração dos critérios de correção da prova.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a “escolha dos objetos usados na avaliação multidisciplinar leva necessariamente a um diálogo franco entre as disciplinas e ao planejamento conjunto” (DF, 2018, p. 24). Um desafio diante da tradicional formação segmentada dos professores, a elaboração dessa avaliação torna-se um exercício para a interdisciplinaridade e contextualização.

Com dia e horário previamente definidos, os estudantes fazem a avaliação e a redação, inclusive com preenchimento de gabarito. Como em um exame externo, há um tempo determinado para o estudante fazer a prova, assim como há um tempo mínimo de permanência em sala. Toda a escola mobiliza-se para a realização da avaliação.

A escola contrata serviços gráficos para correção eletrônica da prova e, no outro dia, é divulgado o resultado.

P4: Cada caderno tem ou um escritor, um artista, tem um homenageado de acordo com o projeto do bimestre, né... E quando eles vêem tudo aquilo ali, aquele cartão resposta, aquele cartão personalizado, quando eles vêem que as obras do PAS estão sendo contempladas na prova, quando eles pegam a prova de redação, que é corrigida com todas as competências estabelecidas, né... então, eles vêem... eles começam a sentir segurança. Eles, ‘opaa, a escola aqui é diferente, calma aí’.

A importância da avaliação multidisciplinar ganha relevo diante das dificuldades relacionadas à redação dos alunos. Problema recorrente nas falas dos professores e gestores entrevistados, muitos dos jovens que ingressam no ensino médio, nunca fizeram uma redação em sua vida escolar. Por isso, a escola tem um foco no trabalho de leitura e produção de texto e, por conseguinte, na avaliação da redação.

Em consonância com as ideias de Santiago (2013), observa-se que a escola se reorganizou com base em uma nova concepção de conhecimento. Por meio de seus projetos e avaliações operou com formas de organização do ensino que superaram as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução das informações, atendendo a demanda, que hoje se coloca, pela formação de cidadãos.

4.3.3 Eixo Financeiro

De acordo com Lück (2009), a gestão financeira das escolas públicas ganhou uma expressão especial a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar. Os movimentos de descentralização da gestão e de construção da autonomia da escola favoreceram à instituição escolar a resolução de seus problemas, referentes a consumo, manutenção e reparos.

Em análise ao Projeto Político-Pedagógico, nota-se que não há informações referentes à gestão financeira da escola no documento, o que consiste em uma limitação da proposta pedagógica, para fins de análise. Diante dessa ocorrência, as informações apresentadas sobre esse eixo se baseiam nas narrativas do diretor da escola, obtidas durante a entrevista semiestruturada.

De acordo com o gestor, as principais fontes de recursos da instituição são:

Quadro 21 - Fontes de recursos da instituição

	Origem Recursos	Programa	Definição
Programas Federais	FNDE	Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE	Tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (Portal - FNDE)
	MEC	Programa Ensino Médio Inovador ProEMI	O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual (Portal – MEC).
	MEC	Programa de Inovação Educação Conectada	O Programa tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Para isso, foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação (Portal MEC).
Programa Distrital	SEDF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira PDAF	O Programa foi criado para gerar autonomia financeira nas unidades escolares e coordenações regionais de ensino, nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada uma. Os recursos são consignados na Lei Orçamentária Anual do DF e passíveis de suplementação por meio de Créditos Adicionais. (Portal – SEDF)

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações fornecidas pelo gestor e em consultas a sites oficiais.

A partir das informações contidas no quadro acima, é possível observar diferentes políticas educacionais que alcançam a unidade escolar e o seu público discente, de forma direta. Nesse passo, ressalta-se a importância do papel indutor das diferentes instâncias que compõem o sistema educacional brasileiro, no que tange ao direcionamento de recursos financeiros para as instituições de ensino, proporcionando relativa autonomia para que as escolas os executem e atendam às suas necessidades.

De acordo com Lück (2000), a descentralização de recursos, além de promover melhor gestão dos processos e montantes financeiros, alivia os organismos centrais, até então sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo. Entretanto, a autora faz a seguinte advertência:

Quando se observa que alguns sistemas de ensino descentralizam, centralizando, isto é, dando um espaço com uma mão, ao mesmo tempo que tirando outro espaço, com outra, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas. (...) Nesse caso, pretende-se, tão-somente, estabelecer maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo sobrecarregando-a com mais trabalho e maior responsabilidade (p. 18)

O gestor ressalta a dificuldade em fazer investimentos na escola por conta da verba limitada para destinação de capital. *“Você não pode contar nada de capital. O único recurso de capital que a escola recebe no ano é 30% do PDDE. 30% só. Como é que você faz investimento numa escola dessa forma?”*. Na mesma linha de argumentação, a coordenadora pedagógica entrevistada também considera o caráter relativo da autonomia financeira da escola, tendo em vista os limitados recursos financeiros disponíveis, com rubricas de gastos já definidos.

G3: Eu acho que é muito amarrada em questão de verbas. Por exemplo, determinada verba, você só pode fazer isso. Determinada verba, você só pode fazer isso. Então, às vezes, a gestão fica amarrada, porque não pode fazer... comprar um computador porque aquela verba não deixa você comprar o computador. (...) Às vezes, você quer fazer alguma coisa... não, não pode. Ou você quer fazer uma reforma, só se a Secretaria autorizar e a Secretaria vier fazer. Então, são coisas assim que eu penso que atrapalha muito.

Nesse sentido, Lück (2000) destaca que o governo pratica mais a desconcentração, do que propriamente a descentralização, tendo em vista que, em vez de delegar poderes de auto-gestão, realiza uma delegação regulamentada da autoridade, estabelecendo diretrizes e normas, controles na prestação de contas e subordinação administrativa das escolas aos poderes centrais. Entende-se que tal prática resulta de um perfil ético da cultura brasileira que potencializa os processos burocráticos no controle dos recursos.

O posicionamento da autora reverbera nas políticas educacionais presentes na escola. Por exemplo, a liberação de recursos de Programas como o PDDE e o PDAF é condicionada à prestação de contas dos anos anteriores ao da solicitação. Para não ter problemas em relação à documentação e aos trâmites burocráticos necessários a cada verba, o gestor conta com o auxílio de uma contadora para a realização das prestações de contas dos Programas.

No ano de 2018, a escola também contou com verbas de emendas parlamentares, cujo recurso foi utilizado para investimentos na escola. O gestor considera que, atualmente, há uma abertura maior dos deputados para o envio dessas emendas, por isso, busca angariar tais recursos para a melhoria do espaço escolar. Junto ao Conselho Escolar, a equipe gestora decide a que destinar o recurso e sua execução financeira fica a cargo da Regional de Ensino, sob a rubrica do PDAF. Ou seja, a Regional fica responsável em contratar, executar e prestar contas desses recursos.

G1: Ah, eu acho que tudo é gestão, sabe... assim... eu aprendi muito com o Ricardo, que foi o diretor anterior, né... Eu trabalhei três anos com ele, muitas dessas mudanças, ele que começou a implementar dentro da escola e eu acho assim... que tudo é gestão dos recursos, você tem que ver quais são as prioridades e investir também, né...

Em sua fala, o gestor destaca, ainda, a responsabilização sobre o patrimônio escolar que recai sobre os diretores das escolas públicas em geral. Mesmo diante de uma instituição dinâmica como a escola, em que há o desgaste natural dos materiais utilizados, como TV, computador, cadeiras e carteiras, durante a prestação do patrimônio, o diretor pode ter de assumir o prejuízo. Nesse ponto, ao assumir alto grau de responsabilização sobre os insumos patrimoniais e financeiros, a autonomia da gestão escolar esbarra, mais uma vez, na falta de apoio das outras instâncias educacionais.

4.3.4 Gestão escolar: mediação para a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Observa-se que os resultados profícuos da escola em estudo, no que tange ao direcionamento de seus estudantes à continuidade dos estudos em nível superior, decorrem da operacionalização da gestão escolar por meio da administração diária e concomitante dos três eixos destacados – administrativo, pedagógico e financeiro. A análise desses eixos, com contornos específicos, permite identificar as ações, os procedimentos e os recursos utilizados pela escola como um todo.

À luz das ideias de Teixeira (1961) e do conceito de gestão apresentado por Paro (2016), consideram-se os três eixos como a mediação para a realização de um fim determinado: a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Enquanto eixos, as gestões administrativa, pedagógica e financeira estão articuladas para manter o equilíbrio da organização escolar. Integradas, se voltam para o alcance de uma educação pública de qualidade que atenda os interesses dos seus estudantes, ao mesmo tempo em que procura superar as contradições sociais enfrentadas por uma escola de periferia.

Dessa forma, em análise ao **eixo administrativo**, nota-se uma escola organizada e com ações planejadas. A gestão preza pela disciplina e por manter uma estrutura organizacional agradável. Por conseguinte, os tempos e os espaços vivenciados na escola ganham significado relevante tanto para a equipe docente quanto para o público discente. A comunidade escolar compreendeu que “zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade” (LÜCK, 2009, p. 105).

A perspectiva de gestão que a escola se propõe é de uma gestão democrática. Desse modo, é possível observar a conjugação de mecanismos potencialmente democratizadores (Mendonça, 2000), como conselhos escolares, fóruns deliberativos e pré-conselho para

possibilitar a participação dos alunos, pais e docentes nas decisões da instituição. Não obstante, a escola ainda se depara com limitações no que se refere à participação de todos os segmentos da escola nos diversos processos decisórios, especialmente dos alunos. Assim, as questões de natureza burocrática da unidade escolar ainda ficam restritas à gestão e equipe docente.

No que tange ao **eixo pedagógico**, observa-se uma organização curricular orientada para fins emancipatórios, o que implica, inicialmente, em “desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive” (VEIGA, 2013, p. 29). Dessa forma, a escola imprime uma dimensão política à sua ação pedagógica, que repercute nas atividades diárias, bem como em seus projetos e avaliações, cada vez mais integrados.

O trabalho com projetos durante todo o ano letivo evidencia uma educação para além do puro treinamento, que busca o protagonismo de seus estudantes. Além de oferecer possibilidades de inovação, os projetos contribuem para uma escola pública mais atraente aos jovens estudantes, que reconhecidos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2014), se tornam visíveis socialmente.

Por meio do Projeto GerAção, a gestão escolar, junto aos professores, consegue articular a base comum e a parte diversificada do seu currículo, possibilitando a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local dos estudantes. Ao voltar seu olhar para as demandas do público jovem da escola, o projeto acaba por incluir ações que contribuem no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida (WELLER, 2014).

Em relação ao **eixo financeiro**, a gestão escolar recebe recursos de programas federais e distritais. Todavia, enfrenta dificuldades em fazer investimentos na escola devido à limitação das rubricas para despesas de capital. Em busca de uma maior autonomia, os gestores buscam soluções alternativas, angariando recursos financeiros por meio de emendas parlamentares e assim, conquistam melhorias para o espaço físico da escola.

Todas as informações acerca da gestão financeira da escola foram obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, em especial, com o gestor da instituição. Isso porque não há registros sobre planejamento, metas e objetivos dos gastos da instituição no Projeto Político-Pedagógico, nem mesmo em seu plano de ação, o que consiste em uma importante limitação da instituição.

Dentro das linhas gerais expostas aqui, embora os três eixos estejam analisados separadamente, no campo concreto a gestão escolar compreende a instituição como um sistema integrado, mormente, como uma organização que aprende (SENGE, 2005). A esse respeito, é

fato observado que toda a prática pedagógica da escola flerta fundamentalmente com os objetivos estabelecidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

Ademais, verifica-se que a positivação constante no conjunto dos dispositivos legais está contemplada na vida prática dos estudantes, especialmente quando a escola busca garantir a formação de um sujeito cidadão, consciente dos seus direitos, dos seus deveres e das suas possibilidades. A escola dota seus jovens estudantes de conhecimentos e atitudes que os fazem mais seguros diante dos possíveis caminhos que se seguem ao ensino médio.

Com incentivos por parte da escola, o ensino superior aparece como um desses caminhos. “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã” (FREIRE, 1996, p. 84), os jovens despertam para as possibilidades de romper com as barreiras impostas pelo seu meio social e ingressar em uma universidade, mudando os percursos das suas famílias.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Tendo por base as discussões arroladas anteriormente sobre a escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, este capítulo trata de um mergulho no material produzido por meio das entrevistas realizadas com os gestores, professores e estudantes da escola pesquisada³¹, em um itinerário permeado por três grandes eixos: escola, gestão democrática e travessia.

Diante dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, laboriosamente, foi realizada a passagem das falas das entrevistas para dados organizados, em uma fase “que exige do pesquisador um olhar acurado, cuidadoso no sentido de alcançar pequenos detalhes, aquilo que aparentemente não esteja visível a ‘olhos nus’” (BRITO, 2013, p. 113). A partir de temas emergentes mais específicos, os dados foram analisados em quatro categorias, conforme demonstrado na figura a seguir:

Quadro 22 - Eixos e categorias de análise



Fonte: Elaboração da autora

Escola - Inicialmente, os participantes responderam questões direcionadas à escola de ensino médio, como um lócus potencializador. A partir de uma visão geral acerca dessa etapa de ensino, os interlocutores da pesquisa traziam suas percepções sobre aspectos específicos da escola em estudo, com apontamentos das características da instituição, seus aspectos positivos e, também, seus aspectos negativos.

³¹ Parte dos recortes das entrevistas utilizadas na análise dos dados está contida no Apêndice F.

Gestão Democrática - Ao enveredar para o campo da gestão democrática, os entrevistados avaliaram o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola, cuja abordagem está apresentada no item 4.3 deste estudo. Em seguida, relatavam sobre a rede de relações interpessoais entre os gestores, os professores e os alunos da unidade escolar.

Travessia - Por fim, as perguntas eram direcionadas à travessia do ensino médio público ao ensino superior público. Os estudantes, especialmente, compartilhavam a história de seus percursos e percalços até a aprovação no Programa de Avaliação Seriada, além de relatarem como se deu a escolha do curso de graduação.

5.1 O JOVEM E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO – SENTIDOS E PERCEPÇÕES

A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Renato Russo

Porta de entrada que recepciona os jovens concluintes do ensino fundamental, o ensino médio compreende uma etapa de ensino em que se cruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil (CURY, 1998). O trabalho com estudantes de ensino médio deve, portanto, abranger não apenas aspectos referentes aos conteúdos programáticos, mas também desenvolver um olhar atento às diversas situações que se refletem sobre a vida desses jovens.

Isso porque o ensino médio é uma etapa de formação não apenas intelectual, mas também um momento de construção de identidades e de elaboração de projetos de vida, não obstante as condições econômicas e sociais e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos (WELLER, 2014).

Diante do exposto, essa categoria propõe colocar em debate os sentidos e percepções que os jovens atribuem à escola de ensino médio, sob o ponto de vista dos gestores, professores e dos próprios estudantes. Busca-se entender se a forma como os gestores e professores enxergam o jovem corresponde a maneira como ele próprio se vê. Para início da discussão, cabe trazer o que dispõe o Projeto Político-Pedagógico:

(...) muitos dos alunos chegam ao ensino médio vendo-o apenas como mais uma etapa de sua vida, chata e desinteressante. Já vêm 'ensinados' que não serão capazes de vencer os obstáculos que surgirão: serem selecionados para um bom estágio ou curso técnico, passar em um vestibular, serem bem-sucedidos em entrevistas de emprego, etc (DF, 2018, p. 44).

Formalmente, o documento reflete a visão da escola acerca desse jovem que chega ao ensino médio, sem muitas perspectivas e com pensamentos derrotistas. Ao encontro do que expressa um dos docentes, o estudante enxerga essa etapa de ensino com muita curiosidade, muita expectativa e muito medo. (P1): *“Assim, é um ciclo que se fechou de nove, dez anos de ensino fundamental e eles vêem, assim, meio apreensivos, né... curiosos, um certo temor do que eles vão enfrentar, né... porque o ensino médio é uma preparação já pra a vida adulta, né...”*

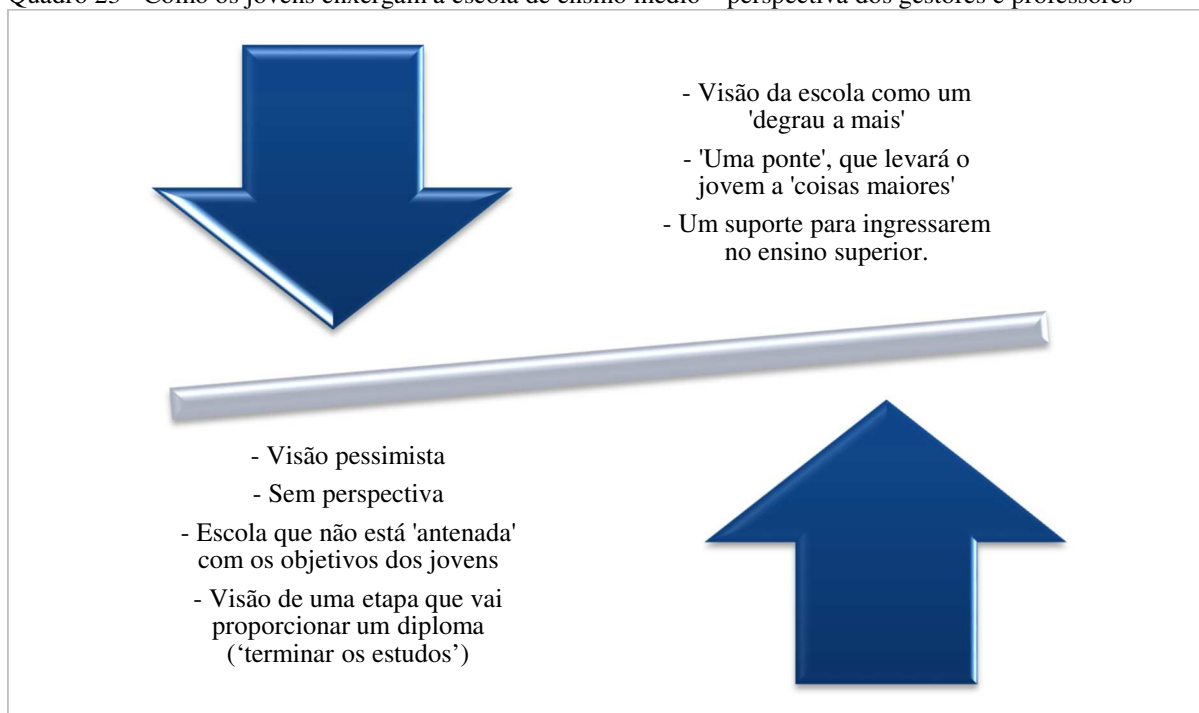
É válido afirmar que, enquanto o ensino fundamental precisa prover um ensino de qualidade para que os estudantes cheguem preparados e tenham um bom rendimento no ensino médio, este, por sua vez, tem o desafio de aprofundar os estudos e preparar para a vida em sociedade, para o ingresso no mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Sumariamente, é o nível de ensino onde, em parte, se definem trajetórias educacionais e sociais.

Ao entender o valor da relação entre uma etapa de ensino e outra, os gestores e professores destacam em suas falas que a escola tem promovido ações no sentido de estabelecer parcerias com as escolas de ensino fundamental sequenciais³². A equipe gestora faz palestras com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, com o intuito de prepará-los para o ensino médio. Todavia, os profissionais relatam que, mesmo com esse trabalho de preparação, quando os estudantes ingressam no ensino médio, precisam passar por um período de adaptação devido a questões comportamentais e de ritmo de estudo.

A maioria das falas converge com a visão constante no Projeto Político-Pedagógico, fato que denota um documento capaz de preservar a visão de totalidade do grupo. Ao serem questionados sobre como o jovem enxerga a escola de ensino médio, tanto professores quanto gestores, a partir de uma visão panorâmica dos seus estudantes, enfatizam a ideia da coexistência de dois grupos de alunos que convivem os mesmos espaços tempo: Há, de um lado, os jovens que chegam a essa etapa escolar perdidos e enxergam a escola sem muito otimismo, com o único objetivo de ‘terminar os estudos’; de outro lado, há os estudantes que percebem a escola como uma ponte, que o levará a coisas maiores, dentre elas, o ingresso no ensino superior.

³² De acordo com os gestores e professores, as escolas sequenciais consistem em escolas de ensino fundamental, que encaminharão seus estudantes, de forma relativamente automática para o Centro de Ensino Médio em estudo.

Quadro 23 - Como os jovens enxergam a escola de ensino médio – perspectiva dos gestores e professores



Fonte: Elaboração da autora

Os jovens brasileiros vivem situações bastante adversas, com “elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110). Nesse sentido, as formas de entender a escola de ensino médio e de desenvolver planos para etapas posteriores à educação básica também são muito distintos e, isso pode justificar, em parte, a existência de interesses tão diversos em um mesmo espaço escolar.

Jovens oriundos de famílias com escolarização avançada podem ter perspectivas diferentes de jovens que residem em bairros periféricos, cujos pais não tiveram acesso à educação. Nesses contextos, a escola de ensino médio exerce um importante papel, e pode contribuir no sentido de ampliar as possibilidades de construção e viabilização dos projetos de vida dos jovens (WELLER, 2014).

Em condições sociais de maior insegurança, os jovens de escolas da periferia tendem a apresentar projetos de vida de curto prazo. O medo do desemprego e os requisitos de escolaridade cada vez mais exigentes para os postos de trabalho refletem no peso da obrigação de continuarem estudando para obtenção do diploma do ensino médio. Por conta disso, é aparente, nas falas, os casos de tantos alunos que ainda percebem a escola como uma obrigação necessária (KRAWCZYC, 2014).

Há, porém, os jovens que enxergam além. E o fato de um estudante perceber a escola como um ‘um degrau a mais’ ou como uma ‘ponte’ desvela um olhar de esperança para uma vida melhor e mais promissora. Os termos trazem consigo, ainda, uma noção de travessia, de movimento. Trazem a ideia de direcionamento, prosseguimento que leva de uma margem à outra. À escola, cabe ser o suporte dessa transição na vida dos jovens, ao passo que pode promover as expressões individuais de seus alunos, ao mesmo tempo em que pode indicar os caminhos possíveis para que façam as próprias escolhas, de forma consciente (WELLER, 2014).

Dois dos professores entrevistados acreditam que a visão dos jovens em relação ao ensino médio tem se modificado ao longo do tempo:

P5: Então, hoje por conta das políticas sociais, né... de inclusão, ele vê o ensino médio como a melhor saída profissional dele, né... Coisa que não acontecia há 20 anos atrás, né... essas políticas não existiam praticamente, né... então, antigamente, ensino médio era visto apenas como uma das passagens, né... onde você não se aperfeiçoaria em nada e que ia direto pro mercado de trabalho, né... e não pensando numa futura atuação profissional advinda de uma universidade, né... isso no passado era muito constante, né...

P6: (...) no início, antes, eu tinha um desânimo assim, de pensar que pra muitos, era só um lugar que ele ia pra encontrar pessoas. Eu não conseguia enxergar no jovem essa perspectiva. Mas, a minha opinião sobre isso mudou muito depois (...) porque existe muito a ideia do ensino médio que não leva a nada, que não serve pra nada, ‘vou fazer isso pra quê?’. E quando eles começaram a passar no vestibular, que começaram a mudar de vida, aí é mais... ‘vai passar só pra curso fácil... não sei o que’. E menino passou pra direito...

Importante destacar a abordagem do profissional P5, quanto à importância das políticas afirmativas para uma nova visão do ensino médio por parte dos alunos. Ou seja, a etapa de ensino, antes vista como uma passagem sem muitas perspectivas, passa a ser encarada como uma fase que pode levar à continuidade dos estudos e a uma atuação mais especializada advinda de um curso superior.

Aos estudantes, a pergunta mudou o foco. Os jovens entrevistados deveriam responder sobre como eles enxergam a escola pública de ensino médio. Diante de uma etapa de ensino com tantas dificuldades e desafios, considera-se importante entender suas percepções. Notoriamente, as narrativas tendem a se voltar para as experiências pessoais vivenciadas com a escola pública de ensino médio em que estudaram.

Uma pequena parte dos estudantes denuncia em suas falas algumas das dificuldades atinentes ao ensino médio público, já denunciadas pelos estudos de Krawczyk (2014): muito conteúdo sem conexão com a vida, abandono da escola pelo sistema educacional e desinteresse dos alunos. De acordo com a autora, os jovens se deparam com uma dinâmica escolar

engessada, desenvolvida numa outra realidade, com outras demandas e necessidades. Nesse movimento, o desafio que se apresenta às instituições de ensino é oferecer uma “escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva” (p. 85).

Em contrapartida, a maior parte dos estudantes entrevistados ilustram em suas narrativas uma escola perfeita, de qualidade, que mostra caminhos e define o futuro.

E2: (...) é uma escola com boa qualidade, os professores, eles são muito empenhados em trazer a gente pra universidade pública, porque enfim, é o nosso lugar, né... estar aqui na Universidade de Brasília, a gente tem muitas oportunidades (...) Então, a escola de ensino médio que eu vim, eu enxergo ela como um lugar de emancipação. É uma experiência emancipatória.

E4: Eu vejo o papel da escola justamente como um divisor de águas, porque se a escola tiver empenhada em mostrar que... todos os caminhos... eu digo assim, não só a universidade, cursos técnicos, o próprio mercado de trabalho, se a escola tiver realmente empenhada em mostrar isso, a escola do ensino médio pra mim é como se fosse, tipo assim... o que define o futuro do jovem.

Os estudantes também fazem menção à instituição como uma ‘escola politizada’, em que os estudantes têm espaços de fala e podem emitir opiniões. Expressar uma visão da escola como um lugar de emancipação, ou como um ‘divisor de águas’, demonstra a forma como a gestão escolar tem contribuído para a ampliação da igualdade de oportunidades de seus jovens. A fala da estudante abaixo imprime parte da responsabilidade do diretor da escola em despertar a consciência crítica dos alunos:

E2: Ele (o diretor) foi o grande responsável por politizar boa parte daqueles alunos. Então, a gente quis... não por influência dele, mas por ele ter plantado um pensamento na gente de ‘olhe para a sua realidade e faça algum tipo de coisa por ela’.

Entende-se o ato de ‘politizar’ como a prática educativa que contribui para a implementação de uma forma de ver e compreender a realidade, distinta da atualmente dominante (SANTIAGO, 2013). A fala do estudante acima ilustra esse ato por parte da gestão, ao relatar como a escola marcou a vida de alguns estudantes como um local de desenvolvimento de consciência crítica da realidade.

Como afirma o Projeto Político-Pedagógico, a gestão da escola, em trabalho conjunto com a comunidade escolar, busca “trazer um pouco de luz às mentes mergulhadas no desconhecimento (...) e fazer com que estes jovens gerem ações positivas” (DF, 2018, p. 44). Entende, dessa forma, que o estímulo para ‘olhar a realidade e fazer algo por ela’ imprime, além de uma aposta no jovem, uma luta contra os processos sociais excludentes presentes em seu

meio. Para isso, a escola lança mão de práticas pedagógicas singulares, que a tornam uma instituição diferente, discussão a ser abordada a seguir.

5.2 UMA ESCOLA DIFERENTE

A escola pública que sonho não é aquela para os menos favorecidos economicamente, mas aquela em que cada um de nós colocaria seus próprios filhos.

Mozart Neves

De acordo com Neves (2013), é comum as cidades brasileiras presenciarem cenas de longas filas, numa espera que pode durar vários dias, aguardando uma vaga em determinadas escolas da rede pública. Para a autora, a insistência da comunidade em buscar determinadas escolas tem um duplo significado: primeiro, traduz uma demanda por qualidade de ensino, já que as procuradas são justamente aquelas consideradas melhores. Segundo, mostra que, em meio a uma situação de descrença na escola pública, existem algumas que são reconhecidas pelo bom trabalho que realizam.

A escola em estudo é um exemplo de uma instituição de ensino reconhecida por sua comunidade, que tem se destacado em relação aos demais centros de ensino médio da cidade. Devido, principalmente, à quantidade de alunos aprovados na universidade pública, a escola tornou-se motivo de diversas reportagens e ganhou destaque na mídia local. A instituição virou referência de ensino público na cidade. Assim, ano após ano, a procura por vagas torna-se disputada, tanto por meio da Central de Atendimento 156 quanto por meio das vagas remanescentes.

Perguntados se consideravam a escola de ensino médio diferente de outras escolas da cidade, todos os participantes foram congruentes em suas respostas afirmativas. A presente discussão pretende, portanto, entender em que dimensão o trabalho realizado pela escola se difere das demais escolas públicas de Santa Maria o que leva a entender, por conseguinte, os processos de autonomia da instituição.

Os 'graus de autonomia' de uma escola correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos. É nesse espaço de autonomia que a escola é capaz de se organizar e agir de forma diferente, desconstruindo, inclusive, representações históricas inferiorizantes que pesam sobre as instituições públicas de ensino (VIEIRA, 2009; ARROYO, 2014).

Os registros das falas possibilitam alcançar uma variedade de impressões e percepções por parte dos gestores, professores e estudantes, no que tange ao diferencial da escola em relação às demais escolas de ensino médio da cidade. Entretanto, foi possível observar a menção dos participantes a três grandes pontos: mobilização da escola para o ingresso dos seus estudantes no ensino superior, aspectos relacionados à gestão, e a atuação dos professores.

a) Mobilização para o ingresso no ensino superior

Na percepção dos entrevistados da pesquisa, o trabalho da escola com vistas à mobilização de seus estudantes para o ingresso no ensino superior é exaltado como um grande diferencial da escola. Dessa forma, ganham destaque nas falas dos participantes as seguintes ações educativas da instituição: foco do trabalho pedagógico nos exames seletivos e, em especial, no PAS; projetos e parcerias com a universidade; avaliação multidisciplinar; sarau poético; conteúdos programáticos relacionados ao PAS; trabalho de conscientização quanto à importância da universidade para uma possível mobilidade social; e Projeto GerAção.

O Projeto GerAção³³ traz singularidade ao trabalho realizado pela escola e confere um destaque expressivo por todos os profissionais entrevistados. A ação educativa realizada por meio do projeto busca orientar os jovens estudantes sobre o ensino médio, seus desafios e o leque de possibilidades que se seguem a essa etapa de ensino, dentre elas, a preparação básica para o trabalho e o prosseguimento dos estudos em nível superior. Não obstante a característica da terminalidade da educação básica, os alunos despertam para o fato de que o ensino médio não é o ‘fim dos estudos’, mas apenas o fim de um ciclo.

Destaca-se nas falas dos gestores e docentes os esforços empreendidos, por meio do projeto, na mobilização dos estudantes para a continuidade dos estudos em nível superior. Ademais, em um trabalho coletivo entre gestão e equipe docente, a escola busca oferecer uma prática pedagógica integrada, norteadada pela matriz do Programa de Avaliação Seriada.

P1: O que precisa é o que? É você ter gestão comprometida, professor comprometido, ter um projeto pedagógico muito claro, muito bem detalhado. A nossa escola encontrou uma vocação. Ótimo. Qual é a vocação dela? São os exames seletivos. Tá dando certo? Tá. São os exames seletivos e a orientação para o mundo do trabalho, que é onde o GerAção entra. Fechamos? Fechamos. Alguns professores aí... eu fico assim, lisonjeado e fala que, ‘não, a disciplina mais importante dessa escola é o GerAção. A matéria mais importante é o GerAção, o Projeto GerAção’.

³³ O Projeto GerAção foi descrito no Item 4.3.2.1, dentre os projetos contínuos da escola.

Com o trabalho do Projeto GerAção, na primeira série do ensino médio, a escola se preocupa em oferecer uma ambientação aos alunos, com informações sobre os objetivos do ensino médio e os exames externos que os estudantes podem fazer. Nesse momento, os profissionais enfatizam a importância de os alunos participarem do Programa de Avaliação Seriada, tendo em vista as possibilidades de mobilidade social que o ensino superior pode trazer às suas vidas. Por meio do Projeto, a escola apresenta também histórias de superação e vídeos motivacionais.

Os professores compartilham relatos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola a partir da riqueza das obras do PAS. Em busca de integrar os diferentes conteúdos programáticos, grupos de professores se utilizam de diferentes gêneros textuais e despertam para a reflexão dos jovens. Por exemplo: a Lei Maria da Penha, objeto de avaliação do Programa, é abordada junto com o conto ‘A Cartomante’, de Machado de Assis. A partir da discussão dos dois textos, os docentes promovem atividades e debates em torno de temas como adultério, feminicídio e o papel da mulher na sociedade. (P1): *“E a ideia é pra fazer a prova? É. Mas, mais do que isso, é a reflexão que esses textos, essas obras vão causar nos jovens”*.

Conforme se observa, os gestores e professores se propuseram a repensar o currículo da escola e assumiram uma posição produtiva e colaborativa diante das práticas pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, em consonância com o que Arroyo (2014) defende, o currículo da escola pode ser visto como um caminho que busca equilibrar saberes relevantes e projetos de vida, enriquecendo a experiência escolar.

Um aspecto ressaltado nas falas dos gestores e professores, e até mesmo de alguns estudantes, diz respeito ao trabalho diferenciado que a escola realiza com vistas ao desenvolvimento da escrita dos alunos. Ainda na primeira série do ensino médio, a equipe de professores foca o trabalho pedagógico na produção de textos escritos, com base nas normas da ABNT. Além disso, inclui a redação como item de avaliação bimestral, a ser realizada junto com a avaliação multidisciplinar³⁴.

A redação corresponde, portanto, a uma avaliação, para além de produções de texto diárias. Não raro, os profissionais citavam sobre a importância de desenvolver a ação pedagógica, tendo em vista as limitações advindas de grande quantidade de estudantes que nunca fizeram redação durante o ensino fundamental. Nesse contexto, os professores avaliam que a implementação da redação nas atividades pedagógicas tem surtido efeitos positivos para

³⁴ Os processos de avaliação da escola foram abordados no Item 4.3.2.2.

a instituição, pois além de abordar aspectos gramaticais e de estrutura textual, incentiva os alunos a refletirem e se posicionarem sobre temas diversos.

b) Processos de gestão

Dentre as considerações atinentes à escola como uma instituição diferenciada, também ganham destaque as características relacionadas à sua gestão. A esse respeito, pode-se dizer que a gestão escolar da instituição é bem-sucedida, e seu trabalho, voltado para a aprendizagem de todos os alunos, é reconhecido pelos diversos participantes do espaço educativo (VIEIRA, 2009).

Os gestores e professores afirmam que a escola apresenta um diferencial no seu planejamento estratégico. É uma escola que tem foco e um objetivo bem definido: oferecer uma escola de qualidade. Dessa forma, a gestão escolar envida seus esforços para que a realização do trabalho pedagógico ocorra da maneira mais eficiente, tornando-se referência de ensino público na cidade de Santa Maria.

Os próprios estudantes conseguem fazer uma leitura da pertinência das práticas pedagógicas utilizadas na escola. Isso mostra que a instituição tem uma proposta clara e operacional no nível de entendimento do seu corpo discente. Por meio de um planejamento estratégico e de um modelo pedagógico norteado pela matriz do PAS, gestores e professores acabam por impactar o desempenho dos seus alunos.

A partir das falas dos sujeitos da pesquisa, a atenção à gestão escolar pode ser observada, ainda, a partir dos seguintes apontamentos:

- a) Continuidade do trabalho pedagógico da escola, a despeito das mudanças de gestão;
- b) Projeto de gestão junto aos professores. A equipe docente enxerga, de forma clara, o foco de trabalho da instituição. Assim, gestores e professores viram parceiros da gestão;
- c) Organização disciplinar da escola, citado por professores e alunos;
- d) Escola como espaço que acolhe e ampara, tanto os alunos quanto os professores;
- e) O clima positivo da instituição é um aspecto ressaltado pelos professores;
- f) Biblioteca farta. A gestão envida seus esforços para manter a biblioteca com todas as obras do PAS para uso dos professores e alunos.

- g) Estrutura física³⁵. Não obstante sua planta seja igual a outras escolas da cidade, a estrutura é considerada como um diferencial da escola, pois conta com o cuidado de todos, tornando-se um ambiente agradável.
- h) A integração da escola com a comunidade, o que traz resultados pedagógicos e sociais.

O conjunto dos pontos apresentados referentes à gestão escolar contribui, de maneira decisiva, para o processo ensino-aprendizagem e aumenta o nível de confiança dos estudantes em relação ao seu potencial e suas perspectivas para o futuro.

c) Atuação dos professores

Os próprios arranjos narrativos dos professores demonstram que a equipe docente da escola já é um diferencial em relação a muitas instituições públicas de ensino. As falas dos profissionais são repletas de orgulho e demonstram realização pelo trabalho que executam. (P2): *“Então, assim, são vários pontos fortes aqui, eu sou muito fã da escola, então eu sou muito... vir trabalhar aqui, eu venho realmente com prazer. É algo que me sinto em casa.”*

Durante as entrevistas, foi possível perceber a presença de um paradigma progressista nas falas dos gestores e professores, que partem de uma análise crítica das realidades sociais, e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação na direção dos interesses emancipatórios das camadas mais populares (LIBÂNEO, 2014).

Calcados em uma consciência política, os profissionais estão atentos ao papel da escola em oferecer uma educação de qualidade, de cunho emancipatório. As consequências que essa consciência política geram no processo ensino-aprendizagem são decisivas, ao passo que os atos pedagógicos acontecem de forma intencional, com vistas à mudança, à transformação.

P6 - Que esse é o nosso objetivo, transformar. Porque não é falácia, a educação transforma. Eu falo o tempo inteiro, ‘não tem nada que você pode fazer de melhor do que investir em educação, seja pra você, pro vizinho, pro filho, porque volta pra todo mundo.

Todavia, Libâneo (2014, p. 73) afirma que a emancipação não é possível por um ‘passe de mágica’. Nem a educação, por si só, é capaz de empreender essa tarefa, “porque as relações capitalistas de produção impõem a alienação humana pela coisificação da consciência”. Nessa direção, Freire (1996) traz uma contribuição magistral:

³⁵ A estrutura organizacional da escola foi abordada no item 4.2.

(...) a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (p. 112).

Um fator preponderante nas falas dos estudantes entrevistados diz respeito à equipe docente da escola, engajada e preocupada com o destino dos jovens após a conclusão do ensino médio. Os docentes são lembrados como profissionais empenhados, que incentivam o debate e a discussão crítica para além dos conteúdos programáticos, despertando nos alunos o desejo de modificar a realidade deles. **(E2):** *Enfim, eles trazem uma educação crítica, muito politizada. Então, quando eu estudei na escola, eu me politizei, entendi o lugar da escola pública, da universidade pública, do retorno que a gente tem que dar para a periferia.*

Os depoimentos dos estudantes sublinham, ainda, a importância da atuação dos professores para que a escola alcance bons resultados no que se refere à aprovação dos alunos na universidade. Depreende-se que isso ocorre porque as práticas docentes reconhecem os jovens não apenas a partir de seus problemas, mas em suas potencialidades e possibilidades, como preconizam Dayrell e Carrano (2014).

5.2.1 Limitações da escola – alguns apontamentos

Os gestores, professores e estudantes destacaram diversos pontos positivos que tornam a escola uma instituição diferente das demais. Entretanto, essa pesquisa não trata de abordar uma instituição escolar perfeita, ou mesmo de trazer sua experiência como uma 'receita' transferível para outra realidade qualquer. À vista disso, os interlocutores foram indagados sobre os limites e possíveis aspectos negativos da instituição. As respostas obtidas apontam para assuntos diversos, porém, perpassam por duas grandes questões: gestão educacional e problemas 'extra-muros', conforme apresentado a seguir:

Quadro 24 – Limitações da escola - percepções

Aspectos negativos da escola - Percepções	
Gestão educacional	a carência de servidores, principalmente no setor administrativo (G1);
	a flexibilidade que os alunos têm em passar de ano com o sistema de dependência de matérias. Segundo a fala da gestora, esse é considerado um ponto fraco do sistema educacional, pois muitos dos alunos entendem que não necessita de muito esforço para serem aprovados (G2);
	as limitações na estrutura física da escola para realização dos projetos (G3);

	as limitações na estrutura dos laboratórios para experimentos e práticas das disciplinas (E1);
	falta de apoio externo da Regional de Ensino e da Secretaria de Educação (P2, P6, E5)
Problemas Extra-muros	a falta de segurança pública nos arredores do estabelecimento de ensino (P1, P4, E2);
	problemas sociais e econômicos da comunidade que acabam por se refletir na escola, tais como uso de drogas ilícitas, famílias desestruturadas, alcoolismo dos pais, gravidez na adolescência (P3, P5, E2, E3, E4);

Fonte: Elaboração da autora

Ao observar o quadro acima, chama a atenção que os apontamentos sobrelevam como aspectos negativos da escola os empecilhos criados pelo próprio sistema educacional. A resolução interna de problemas relacionados à estrutura da instituição (como por exemplo, a cobertura de uma quadra de esportes ou os equipamentos necessários para os laboratórios), carência de servidores e aprovação pelo sistema de dependências são questões que ultrapassam a gestão escolar.

G1: Porque o Governo, às vezes, foca muito no professor em sala de aula, mas ele esquece um pouco da questão do apoio pra acontecer, porque, né... a educação, ela acontece com todo um aparato em volta.

Os participantes, em geral, reconhecem que a escola conta com uma boa estrutura física devido ao esforço da gestão em garantir o que é viável. Todavia, ainda apresenta algumas limitações para que seja possível um melhor desempenho das atividades pedagógicas. Há uma desresponsabilização do Estado que deixa a unidade escolar desamparada de uma estrutura que precisa funcionar bem para garantir seu bom funcionamento.

A escola, sobrecarregada, executa um trabalho de enfrentamento aos percalços, principalmente no que tange aos problemas externos à instituição. As questões ‘extra-muros’ ganham ressonância nas falas dos participantes da pesquisa, afinal a escola é parte integrante de um todo social (LIBÂNEO, 2014). A escola está inserida em um contexto de violência e a falta de segurança acaba por refletir dentro da instituição. De acordo com os participantes da pesquisa, não raro, há arrastões nas paradas de ônibus ou alunos assaltados no trajeto de casa para a escola ou vice-versa.

P3: “A gente se sente, às vezes, uma ilha, porque não existe uma rede do Estado para que a gente possa atender todas as demandas. (...) E a gente não tem condição, muitas vezes, de atender, não dá pra fazer tudo. Então, o que eu observo? A escola ainda leva

isso, como assim, é a salvadora da pátria. Mas aí, cadê o Ministério Público? Cadê o judiciário? Cadê o conselho tutelar? Cadê todas as organizações que tem na cidade”.

E2: Eu tive colegas da escola que foram assassinados perto da escola, nas redondezas. Eu acho que essa parte deveria ser mais trabalhada. Mas, não tem como culpar a escola por causa disso, né...

Não há Batalhão Escolar na instituição, tendo em vista o número reduzido de militares efetivos para a segurança das escolas. Em 2018, o Batalhão Escolar da PMDF contava com apenas 304 policiais para 1.250 escolas públicas e privadas do Distrito Federal. Cenário bastante distinto de 1989, em que 914 policiais atendiam 529 estabelecimentos de ensino (EBC, 2019).

Todavia, a escola conta com uma parceria com a política militar, que, caso acionada, se desloca até a unidade escolar para oferecer um suporte. De acordo com os gestores, são raros os casos em que precisam recorrer à polícia militar, pois a escola não enfrenta problemas de violência dentro da escola.

Inserida nessa realidade social de violência, à luz das ideias de Abramovay (2004), considera-se a instituição em questão como uma escola inovadora, com uma experiência bem sucedida que age diretamente na transformação de seus espaços internos, a despeito dos conflitos presentes em seu entorno. Nesse contexto, questões atinentes às relações internas da escola assumem uma importância de grande relevo, conforme discussão a seguir.

5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA ESCOLA

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire

Lück (2000) define as escolas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam. Nesse contexto, a gestão escolar democrática abrange a dinâmica das interações e, superando um modelo de administração estático, assume uma consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas no espaço escolar.

Face às ideias da autora, essa categoria de análise traz à tona o olhar dos gestores, professores e estudantes, acerca das relações de poder contidas nas tramas do espaço escolar. As experiências dos diferentes participantes do processo educativo oferecem amplas

oportunidades de descortinar aspectos referentes à organização escolar, bem como permitem compreender os processos de democratização das relações dentro da instituição.

A ideia da gestão democrática escolar demanda espaços de participação, associados ao compartilhamento da tomada de decisões (LÜCK, 2000). Nessa esteira, as relações de trabalho no interior da escola devem estar “calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2013, p. 31).

a) Relação Direção x Professores

A capacidade do gestor em articular pessoas em torno de um projeto comum é um aspecto relevante para empreender bons resultados na escola. Nesse sentido, a gestão escolar deve lançar mão de alternativas capazes de mobilizar e manter mobilizados os atores da escola na realização das ações educacionais (LÜCK, 2000). O diretor entrevistado expressa, porém, que não se trata de uma tarefa simples:

G1: Eu acho que a gestão das pessoas talvez tenha sido a coisa mais difícil, né... talvez até mais que gestão financeira, a gestão de pessoas, assim... porque cada pessoa é um universo, né... E é muito complicado, às vezes, você manter todo mundo no mesmo foco, no mesmo ritmo, né... e todo mundo no mesmo objetivo, é muito difícil.

A fala do diretor expressa o desafio de estabelecer a unidade na diversidade e articular interesses diferentes para fazer a organização escolar avançar. Não obstante, em momentos diversos, durante as entrevistas, tanto o diretor, quanto a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola revelaram em suas falas a percepção de uma equipe diretiva com liderança e firmeza ao coordenar, dirigir e comandar os processos decisórios da escola. Bussmann (2013, p. 45) alerta para esse importante papel articulador da gestão escolar, ao passo que “a debilidade ou fragilidade do poder de coordenação dos que foram eleitos para posições de comando esvazia o conteúdo das decisões tomadas em conjunto e reforça o poder da burocracia”.

As contribuições de Freire (1996, p. 107) ajudam a pautar uma ideia de autonomia que se constitui na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas no espaço escolar. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Com efeito, de acordo com os gestores, as reuniões são ricas em debates e participação, onde as discordâncias não se sobrepõem às relações de respeito e de diálogo entre os profissionais. No geral, consideram que há uma boa relação entre gestores e a equipe docente,

tendo em vista a cultura de diálogo que se formou na instituição. A escola parece compreender que

quando membros de um grupo colocam eticamente suas posições, tendo como princípio o fato de que o consenso final dificilmente satisfará as opiniões de cada um, o trabalho fica enriquecido. O acatamento, no entanto, não implica submissão, mas a capacidade de perceber as divergências e mesmo assim chegar à convergência coletiva” (RESENDE, 2013, p. 81)

Tal qual o Projeto Político-Pedagógico, as mensagens transmitidas durante as conversas denotam uma equipe de gestores e educadores que não se permitem acomodar e procuram transformar criativamente suas práticas. É possível observar um esforço desses profissionais por integrar e concatenar as ações pedagógicas da escola, em processos solidários que se concretizam no trabalho coletivo (SANDER, 2012).

De acordo com o olhar do grupo de professores entrevistado, a relação profissional com a equipe diretiva da escola ocorre de forma tranquila e harmoniosa, a partir da prática da escuta. Há um exercício dialógico onde os professores tem espaço de fala durante as reuniões. Os docentes relatam o esforço, por parte da gestão, em atender as demandas dos profissionais de forma democrática.

P3: Muito boa, muito boa... (a relação direção x professores). Quem está ali no chão da sala de aula é o professor e se eu não escutar essa figura, esse sujeito, tudo que eu fizer no entorno, a escola pode estar linda, maravilhosa, só que em sala de aula ainda está um inferno. Então, tem que dar condições, eu tenho que ouvir... o diálogo é muito bom. Assim, tanto na minha passagem, quanto o atual que também tem essa postura de ir nas coordenações coletivas, de ouvir os professores, as demandas...

A fala do professor em destaque indica, ainda, a importância que a gestão escolar atribui à questão pedagógica e à figura central do professor, como agente educativo. Ou seja, o desenvolvimento pedagógico como a razão primeira da instituição, como já alertava Teixeira (1961). Em um dos relatos, um dos docentes ressalta sua experiência de quando chegou à escola: (P6): *“a primeira coisa que me marcou muito, ele (o diretor) sempre falava: ‘a escola... o lugar mais importante, o setor mais importante da escola é o pedagógico. A escola funciona em função do aluno. Sem dúvida’”*.

Notadamente, a gestão da escola preza pelo diálogo e participação do grupo docente. Além de indispensável para o exercício da democracia na escola, a participação dos professores possibilita que as decisões tomadas pelo grupo sejam mais acertadas e produzam melhores resultados para a instituição. A partir desse contexto participativo, a escola deixou de ser apenas administrada, para ser, de fato, gerida (LÜCK, 2000).

De acordo com os professores, a rotatividade das equipes diretivas, própria das eleições para gestores, também favorece um bom relacionamento entre os profissionais da escola. Os gestores, geralmente jovens, oxigenam o ambiente educacional com ideias novas, o que acaba atraindo o estudante para o ambiente escolar.

P5: Então, a geração jovem fala a nossa linguagem também, né... a linguagem do aluno e também do professor, jovem também, né... então isso facilita muito. Porque escolas com direção muito antiga, funcionários muito antigos que não saem da direção a nenhum custo acaba criando um desgaste, porque ideias novas não são aceitas, fica alguém com ciúme, né...

Professores que já fizeram parte da direção, passam a atuar em sala de aula, mas contribuem e auxiliam a gestão porque entendem as dificuldades inerentes ao cargo. Da mesma forma, o gestor, que já esteve no grupo de professores, sabe das dificuldades que perpassam a atividade docente. O trecho apresentado a seguir representa, em parte, essa relação de troca entre os gestores e os professores na escola:

P6: Sabe... de zelo com o professor (a relação da gestão com os professores), de ajudar o professor mesmo, de auxiliar mesmo, de orientar, não é muito daquilo de 'eu sou seu chefe'. Não é essa a ideia. Então, eu acho que esse é o grande diferencial. Eles entenderam, romperam com essa ideia de que 'eu sou o diretor, eu sou o super'... Não. Estamos todos de passagem, hoje eu tô aqui, amanhã a gente troca. E a escola passou por vários rodízios assim, então quanto mais as pessoas passam por vários setores da escola, melhor a escola fica... porque o professor que tá ali há 15, 20 anos, ele foi sempre professor e ele vai ficando chato, exigente...

Diante do relato apresentado, nota-se que a gestão da escola busca atuar de forma democrática junto ao corpo docente. O poder de decidir os rumos da escola não se restringe à figura do diretor, mas são compartilhadas responsabilidades e obrigações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo escolar. Nesse sentido, a autoridade democrática, embora envolva relações de poder, supõe “concordância livre e consciente das partes envolvidas” (PARO, 2010, p. 774).

b) Relação Direção x Aluno

A gestão reconhece que há uma boa relação com os alunos da escola, os quais tem liberdade de circular pelas salas destinadas à direção ou outros serviços e setores da instituição. Por vezes, há relações conflitantes, mas nada que represente desrespeito entre gestores e estudantes. Nessa perspectiva, o diretor destaca a necessidade do estabelecimento de limites:

G1: a direção não pode ser totalmente amiga dos alunos, a gente tem que ter uma relação profissional com eles, entendeu... mas, eu não me vejo como um gestor fechado ou a direção como um todo. (...) E assim, eu acredito que a gente montou um sistema pedagógico que dá voz pro aluno também, né...

A fala do diretor chama a atenção para a necessidade da harmonia entre autoridade e liberdade, de forma que haja uma percepção clara, por parte dos estudantes, acerca dos limites que não podem ser transgredidos. Nesse sentido, vale lembrar o que diz Freire (2006, p. 89): “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinares como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais”.

Parte dos alunos entrevistados participou do último processo eletivo dos gestores, ou seja, presenciaram a transição dos diretores da escola. Em suas falas, reconhecem a figura de ambos os diretores como profissionais empenhados em oferecer novidades à instituição, e em melhorar a estrutura física escolar, com vistas a garantir um ambiente educacional mais agradável.

Pelo menos dois dos estudantes entrevistados relatam sobre sua chegada à escola de ensino médio e a surpresa em ver os gestores, ‘sempre de portas abertas’, envolvidos com os jovens discentes da instituição. Isso porque tinham por base, uma experiência escolar diferente, vivida no ensino fundamental, com uma gestão mais burocrática e afastada da relação com os alunos.

E5: Então, era uma gestão bastante participativa. Não era distante... assim... a gente tinha acesso realmente. É tanto que, da minha turma, muitos alunos eram muito amigos da gestão mesmo, sabe... viraram pessoas muito próximas, porque tinha realmente esse diálogo.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 90) vem contribuir para a discussão, ao afirmar que não se deve pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos pelos professores das diferentes disciplinas mas, “ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina”. Não raro, os estudantes destacavam a maneira escolhida, especialmente pelo gestor, de se relacionar com o público jovem da escola:

E2: Ele (o ex-diretor) foi o grande responsável por politizar boa parte daqueles alunos, (...) por ele ter plantado um pensamento na gente de ‘olhe para a sua realidade e faça algum tipo de coisa por ela’. (...) E então, assim, se eu tô aqui na UnB hoje em dia, eu devo muito ao (ex-diretor). Nossa, eu tenho certeza que qualquer aluno falaria a mesma coisa. Porque foi uma pessoa incrível na minha formação, eu fico tipo, emocionada quando eu falo dele.

E4: ele foi sempre uma pessoa muito importante pra mim.

Interessante notar o processo de identificação dos estudantes com a figura do diretor da escola, atualmente professor, e o importante papel que esse profissional cumpre na motivação dos seus estudantes, o que confirma o seguinte pensamento de Krawczyk (2014, p. 89): “O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor”.

c) **Relação Professor x Aluno**

No que diz respeito à relação dos professores com os alunos, de maneira geral, os docentes consideram que prevalece um bom relacionamento, de respeito e de troca. A relação positiva com os professores da escola também ganha destaque nas narrativas dos estudantes. Os profissionais são reconhecidos pela atenção e preocupação com o desenvolvimento escolar de seus alunos. Ademais, em uma relação de respeito, mostram-se abertos ao diálogo e ao debate, dispostos a tirar dúvidas e interagir com os estudantes de maneira geral.

Durante as entrevistas, houve relatos pontuais sobre conflitos entre professores e alunos. Entretanto, os próprios participantes consideram tais situações como exceção. De maneira geral, percebem a escola como um espaço agradável ao convívio social. Não há casos de afronte, desrespeito, ameaças ou agressões verbais ou físicas. Nesse sentido, “incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação” (LÜCK, 2000, p. 15).

Um aspecto ressaltado entre os professores no que diz respeito à relação dos docentes com os alunos é a aproximação e o acolhimento que a escola procura oferecer ao seu público discente, independente da sua condição social ou econômica.

P5: Então, isso faz muita diferença, porque as periferias, né... são lugares de muita carência de tudo, né... de afeto, de questões econômicas, né... de cultura, de tudo. Então, isso se torna um ensino mais humanizado e você aproxima o aluno do dia a dia que pertence a ele também, você ganha o aluno, a aula acontece de maneira muito mais proveitosa, entendeu... Que você se torna mais próximo daquela pessoa, que é o cidadão em formação. Até então, ele não sabe disso, né... ele acha que o professor tá aqui e ele tá lá... aí você vai cortando caminho, a relação muda, e muda de maneira positiva. Então esse é um aspecto positivo, a aproximação... o acolhimento.

O trecho da fala acima mostra que o corpo docente da escola está em consonância com as palavras de Krawczyk (2014, p. 91): “depende para o êxito escolar, de condições que as famílias nem sempre tem como oferecer é acabar antes de começar. Pelo contrário, é um obstáculo que precisa ser vencido, é uma nova realidade que devemos encarar”.

A despeito do impacto do *background* familiar sobre o rendimento de seus estudantes (SOUZA; OLIVEIRA; ANNEGUES, 2018), a escola se abre à realidade de seus alunos, com a preocupação de formar o aluno cidadão. Dessa forma, a gestão, em conjunto com os professores da escola, incentivam, diariamente, os jovens a assumirem o papel de agentes da mudança a que se propõem. A fala reproduzida abaixo pode ser tomada como ilustrativa desse incentivo:

P6: mas o tempo todo a gente tava falando, ‘a gente acredita em vocês, vocês podem, vocês conseguem’. E eu acho que pra nós, que somos adultos, isso já é ótimo, né... imagina pra um adolescente. Porque tá ali, sem perspectiva, e quando começa um bando de gente a acreditar nele, aí ele fala, ‘de repente, eu posso alguma coisa’.

A mensagem positiva que os docentes transmitem aos jovens demonstra que, não obstante sejam sensíveis à realidade dos seus alunos, essa não compromete as expectativas em relação ao desempenho deles e ao seu futuro. Concorde-se, nesse ponto, com Marques (2013, p. 155) quando afirma que o “autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas”.

Em suma, em acordo com o paradigma dinâmico da gestão escolar definido por Lück (2000), as relações interpessoais da escola em estudo evidenciam uma gestão mobilizadora e orquestradora de atores, cuja articulação traz unidade e consistência na construção do ambiente educacional e na promoção segura da formação de seus alunos cidadãos. As boas relações interpessoais na escola revelam, ainda, um processo de mediação ‘ganha-ganha’, em que professores e estudantes têm suas necessidades reconhecidas e atendidas, bem como contribuem, cada qual com sua competência, para a efetivação da prática educativa. As pessoas se sentem parte orgânica de uma realidade e não meros instrumentos para a consecução de objetivos institucionais.

5.4 PERCURSO DE APROVAÇÃO

Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar.

Declaração de um jovem estudante - Documentário
Nunca me Sonharam (2017)

A última categoria de análise se inicia com o trecho de um documentário que expõe realidades diversas de alunos do ensino médio do país. Trata-se de uma produção impactante, que se volta para o universo dos jovens e dialoga em boa medida com os estudantes interlocutores da presente pesquisa ao se debruçar sobre os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade da escola pública de ensino médio brasileira.

Cada entrevista, cada aproximação, com cada jovem estudante, foi singular. As narrativas trouxeram poesia ao trabalho de pesquisa, imbuída em cada história de superação. Ao contar seu percurso de aprovação para a universidade pública, os olhos brilhavam e, alguns, lacrimejavam. Gentilmente, os estudantes compartilharam suas histórias de dificuldades, de limitações, de um percurso nada plano. Nas aproximações com os jovens, agora universitários, houve também relatos e compartilhamento sobre sentimentos e o mais evidente durante todas as narrativas: a gratidão.

Gratidão, especialmente, por uma escola pública específica que, a despeito das intempéries de seu contexto social e econômico, respeita a sua comunidade, sem depreciá-la. Não se limita a oferecer um currículo e prática pedagógica pobres porque são destinados a alunos pobres (PARO, 2016), e nem apresenta baixas expectativas em relação a seus jovens estudantes. Em vez disso, transmite por meio do seu trabalho mensagens positivas.

Sampaio (2011, p. 29) afirma que o caminho para a travessia entre a escola pública e a universidade de jovens de origem popular, não tem início apenas no momento em que ocorre o ingresso no nível médio, “mas se inscreve em toda a trajetória socioeducacional que o antecede, ainda que o ensino médio seja identificado, em geral, como a antessala do vestibular, estágio crucial para o ingresso na universidade”.

Entretanto, em análise à influência da gestão escolar para a travessia de estudantes da educação básica à universidade pública, notou-se que, geralmente, os alunos que chegam ao ensino médio público, provenientes do ensino fundamental público, não tem informações, sequer perspectivas para estudos posteriores. Diferente das instituições escolares particulares, onde, geralmente, a ideia de preparação para o ensino superior está mais presente no cotidiano escolar, os jovens que chegam ao ensino médio público não detêm informações concernentes ao vestibular, PAS, ou ensino superior. São “autosegregados para níveis mais altos na escolarização e no trabalho” (ARROYO, 2014, p. 168).

De acordo com os estudantes entrevistados, a instituição em estudo apresenta um diferencial no que se refere à relação da escola com o seu público juvenil. Informações sobre os processos seletivos como o PAS, o Vestibular e o ENEM tornam-se parte da rotina escolar.

Com uma prática pedagógica intencional, por meio de projetos e parcerias, gestores e professores reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica da unidade social, de sua cultura e de seus resultados (LÜCK, 2000).

Os jovens estudantes, até então sem perspectivas, começam a entender que existe em Brasília uma universidade pública e seletiva, mas que tem possibilitado o ingresso de alunos de escolas públicas por meio da política de cotas. Dessa forma, começam a surgir questões que remetem à construção de seus projetos de vida. A partir de desejos, necessidades e sonhos, os estudantes se deparam com novas opções, dentre elas, uma escolaridade mais longa.

No universo escolar, o esboço dos projetos de vida dos jovens, relacionados a uma formação acadêmica, torna-se passível de ser alcançado em “uma forma radical de politizar o direito à educação” (ARROYO, 2014, p. 169). A escola busca, cotidianamente, despertar o interesse dos jovens pelo PAS, por ser uma alternativa ao vestibular tradicional, cuja avaliação ocorre de forma gradual e progressiva, destacando a maior probabilidade de aprovação, inclusive em cursos de alta concorrência.

Sob distintas formas e intensidades, as trajetórias relatadas evidenciam marcas sociais advindas do contexto econômico e social dos estudantes. Transparece, nos discursos, a consciência política em relação à realidade que circunda os jovens e que, acabam por limitar os sonhos e as aspirações em construir outros percursos de vida (RESENDE, 2013).

E1: E eu consegui pelo menos, sei lá... acobertar um pouco esse tanto de dificuldade que eu tinha pra estudar, né... como eu tinha dito eu tinha muita dificuldade porque não conseguia estudar em casa, sabe... era barulho, era... sei lá, os pais xingando... um monte de coisas que não me ajudava, sabe... a me manter estudando. Então, era muito complicado e eu tinha que estudar em pouco tempo, né... porque não tinha como manter muito tempo estudando, porque é óbvio que ia chegar mais gente e ia ter muito mais barulho e tals... Então, sim, foi muito complicado e só no terceiro ano é que foi o ápice, né... que eu me foquei de verdade no PAS, estudei o ano inteiro, segui o cronograma inteiro e consegui ter a minha melhor nota durante essas três etapas e passei, né...

A fala reproduzida acima demonstra que o caminho percorrido pelos estudantes mais pobres para chegar ao ensino superior perpassa, em alguns casos, o enfrentamento de dificuldades como: conflitos domésticos, barulho, pouco tempo para destinar ao estudo e falta de um espaço reservado para a execução das atividades escolares. Outros alunos citam, ainda, a dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho.

Um dos professores, em seus relatos, apresenta as percepções que teve ao visitar a casa de um dos seus alunos, egressos da escola, aprovados na universidade:

P6: Quando eu cheguei na casa dele, eu fiquei tão impactada, mas tão impactada... que eu falei, 'meu Deus do céu, isso aqui é um milagre'... não tinha uma cadeira pra sentar, o menino estudava na cama. Assim, uma condição tão precária... eu sou do interior, eu sou uma pessoa muito simples, mas eu nunca vi nada igual a situação dele. E ele alegre, feliz, como se aquilo não fizesse a menor diferença.

O relato em destaque remete às ideias de Gomes et al. (2018), quando afirmam que as exclusões social e educacional formam uma via de mão dupla e se reforçam mutuamente. Nessa mesma direção, Ribeiro e Vóvio (2017) afirmam que, quanto maior os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitado tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Com base nessas ideias, quando o olhar se volta para os alunos do ensino médio público, parece haver um determinismo socioeconômico como razão explicativa para o prosseguimento ou não dos estudos após a conclusão da educação básica.

Em seu discurso sempre permeado de contestação, Freire (1996) destaca que um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem chega em realidades marcadas pela traição ao direito de ser, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. Nessa linha freireana, de acordo com a visão de um dos professores entrevistados, a escola acaba se tornando **(P2)** *“um porto seguro, um oásis dentro de uma comunidade (...) que, de certa forma, é uma comunidade bem carente, bem violenta. E aí, a gente tem uma ilha de excelência que é essa escola que pode ser uma mudança pra vida deles”*.

É fato observado que os contextos precarizados da comunidade escolar acabaram por instigar as equipes gestora e docente a serem mais criativas e renovarem seus currículos, didáticas e processos educativos, na linha das ideias defendidas por Arroyo (2014).

Na esteira dos discursos dos estudantes, no percurso do ensino médio ao ensino superior, há um evidente destaque para a importância de ações de apoio à escola, como a merenda escolar e o livro didático, consideradas políticas recentes no âmbito do ensino médio³⁶. A merenda escolar foi apontada, muitas vezes, como a primeira refeição do dia que os estudantes faziam. Há casos em que corresponde à única refeição.

E1: Assim, pra mim, durante o ensino médio todo, fez muita diferença, porque teve dia, que sei lá... tipo, eu saí de casa sem comer nada, sabe... então, chegar na escola, e tipo... ter uma refeição pra se alimentar, foi, certamente, essencial, sabe, no meu dia e me ajudou a aprender melhor, né... porque você não consegue aprender sem ter, pelo menos, se alimentado.

³⁶ De acordo com o Portal do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2005. Já a merenda escolar começou a atender essa etapa de ensino no ano de 2009 (FNDE).

E3: É igual eu falei aqui, nós estamos em uma região administrativa que ainda está caminhando para dias melhores. Então, acredito que nós temos que saber que tem alunos que, de fato, vem fazer uma primeira refeição ainda na escola. Que ainda é uma realidade, a gente ainda não tá muito distante disso, então o fato de ter uma merenda escolar, muitas vezes é fator, até, que faz com que o aluno não se distancie da própria escola. Disso eu não tenho dúvida.

Além da merenda escolar, de acordo com Cury (2009, p. 121), o “livro didático representa uma importante e indispensável mediação para assegurar um direito à cidadania: o direito à educação escolar”. Por certo, os alunos entrevistados destacam a importância dos materiais didáticos durante a trajetória de estudos para o Programa de Avaliação Seriada, tendo em vista as dificuldades econômicas para adquirir livros, bem como a dificuldade de acesso à Internet em casa.

E2: eu estudei muito pro vestibular usando os livros didáticos. Então, se não fossem os livros que, inclusive, eu fiquei com um de filosofia. E eu ganhei... Mas, eu ganhei, não roubei. (risos) Porque, enfim, eu tenho muito carinho por esse livro, porque se não fosse por ele, provavelmente eu não teria tanto contato com a filosofia e não teria aprendido sobre... enfim, provavelmente o vestibular também não seria da forma como foi.

E6: era a única coisa que eu usava, basicamente. Eram os livros escolares, livros didáticos.

Dos professores entrevistados, apenas um afirmou não utilizar o livro didático em suas aulas. Dentre os demais docentes, o livro é amplamente utilizado e considerado como um material de boa qualidade. Os profissionais destacam, todavia, que os livros não resumem em si o conjunto de materiais didáticos suficientes para trabalhar todos os conteúdos propostos. Dessa forma, atentos à matriz do PAS, os professores trabalham com leituras adicionais e, sempre que possível, de forma integrada entre as disciplinas.

É recorrente, nas falas dos jovens, o fato da passagem pelo ensino médio nessa escola específica ter potencializado seu ingresso no ensino superior público. Na percepção dos estudantes, os conteúdos curriculares da escola, embasados na matriz do PAS, e a forma integrada como eles são trabalhados foram muito relevantes para os percursos de estudo, uma vez que não tinham condições financeiras de frequentarem um cursinho pré-vestibular³⁷. Ademais, acabam por citar as várias ações da escola que contribuíram para a travessia até chegar à aprovação no ensino superior, como Sarau Poético, prova multidisciplinar, redação e demais

³⁷ De acordo com os dados constantes na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, em 2015, a quase totalidade da população de Santa Maria declarou não frequentar nenhum cursinho preparatório para concursos e vestibular.

projetos escolares. Com o trabalho pedagógico, que a escola realiza a contento, o jovem que sai do processo é diferente daquele que ali entrou (PARO, 2016).

Em relação à rotina de estudos, os alunos afirmam dedicar uma média de três a cinco horas diárias para estudar os conteúdos, fora do horário escolar. Com o projeto de tornar-se aluno universitário, geralmente na segunda série do ensino médio, após o resultado da primeira etapa do PAS, os alunos despertam para a importância de elaborar um plano de estudos, com o objetivo de atingir boas notas no exame.

Como técnicas de estudo, os estudantes afirmam praticar a resolução de provas anteriores do PAS e de listas de exercícios que os próprios professores da escola elaboravam. Além disso, declaram revisar as matérias que eram ministradas em sala de aula. Não raro, os estudantes fazem referência à importância da formação de grupos de estudos com colegas da própria escola. A turma de amigos cumpre, nesse sentido, um papel fundamental, onde os jovens iniciam uma ampliação das experiências de suas vidas (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A formação dos grupos de estudos reflete, ainda, a busca dos estudantes em assumirem um papel ativo na construção de sua trajetória escolar. Destarte, durante as greves dos professores, esses grupos não interrompem o cronograma de estudos. As trocas diárias contribuíam não só para o estudo dos conteúdos, mas também para o estímulo a buscar sempre os melhores resultados.

Cabe ressaltar que os estudantes entrevistados, interlocutores da presente pesquisa, foram aprovados nos seguintes cursos de graduação: direito, medicina, engenharia, relações internacionais e filosofia. São cursos que levam a profissões diferentes do ciclo de ocupações com os quais estão familiarizados. Os jovens relatam que passam a ser considerados exemplos na família e inspiração para os irmãos mais novos. Olhando-se por esse prisma, é interessante notar uma ruptura, em que os jovens descortinam suas possibilidades profissionais e suas aspirações deixam de ser determinadas pelas estruturas econômico-sociais e heranças familiares (CURY, 1998; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Foi através de políticas públicas de acesso, permanência e inclusão que o filho da diarista ingressou e está cursando Direito na UnB e resiste contra um sistema que nos exclui, nos mata e nos coloca como predispostos ao fracasso. Eu resisto porque daqui pra frente tem muito mano e muita mina que viu em mim o primeiro exemplo de uma vitória através da educação, ainda que esse projeto ainda esteja dando os seus primeiros passos. Eu resisto porque entre sete irmãos, fui o primeiro a ser aprovado no ensino superior e carrego o sonho da minha família. Eu resisto porque acredito na juventude, acredito na educação, na politização e acima de tudo acredito no potencial da periferia. Devemos ocupar os espaços de decisão e dar voz a quem sempre foi silenciado. Hoje, eu sou sobrevivente e uma exceção entre os meus, todavia a luta por aqui é coletiva. É por nós! (E3 - 2018)

O depoimento acima, publicado nas redes sociais por um dos estudantes entrevistados quando aprovado no curso de Direito na Universidade de Brasília é bastante ilustrativo da ideia de Freire (1996, p. 78) quando afirma que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

Os jovens afirmam que a escolha dos cursos de graduação não contou com orientação vocacional por parte da escola, não obstante o Projeto Político-Pedagógico apresente como uma das atribuições do SOE a realização de orientação vocacional. Os gestores e professores destacam durante as entrevistas que não é possível atender todos os alunos devido aos poucos profissionais do SOE e à carga horária limitada.

O ingresso de estudantes oriundos da escola pública na universidade corresponde a uma realidade recente. Por isso, vislumbra-se que as experiências voltadas para a orientação vocacional nas unidades de ensino públicas ainda são isoladas. Tendo em vista a importância de uma intervenção e de um auxílio ao jovem estudante de ensino médio, dentre as metas pedagógicas de curto prazo estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da escola, está a realização de mais trabalhos sobre orientação vocacional e profissional

Nesse contexto, as informações sobre o mundo do trabalho e o incentivo à reflexão pessoal sobre escolhas profissionais ficam mais restritos ao Projeto GerAção e demais projetos realizados pela escola. As parcerias com a universidade e, especialmente a semana universitária, correspondem, para os estudantes, um fator de peso no momento de definir os cursos. Dessa forma, a despeito das dificuldades em desenvolver projetos de orientação vocacional, a escola foi capaz, em certa medida, de influenciar e impulsionar os jovens para conquistarem suas vagas no curso desejado.

Vencido o desafio do acesso, seguem outros desafios referentes à permanência. Os estudantes sublinham o fato de se reconhecerem enquanto cotistas com outros colegas quando ingressam na universidade pública e sempre tentam ficar juntos. Os alunos relatam, ainda, que há uma clara divisão entre os alunos provenientes de escola particular e alunos oriundos de instituições públicas de ensino.

E1: é muito complicado, sabe... você não ter semelhantes, sabe... em um local tão cansativo como a UnB. (...) A gente sempre tenta ficar junto, né...(...) porque nesse contexto tão homogeneizado, sabe... de só ter pessoas de escola particular, se a gente não se juntar, né... a gente vai acabar desistindo, né...

E2: Então, a gente de escola pública, é aquilo, a gente se une, a gente fica com ódio de classe ali escondido, e a gente fica... enfim, se ajudando. (...) Enfim, quando um aluno de classe baixa, ele entra, outro aluno de classe baixa cobre. A gente funciona assim, a gente... é natural que a gente funcione dessa forma, a gente fala sobre PIBIC, PIBID, sobre o que fazer, sobre

o que não fazer, sobre os professores que vão achar ruim se você se atrasar mesmo você morando longe. A gente sempre dá um jeito. Sempre. A gente se une.

E3: Então, é um contato, acredito que primordial. É um contato primordial lá dentro, a gente já trabalha com essas redes, até porque nós sabemos que não é só o acesso... a permanência e a inclusão lá dentro são outras coisas que a gente tem que estar batendo nessa tecla o tempo todo. A gente tem que tá tentando ocupar esse espaço dentro do ensino superior, e isso é algo que, de fato, nós enquanto cotistas de escola pública, a gente se reconhece no outro, então a gente soma essa luta um com o outro.

Sem demérito ou desmerecimento, os estudantes se reconhecem pertencentes àquele espaço. Mas também destacam as dificuldades enfrentadas para a permanência no espaço acadêmico, principalmente no início do curso de graduação, devido aos mais variados motivos. Embora de grande relevância, são questões a serem abordadas em outros estudos, uma vez que ultrapassam a temática da presente pesquisa.

O ponto que aqui interessa reforçar diz respeito às histórias dos jovens da periferia, que ingressaram no ensino superior, em cursos como medicina, direito, engenharia, relações internacionais e filosofia, circunscritas em um trabalho de gestão escolar que não se furtou à tarefa de oferecer uma educação de qualidade, considerando uma das significativas vantagens dos seres humanos – “a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 25).

CONCLUSÃO

A pesquisa percorreu diversos caminhos desde sua proposição até atingir os resultados propriamente ditos. Não foi algo linear. Em um vaivém contínuo, se enriqueceu e se transformou progressivamente. Do corpo teórico aos resultados, no decorrer do processo de construção da pesquisa, cada experiência oportunizou avançar em compreensão.

De acordo com a bibliografia referendada na discussão teórica, a gestão escolar é entendida como a mediação para a realização de um fim determinado. Essa premissa de gestão como uma ação finalista permeia todo o trabalho de pesquisa e contribui para a compreensão de uma instituição pública de ensino médio que age de modo a combinar o uso dos variados recursos presentes na escola com uma finalidade essencial: a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que essa finalidade é bem definida e perseguida pelos diferentes sujeitos que compõe o espaço escolar.

Em linhas gerais, a escola objeto deste estudo corresponde a uma instituição de ensino bem administrada que encontrou o seu caminho. Ademais, o trabalho de gestão realizado pela escola parece contemplar a positivação estabelecida no conjunto de dispositivos legais na vida prática dos seus estudantes. Ou seja, por meio de um compromisso coletivo, atua com vistas à formação do aluno cidadão, o qual, por vezes, revela-se como um potencial estudante universitário. Nesse sentido, para além da formação integral, os processos de organização e gestão da escola em comento tem se materializado em seu contexto real como mecanismos capazes de mobilizar seus estudantes para o ingresso no ensino superior público.

A despeito do impacto do background familiar sobre o rendimento de seus estudantes, a escola se abre à realidade de seus alunos e incentiva, diariamente, os jovens a assumirem o papel de agentes da mudança a que se propõem. Para isso, lança mão de múltiplas competências, que envolvem diversas ações integradas em busca de despertar os jovens estudantes para a importância da ocupação dos espaços acadêmicos públicos. Nessa direção, diferentes dados e indicadores referentes à instituição apresentam resultados concretos que demonstram um aumento progressivo de estudantes da escola aprovados em exames e programas que dão acesso à universidade pública. Em uma mudança de paradigma, o acesso ao ensino superior público, historicamente destinado a uma elite detentora do poder político e econômico, surge como possibilidade no horizonte futuro dos jovens.

Frente ao objetivo geral de analisar a influência exercida pela gestão escolar de ensino médio público na travessia de seus estudantes para o ensino superior público, foi realizada uma

leitura crítica e interpretativa do Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo, da legislação pertinente e das falas dos sujeitos da pesquisa. Precedida de um quadro do perfil socioeconômico e escolar dos habitantes da cidade, a análise permite concluir que o trabalho de gestão da instituição tem sido decisivo para os resultados profícuos alcançados pela escola e seus estudantes, bem como para o enfrentamento das contradições sociais presentes em uma escola de periferia.

Nota-se que esse trabalho de gestão escolar consistente e frutífero ao público que se destina decorre da administração diária e concomitante de três eixos principais: administrativo, pedagógico e financeiro. Cada um desses eixos possui contornos específicos, os quais permitem identificar as ações, os procedimentos e os recursos utilizados pela escola. Não obstante a razão do trabalho da gestão seja, sobretudo, pedagógica, os três eixos, de forma articulada e integrada, mantêm o equilíbrio da organização escolar voltando-se para o alcance de uma educação pública de qualidade.

Trata-se de uma escola respeitada em seu espaço, a qual desde as primeiras visitas chamou a atenção da pesquisadora com sua estrutura física agradável, boa manutenção e limpeza, paredes limpas e sem pichações, instalação de ar condicionado nas salas, toldos, espelhos pelo pátio, área verde e espaços livres para integração dos jovens. A materialidade do ambiente escolar reflete o respeito pelo espaço que pertence a todos, um posicionamento responsável com a 'coisa' pública, fruto de um trabalho coletivo de conscientização.

A organicidade do trabalho de pesquisa pressupõe que os dados gerados a partir do Projeto Político-Pedagógico consubstanciam com o conteúdo constante nas entrevistas realizadas e deflagram mudanças palpáveis na vida escolar e gestão da instituição. A escola passou por um processo de transformação institucional, por meio de um pequeno grupo eleito de gestores que, ao identificar os problemas e necessidades do público a quem atende, desenvolveu técnicas de trabalho com o intuito de mobilizar os atores envolvidos no processo pedagógico para novas percepções e habilidades.

Não raro, a figura do diretor surge nas falas dos participantes da pesquisa como alguém capaz de despertar a equipe docente e discente da escola para suas potencialidades. Compreende-se que, ao longo do tempo, alunos, professores e comunidade passaram a fazer uma leitura diferente da escola, o que possibilitou o desenvolvimento de novas habilidades, em um ciclo contínuo de aprendizagem organizacional. Tendo em vista tais mudanças estruturais, as equipes gestoras subsequentes davam continuidade ao modelo pedagógico e de gestão de forma processual, em prol de uma educação de qualidade.

A realidade da pesquisa encontrada é de uma gestão escolar que se sente capaz de desenvolver um bom trabalho e, assim, reforça sua importância e seu valor perante a comunidade que atende. Os atores envolvidos no estudo destacam, porém, não haver uma fórmula mágica utilizada para a melhoria imediata da educação na instituição. Mas um processo de construção, consciência, limites e possibilidades reais quanto ao caminho percorrido pelas equipes gestoras e docente, com correção e aprimoramento de rumos. “*A gente, ao longo dos anos, eu acho que a gente foi aprendendo com os erros*”, afirma o gestor da instituição.

Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo é fruto de um processo de construção realizado ao longo dos últimos anos. Interessante notar como a elaboração do documento contou com mecanismos institucionais de participação de todos os segmentos da escola, promovendo momentos de chamamento e de consultas de opinião junto aos pais e alunos, por meio de espaços de participação em sites e reuniões. Opiniões e sugestões por parte da comunidade foram levadas em consideração durante a elaboração do documento.

Hodiernamente, os gestores e professores consideram o Projeto Político-Pedagógico da escola como um documento consolidado, e, por isso, as discussões e revisões acerca do documento ficam mais restritas à equipe gestora e à equipe docente durante a semana pedagógica. Foi possível perceber que os jovens estudantes da instituição não conhecem o Projeto. Nesse sentido, entende-se uma limitação da escola no que tange à prerrogativa democrática de discussão de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico deve ser um processo contínuo de construção e partilha.

Não obstante a limitação indicada, considera-se que a perspectiva de gestão proposta pela escola é de uma gestão democrática, que envida seus esforços na promoção de espaços de participação aos diferentes atores escolares como conselhos, fóruns deliberativos e pré-conselho, dando vez e voz aos alunos, pais e docentes no que se refere às impressões acerca da instituição e às decisões a serem tomadas. Nesses espaços, a avaliação dos professores tornou-se uma importante ferramenta que contribui para a busca por diferentes mecanismos de ensino-aprendizagem. Quando os alunos avaliam seus professores, os profissionais da educação têm a oportunidade de refletirem sobre a própria postura em sala de aula e práticas docentes.

Para consolidação de uma gestão efetivamente democrática, a escola enfrenta limitações no que concerne à atuação de seus estudantes no Grêmios Estudantil. Apesar de existir uma organização colegiada eleita, com espaço reservado para o grupo, seu funcionamento ainda não conta com a atuação discente desejada, de forma que os jovens perdem uma importante oportunidade de dar voz oficial às demandas estudantis e de defender os interesses dos alunos dentro da gestão da escola.

Os dados gerados na pesquisa indicam uma escola atenta à gestão participativa para o alcance dos resultados desejados. Nesse sentido, a participação da comunidade nas atividades escolares é um diferencial que a instituição estudada apresenta, malgrado seus desafios e limitações. Além das reuniões escolares, que contam com uma média de 70 a 80% de participação dos pais e responsáveis, a escola abre suas portas para a comunidade local por meio de projetos esportivos e culturais.

Diante do nível de pobreza e escolaridade dos pais dos alunos, os bons resultados alcançados pela instituição pesquisada no que se refere ao direcionamento de seus estudantes à continuidade dos estudos em nível superior, para além dos dados mensuráveis, passam a refletir o trabalho emancipatório realizado pela escola e representar seu compromisso de reflexão e transformação social. Para o público discente da escola, o ingresso em uma universidade pública passa a ser visto não apenas como um meio de obtenção de diploma para o exercício de uma profissão, mas a saída para uma mobilidade educacional, social e econômica.

Foi possível identificar diversos mecanismos da gestão escolar capazes de mobilizar seus estudantes para o ingresso no ensino superior público. A escola elaborou uma proposta de trabalho pedagógico norteada pela Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, buscando assegurar não apenas a aprendizagem do conteúdo, mas também a capacidade reflexiva de seus estudantes. Dessa forma, tende a romper com uma tendência homogeneizante do currículo quando utiliza em seu trabalho pedagógico diversos temas integradores e, de forma interdisciplinar, busca o desenvolvimento de competências e habilidades no educando. Nesse sentido, dentre os processos de avaliação utilizados, a avaliação multidisciplinar é considerada um dos pilares da proposta pedagógica da instituição.

Para incentivar seus alunos a participarem do Programa de Avaliação Seriada, a instituição oferece sua estrutura física para auxiliar nos trâmites burocráticos e organização da documentação necessária para inscrição nos exames externos. Gestores e professores deixam o laboratório de informática da escola à disposição e em um esforço conjunto auxiliam os jovens quanto a leitura dos editais, organização de documentos e acesso a sistemas. Pequenas ações como essas tornam-se um diferencial diante de uma comunidade de baixa renda, em que muitas famílias não possuem acesso a computadores e internet em casa.

Interessante notar como a instituição contraria a tendência da escola pública de ensino médio e volta seu olhar para o jovem e suas necessidades. Sublinha-se, ainda, o protagonismo docente da unidade escolar, com professores engajados e preocupados em transformar criativamente suas práticas. São profissionais que se preocupam em oferecer uma educação

atraente e relevante, considerando o jovem como um interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes. Centram-se, portanto, em uma concepção dialógica, onde o aluno deixa de ser ‘domesticado’ para assumir o papel de autor de sua história.

Dentre as ações integradas referentes aos processos de organização e gestão da escola, cumpre destacar, ainda, os processos formativos das equipes docente e gestora, em que as falas dos sujeitos da pesquisa indicam para um *modus operandi* refletido e redimensionado em tempos e espaços institucionalmente definidos, como nos momentos de coordenação pedagógica. Uma equipe engajada e qualificada que tende a deixar novos profissionais que ingressam no quadro docente da escola também engajados e qualificados.

Em relação à dinâmica interna e relações interpessoais entre gestores, professores e alunos, a escola é um espaço de convivência, com uma relação dialógica e de respeito entre os diferentes atores do espaço educativo, o que contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente. Por vezes, há relações conflitantes, mas nada que represente afronte, desrespeito, ameaças ou agressões verbais ou físicas. O estabelecimento de limites leva a uma percepção de uma equipe diretiva com liderança e firmeza ao coordenar, dirigir e comandar os processos decisórios da escola, mantendo em equilíbrio as práticas de autoridade e liberdade defendidas por Paulo Freire.

Tendo em vista o atual contexto político e educacional, considera-se que uma das contribuições do estudo diz respeito ao fato de apresentar a experiência de uma gestão escolar que construiu seus próprios artefatos de disciplina guiados por uma concepção educativa coletiva e por processos pedagógicos continuados. Na contramão da tendência atual, de pensar que a solução para os problemas disciplinares das escolas públicas está na presença coercitiva de agentes militares do Estado, a escola mostra a efetividade da opção por práticas dialógicas de resolução dos seus próprios conflitos.

Parte da riqueza da proposta pedagógica da escola se deve aos projetos elaborados com caráter prático e contextualizado aos blocos dos componentes curriculares. Dentre os projetos executados ao longo do ano letivo, o Sarau Poético e o Projeto GerAção trazem singularidade ao trabalho realizado pela escola e auxiliam para diferentes formas de expressão, fortalecendo a participação e atuação dos estudantes e também da equipe docente. Nesse sentido, cabe um destaque quanto a maneira como a parte diversificada do currículo é pensada e planejada para dar um sentido ao ensino médio e, por meio das diferentes atividades propostas, estimular seus estudantes a continuarem os estudos em alto nível no ensino superior.

A parceria com a Universidade também consiste em um dos importantes mecanismos utilizados pela escola para mobilizar seus estudantes para o ingresso na universidade pública.

As parcerias auxiliam na conquista de espaços diversos e, para além do aspecto cognitivo, desenvolve também aspectos sociais. A relação da escola com a Universidade favorece uma percepção do âmbito académico como algo possível, e não mais uma barreira intransponível. Nessa perspectiva, projetos como Meninas Velozes e Juventude Política marcam a trajetória escolar dos estudantes e despertam para contextos antes não imaginados.

É possível notar a presença de um paradigma progressista nas falas dos sujeitos da pesquisa, que partem de uma análise crítica das suas realidades sociais. Tornou-se cativante apreender que as diversas práticas educativas da instituição mobilizam seus estudantes, não apenas para o ingresso no ensino superior, mas sobretudo para a realização de suas potencialidades em todas as possibilidades que se seguem ao ensino médio. Para além de um caráter propedêutico, a escola direciona os seus esforços para a emancipação de seus estudantes.

Uma gestão escolar com forte potencial transformador conjugada ao contexto mais amplo das políticas afirmativas, em especial à política de cotas, assume grande relevo para uma nova visão do ensino médio por parte dos alunos. A etapa de ensino, antes vista como uma passagem sem muitas perspectivas, passa a ser encarada como uma fase que pode levar a diversos caminhos, dentre eles a continuidade dos estudos e uma atuação mais especializada advinda de um curso superior. A gestão escolar contribui, nesse sentido, para a formação dos projetos de vida dos seus estudantes e para a realização de escolhas conscientes sobre as duas trajetórias, não mais impostas pelas heranças familiares.

Além de gestores e professores da instituição, o trabalho de pesquisa se debruçou sobre as narrativas de jovens que foram aprovados na universidade pública e que, gentilmente, compartilharam suas histórias de dificuldades, limitações e superações, em uma travessia nada plana. São estudantes que recordam com bastante gratidão de uma escola pública específica que não se limita a oferecer um currículo e prática pedagógica pobres porque são destinados a alunos pobres e nem apresenta baixas expectativas em relação a seu alunado.

Como servidora do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a percepção acerca da importância de políticas educacionais como merenda escolar e livro didático para alunos de baixa renda em suas trajetórias de estudos trouxe um significado especial à pesquisa e também à minha atividade laboral. Afinal, é a oportunidade de direcionar a lupa do trabalho realizado em uma ‘ponta’ da política para os seus efeitos na outra ‘ponta’, onde a educação, de fato, acontece: na escola. Do mesmo modo, não há como evitar o impacto em ver que, diante de tantas discussões sobre gênero levantadas no atual contexto político e educacional, a questão sobre gêneros alimentícios, basilar, ainda esteja tão longe do ideal.

As dificuldades e limitações vêm à tona. A escola é vista como uma ‘ilha’. De forma latente, as falas dos participantes da pesquisa destacam a dinamicidade da gestão escolar como um processo que envolve relações internas e externas à escola. Nesse sentido, cabe destaque as falhas dos setores de apoio e acompanhamento por parte do sistema educacional, que salta aos olhos dos atores envolvidos no processo pedagógico, sejam eles gestores, professores ou alunos. Há um descompasso entre a gestão escolar que prioriza o processo de ensino-aprendizagem, e a gestão educacional que prioriza o financeiro. O mesmo sistema educacional que preconiza a autonomia escolar, decreta a eleição do diretor da escola e concede as verbas para a auto-gestão é o mesmo que cerceia a prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes.

Ante o exposto, cabe destacar que o estudo não objetiva abordar uma gestão escolar isenta de falhas, ou mesmo de trazer essa experiência como uma ‘receita’ transferível para outra realidade qualquer. Trata-se, sim, de trazer à tona uma experiência exitosa de uma escola pública de periferia urbana, que obtém bons resultados porque se enraíza em seu contexto social. A instituição de ensino tornou-se um ambiente educativo cotidianamente explorado, equacionando suas dificuldades e promovendo avanços e melhorias da qualidade do ensino ofertado. Além disso, se organizou e agiu de modo próprio, despertando para uma ação planejada com práticas educativas continuamente aperfeiçoadas, a despeito das condições adversas de seu entorno.

O trabalho empírico demonstra que é no interior da escola que as propostas de mudanças surgem. Por conseguinte, geralmente as práticas exitosas ficam restritas a cada unidade escolar. Assim, diante da importância de registro e publicização dessas experiências, propugna-se que a partilha das boas práticas deve ser fortalecida no âmbito da gestão educacional. Todavia, com a cautela de tê-las como referência e não como modelos. Afinal, não podem ser transferidas, tendo em vista as características próprias de cada ambiente organizacional.

Chama a atenção o fato de os jovens participantes da pesquisa escolherem seus cursos de graduação sem orientação vocacional alguma por parte da escola. Dessa forma, acredita-se que a riqueza das falas contida nas entrevistas possibilita estudos que reflitam sobre a orientação vocacional de jovens estudantes de escolas públicas que ingressam na universidade pública em demanda cada vez maior. Novos estudos qualitativos podem analisar também as percepções dos estudantes de escolas públicas que ingressam na universidade e as dificuldades encontradas em relação aos estudos acadêmicos.

Tendo em vista a boa experiência da escola estudada, questões relacionadas à permanência na escola pública de ensino médio, ainda consideradas como desafio para o campo educacional, também merecem ser pesquisadas, uma vez que refletem em dados importantes

para a sociedade juvenil. Cada jovem que permanece na escola é um jovem menos propenso às influências da criminalidade, que pode representar um profissional em potencial e trazer importantes contribuições para o país.

O país carece de um projeto de nação e de um olhar diferenciado para a escola pública e para seus jovens. Uma educação de qualidade leva a uma educação para a cidadania e não há mais tempo a perder. Os jovens das escolas públicas periféricas também apresentam desejos de realização e potenciais que podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Daí a importância da igualdade de oportunidades. Há muitas inteligências vivas em nossas escolas públicas!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas Inovadoras bem-sucedidas em escolas públicas**. ABRAMOVAY, Miriam et al. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

Academia Brasileira de Ciências. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>> Acesso em 14.jun.2019.

ALENCAR, Vânia Roseli. **Desamarrando o preconceito: um estudo de gênero a partir do dispositivo da foto linguagem**. 2017, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais/>> Acesso em 14.jun.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e Estratificação Social no Acesso à Universidade Pública. **Caderno de Pesquisa**, v.35, n.124, p.113-139, jan./abr. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2015**. Brasília: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017**. Brasília: Inep, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>> Acesso em: 14.jun.2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 40/2014**. Brasília: Inep, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

_____. **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 União, 12 ago. 1971.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE): **Plano Nacional de Educação 2001-2010 - Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE): **Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Portal FNDE. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/>> Acesso em 14.jun.2019.

_____. Portal INEP. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 14.jun.2019.

_____. Portal MEC. Disponível em: < <https://www.mec.gov.br/>> Acesso em 14.jun.2019.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão e Comunidade Escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013. p. 37-52.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2008.

CASTRO, Elianice Silva. O Índice de Efetividade das Cotas para Escolas Públicas. **Pesquisa e Avaliação - Revista Passei**. n.3. nov. 2014. p. 28-37.

CENTRO DE SELEÇÃO E PROMOÇÃO DE EVENTOS – CESPE. Programa de Avaliação Seriada – PAS. Disponível em: < <http://www.cespe.unb.br/PAS/>> Acesso em: 3 set. 2018.

CORREIO BRAZILIENSE. Alunos de escolas públicas passam cada vez mais na UnB. Correio Braziliense, Brasília, 8 fev. 2018. **Eu Estudante**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/02/08/ensino_educacaobasica_interna,658725/alunos-de-escolas-publicas-passam-cada-vez-mais-na-unb.shtml>. Acesso em: 17 out. 2018.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Cláudia Rosana de Araújo; NOGUEIRA, Jorge Madeira. Ensino Superior: Instrumento de Mobilidade Econômica? Lições da Experiência de Alternativas de Acesso da UnB. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**. v.8, n.4, p. 77-100, Edição Especial, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: ABMP – Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 31-51.

CUNHA, Célio da; SOUZA, Gabriela Menezes de. A gestão Goldemberg: em defesa do mérito e da qualidade. In: CUNHA, Célio da (Coord.), et al. - **O MEC pós - Constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP – Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 104 - 116.

_____. Gestão democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 18, n. 2, p. 163-170, jul./dez. 2002.

_____. Livro Didático como Assistência ao Estudante. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n.26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

_____. O ensino médio do Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998. p. 73-98.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Guia Prático da Semestralidade: Ensino Médio**. Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019.

_____. **Lei Complementar nº 247**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, 01 out. 1999.

_____. **Lei nº 4.036**, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 26 out. 2007.

_____. **Lei nº 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, 8 fev. 2012.

_____. **Lei nº 575**, de 26 de outubro de 1993. Dispõe sobre a gestão democrática das Unidades Públicas de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 29 out. 1993.

_____. **Lei nº 957**, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 24 nov. 1995.

_____. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 9 de junho de 1993.

_____. **Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2015**. Santa Maria. Codeplan, 2015.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2018**. Santa Maria. Codeplan, 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico – 2018**. Santa Maria. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª ed. – Brasília, 2015.

EBC – AGÊNCIA BRASIL. Batalhão Escolar: dentro e fora dos colégios. Brasília, 11 fev. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-02/batalhao-escolar-dentro-e-fora-dos-colegios>> Acesso em: 19 jun. 2019.

FILIPAK, Sirlei Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17. n.54. p.1241-1268, jul./set.2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. Mais ricos dominam a universidade pública. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 jun. 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1306200323.htm>>. Acesso em: 22 out. 2018.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1DF. UnB divulga lista de aprovados no PAS 2018; veja nomes e calendário. G1.Globo, Brasília, 26 jan. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/unb-divulga-lista-de-aprovados-no-pas-2018-veja-nomes-e-calendario.ghtml>>. Acesso em: 18 out. 2018.

GOMES, Candido Alberto et al. Ensino Médio: nem patinho feio nem cisne? In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

GUERRINI, Daniel et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o campus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n.251, p. 17-36, jan./abr. 2018

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-768, set./dez. 2011.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação dos seus Gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013. p. 143-156.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. O estado da arte sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados: uma visão geral. In: MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em 15 dez. 2019.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013. p. 95-130.

Documentário Nunca me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, duração: 1h20', 2017. Disponível em <
<https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>> Acesso em: 28/05/2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em:
 <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 18 out. 2018.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. **Gestão democrática da educação pública.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

RABELO, Mauro Luiz. Vinte Anos do PAS: o significado desse processo para a UnB e para a comunidade. *Pesquisa e Avaliação - Revista Passei*. n.4. nov.2015, p. 4-11.

Rede Emancipa. Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/>> Acesso em: 20 mar. 2019.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2013. p. 53-93.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.2, p.71-87, set.2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. **Política e Gestão da Educação:** Um convite para a cooperação internacional. Rio de Janeiro: Liber Livro, 2012.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2013. p. 157-178.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.25-46, dez.2013.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação / Peter Senge ... [et al.]; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SOUZA, Wallace Patrick Santos de; OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; ANNEGUES, Ana Cláudia. *Background* familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. v.48. n.2. ago.2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

_____. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961, p.84-89.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: Unesco, 2003

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira. Estratégias metodológicas de pesquisa: decisões no estudo da prática didático-pedagógica. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 231-243, jan./jun.2010.

_____. **Estudo de caso interativo**: fácil entender, decidir e executar. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Marrian e Stake. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES

I. Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Nome fictício (como gostaria de ser chamado):

Cargo ocupado atualmente na instituição:

Tempo de atuação na escola:

II. Questões

Eixos temáticos	Questões
Escola	1. Como você acredita que o jovem enxerga a escola de ensino médio? Qual a sua experiência com a escola pública de ensino médio?
	2. Você percebe diferença entre essa escola de ensino médio e outra da cidade? Quais são os pontos fortes e fracos dessa escola?
	3. A escola conta com livro didático e merenda escolar? Em que essas políticas contribuem para o bom resultado da escola?
Gestão Democrática	1. Você acredita na escola pública? Como a escola pública pode exercer sua autonomia?
	2. Como você avalia a relação professor x direção nas atividades pedagógicas? E o diálogo aluno x direção na rotina escolar?
	3. Como você avalia o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola? Com que frequência os professores se reúnem para discutir o desenvolvimento do Projeto da Escola? As decisões tomadas em reunião são executadas?
Travessia – ensino médio público à universidade pública	1. Há projetos na escola e atividades pedagógicas voltados para o preparo de processos seletivos como o vestibular e o PAS?
	2. Há alguma orientação vocacional por parte da escola para auxiliar os alunos em sua escolha?
	3. Como a escola enfrenta as dificuldades de aprendizagem dos alunos? E as questões de violência e indisciplina? Os alunos aprovados geralmente são alunos que se destacam nas atividades pedagógicas da escola?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

I. Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Nome fictício (como gostaria de ser chamado):

Formação:

Área de atuação:

Tempo de magistério:

Tempo de atuação na escola:

II. Questões

Eixos temáticos	Questões
Escola	1. Como você acredita que o jovem enxerga a escola de ensino médio? Qual a sua experiência com a escola pública de ensino médio?
	2. Você percebe diferença entre essa escola de ensino médio e outra da cidade? Quais são os pontos fortes e fracos dessa escola?
	3. A escola conta com livro didático e merenda escolar? Há recomendações de leituras adicionais? Há atividades pedagógicas voltadas para o preparo de processos seletivos como o vestibular e o PAS?
Gestão Democrática	1. Como você avalia a relação professor x aluno nas atividades pedagógicas? E o diálogo professor x direção na rotina escolar?
	2. Como você avalia o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola?
	3. Com que frequência os professores se reúnem para discutir o desenvolvimento do Projeto da Escola? As decisões tomadas em reunião são executadas?
Travessia – ensino médio público à universidade pública	1. Há projetos na escola voltados para o ingresso na universidade pública?
	2. Como os professores enfrentam as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Os alunos aprovados geralmente são alunos que se destacam nas atividades pedagógicas da escola?
	3. Há alguma orientação vocacional por parte da escola para auxiliar os alunos em sua escolha?

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS

I. Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Nome fictício (como gostaria de ser chamado):

Escolaridade do pai:

Profissão do pai:

Escolaridade da mãe:

Profissão da mãe:

Curso de graduação:

II. Questões

Eixos temáticos	Questões
Escola	1. Como você enxerga a escola de ensino médio? Qual a sua experiência com a escola pública de ensino médio?
	2. Você acha que há diferença entre essa escola de ensino médio e outra da cidade? Quais são os pontos fortes e fracos dessa escola?
	3. A escola conta com livro didático e merenda escolar? Há recomendações de leituras adicionais? Há atividades pedagógicas voltadas para o preparo de processos seletivos como o vestibular e o PAS?
Gestão Democrática	1. Como você avalia a relação professor x aluno nas atividades pedagógicas? E o diálogo aluno x direção na rotina escolar? Existe grêmio estudantil na escola?
	2. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Os alunos da escola participam da elaboração do Projeto?
	3. Você tem conhecimento sobre os projetos que a escola desenvolve?
Travessia – ensino médio público à universidade pública	1. Como foi seu percurso de estudo para aprovação? Quanto tempo de estudo você dedicava por dia?
	2. Você contou com aulas de cursinho pré-vestibular? Onde?
	3. Como se deu a escolha do curso de graduação? Houve alguma orientação vocacional por parte da escola para auxiliar em sua escolha?

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Relevância da gestão escolar na escola pública: a travessia de estudantes do ensino médio à universidade pública**

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Raquel Moura de Sousa, aluna do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Assinando este termo de consentimento, estou ciente que:

- I. Obtive as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;**
- II. Minha contribuição consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, cujo conteúdo será transcrito na íntegra;**
- III. Posso interromper, a qualquer momento, a minha participação na pesquisa;**
- IV. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;**
- V. Os resultados obtidos serão divulgados para os participantes e instituições que colaboraram com a pesquisa e, serão utilizados apenas para o alcance dos objetivos propostos no estudo, incluída a publicação em literatura científica especializada;**
- VI. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, caso julgue necessário, pelo email: mrmoura1@hotmail.com.**

Assinatura

Brasília, ____ de _____ de 20__

APÊNDICE E

Recortes das entrevistas utilizados na análise.

Categoria 1 - Como o jovem enxerga a escola de Ensino Médio
G1: (...) eu vejo que tem muitos jovens que tem uma visão pessimista da escola, uma visão de que a escola, às vezes, não tá atendida com a visão dos objetivos deles. (...) mas, existe uma parte dos jovens também que vêem na escola uma ponte, né... pra ele conseguir almejar coisas maiores, conseguir arrumar um emprego.
G2: Olha só, acredito que, e espero que esteja correta, como a continuação dos estudos pra, a partir daqui, com o término do ensino médio, ter acesso ao ensino superior.
G3: Alguns chegam perdidos. Alguns com um direcionamento, mas esses só se a família for... se a família tiver essa direção. (...) ‘Ah, tem que fazer, porque tem que terminar.’ Às vezes, eu acho que eles vêem com uma obrigação.
P1: Ah, com muita curiosidade, muita expectativa, muito medo. Assim, é um ciclo que se fechou de 9, 10 anos de ensino fundamental e eles vêem, assim, meio apreensivos, né... curiosos, um certo temor do que eles vão enfrentar, né... porque o ensino médio é uma preparação já pra a vida adulta, né...
P2: (...) a escola acaba sendo um porto seguro, um oásis dentro de uma comunidade que a gente tem aqui que, de certa forma, é uma comunidade bem carente, bem violenta. E aí, a gente tem uma ilha de excelência que é essa escola que pode ser uma mudança pra vida deles. Então, é meio que dividido entre aquela parte que ainda não acordou e as outras pessoas, dos alunos que querem, que vêem, que têm outra visão disso aqui.
P3: E eles chegam realmente perdidos. (...) os meninos ainda, eles chegam muito perdidos, o ensino médio ainda não faz tanto sentido pra eles. Porque, muita disciplina, muito conteúdo, pouca conexão com a vida lá fora, né.
P4: Alguns enxergam como um degrau a mais, um suporte pra eles irem pro ensino superior. (...) A maioria realmente enxerga... ainda tem em mente aquela questão de que, ‘estou indo pro ensino médio que é pra eu poder terminar os estudos, né... e ter mais facilidade pra conseguir emprego numa loja de shopping ou em um outro emprego aí’ ...
P5: O ensino médio era apenas uma passagem mesmo. Hoje não. Hoje ele vê como uma porta mesmo pro ensino superior, universitário e uma futura capacitação, melhor profissional.
P6: (...) no início, antes, eu tinha um desânimo assim, de pensar que pra muitos, era só um lugar que ele ia pra encontrar pessoas. Eu não conseguia enxergar no jovem essa perspectiva. Mas, a minha opinião sobre isso mudou muito depois (...) porque existe muito a ideia do ensino médio que não leva a nada, que não serve pra nada, ‘vou fazer isso pra quê?’. E quando eles começaram a passar no vestibular, que começaram a mudar de vida, aí é mais... ‘vai passar só pra curso fácil... não sei o que’. E menino passou pra direito...
E1: (...) eu acho que foi uma escola perfeita, sabe... a estrutura, os professores, que mesmo lidando com várias coisas, falta de material escolar, às vezes até desinteresse dos próprios alunos, né... faziam o máximo pra que eles conseguissem passar o conteúdo. (...) Mas, em relação, sei lá... até desafios da minha vida pessoal, né... eu tive muita dificuldade em lidar com o ensino, porque esses desafios, sei lá... tipo, influenciava no meu desempenho e tal. Então, eu tive muita dificuldade em relação a isso, mas... em relação a escola mesmo, do ensino público não tenho nada a reclamar
E2: (...) é uma escola com boa qualidade, os professores, eles são muito empenhados em trazer a gente pra universidade pública, porque enfim, é o nosso lugar, né... estar aqui na Universidade de Brasília, a gente tem muitas oportunidades (...) Então, a escola de ensino médio que eu vim, eu enxergo ela como um lugar de emancipação. É uma experiência emancipatória.
E3: A escola de ensino médio, hoje em dia eu vejo como um ambiente um pouco melhor do que já foi há alguns anos atrás. Mas, ainda assim, acredito que tem sim suas dificuldades, tem sim os seus percalços, porque eu acredito que é comum, mesmo que não deveria ser dentro das escolas públicas em geral. Aí tem vários motivos, ‘n’ fatores, na verdade, né... que leva a isso.
E4: Eu vejo o papel da escola justamente como um divisor de águas, porque se a escola tiver empenhada em mostrar que... todos os caminhos... eu digo assim, não só a universidade, cursos técnicos, o próprio mercado de trabalho, se a escola tiver realmente empenhada em mostrar isso, a escola do ensino médio pra mim é como se fosse, tipo assim... o que define o futuro do jovem.
E5: Eu acho que abandonado, sabe... porque tem os professores, às vezes, a gente encontra professores muito bons, mas eles estão ali aquém, sabe... da situação... do... lá muitas vezes sem recurso... por exemplo,

lá na escola a gente tinha muitos professores que queriam fazer algo, mas meio que tava impedido em relação à escola, né...

E6: Assim, na minha situação, por exemplo, o ensino médio, eu diria que ele me ajudou e ele atrapalhou em alguns momentos. (...) às vezes, o conteúdo, ele diferia do que eu tinha que estudar, ou então, algumas atividades, alguns trabalhos, os professores sempre passavam muito junto, às vezes, era algo cansativo e tomava o tempo que eu poderia estar utilizando pra continuar no meu processo, né... pra atingir o meu objetivo.

Categoria 2 - O que a escola tem de diferente em relação às outras escolas de EM da cidade

G1: Eu atuei em outra escola de ensino médio aqui em Santa Maria, né... que é mais ou menos... assim... em termos físicos, ela é praticamente irmã gêmea dessa escola. Mas, eu vejo que havia diferença sim, principalmente na motivação dos professores, né... no planejamento estratégico, na visão estratégica da escola, eu acho que existia uma falta de foco, assim... do que se quer fazer, entendeu... (...) Então, eu acho que a principal diferença que eu vejo da nossa escola pra outras escolas, é esse foco e um objetivo comum que o grupo abraça e que acaba contagiando também os alunos e a comunidade.

G2: Eu nunca cheguei realmente a visitar outras escolas de ensino médio, né... Mas, assim... a gente tem contato com a comunidade, contato com os diretores, e esse contato, ele é gritante, né... então assim... quando eu cheguei nessa escola, muitas melhorias já tinham sido feitas. Essa gestão hoje, agora, ela aproveita muito da gestão anterior, né... então assim... não quer dizer que entrou na gestão pra desprezar todo um trabalho que tava dando certo pra implantar um novo, a gente continua nessa linha de trabalho tentando melhorar todos esses aspectos.

G3: Eu acredito que esse... de tentar direcionar eles pro mercado de trabalho pra depois... que aqui, a gente não tenta orientar só a faculdade, mas também o mercado de trabalho, né... a relação com o mercado de trabalho, com curso profissionalizante, nesse sentido também.

P1: E aqui a gente sempre, né... como tem esse projeto (GerAção) na grade, é mais eficiente, e os resultados vão aparecendo. Porque a gente sabe, né... de ouvir falar, de conversa que a gente tem em reuniões, assim, e que as outras escolas, elas não têm isso, né... (...) 'olha, o colégio que vocês estão, ele não é um colégio qualquer. O aluno que entra aqui, ele tem um norte pra onde ele vai'

P2: Então, assim, o fenômeno, ele tem que ser investigado não só pelo sucesso de passar esses alunos nas universidades, mas o que ele leva... o que ele trás de consciência pra esses alunos, de promover e falar assim, 'olha, você é da periferia, os seus pais ou estão desempregados ou trabalham em emprego simples, você não tem um lugar legal pra morar, mas se você quiser, você vai conseguir melhorar a tua vida'.

P3: Então, assim, eu acredito de fato, que foi um projeto mesmo da gestão junto com os professores, um pacto que a gente fez, né, de focar todo o trabalho da escola, assim nos exames. De os meninos perceberem que a universidade é um grande salto para ter uma mobilidade social, de ter condições melhores, um emprego melhor, de superar a condição social dos pais. Então, a gente despertou muito isso neles.

P4: (...) essa questão da escola está se solidificando mais, se organizando mais, a escola começou a ter uma estrutura física mais agradável, a escola começou a ter recursos, né... pedagógicos aqui. (...) não tem falta de professor, nunca falta professor aqui na escola, é raro. (...) e a questão também da nossa proposta pedagógica. A nossa proposta pedagógica, como eu te disse antes, a gente presa muito pela questão do aluno da rede pública do ensino médio estar indo para a rede pública no ensino superior. Se o aluno é da escola pública, ele tem que fazer um curso superior público, né... Há meio que uma lógica aí, né... Isso porque se ele não pode pagar aqui, ele também não vai poder pagar lá, então ele tem que tá lá, então o acesso é esse. (...) inclusive os nossos projetos são voltados pro Programa de Avaliação Seriada, e as avaliações também. E aí, isso aí, vai fazendo uma diferença, né... (...) E quando eles chegam aqui, é o que eu sempre falo pros alunos também, quando eles vêm a organização disciplinar da escola, catraca pros alunos entrarem, aquela carteirinha, aquele cartão, né...

P5: (...) com o passar do tempo, mudou muito o perfil interno daqui e muitos falam, não sou nem eu falando mais... muitos falam que o ensino daqui realmente é referência em Santa Maria. (...) muito disso tem a ver com a conscientização também da comunidade. Nós chamamos a comunidade pra participar mais da escola, entendeu... que antigamente era bem mais afastada a comunidade. Então, uma vez que a gente deixou, praticamente, as portas abertas, o retorno também em sala de aula fica melhor. A gente tem os resultados pedagógicos, mas também temos resultados, vamos dizer assim... sociais, né...

P6: (...) (as escolas) têm a mesma planta. É a mesma área... é a mesma coisa, estruturalmente falando. O que muda um lugar? O que muda uma escola? A forma como você trabalha, a forma como você valoriza o aluno, valoriza o tempo daquele aluno, como você valoriza o profissional. Isso muda a escola. Porque é gestão, né... gestão faz uma diferença muito grande.

E1: (...) foi uma das escolas que mais aprovaram alunos no PAS e no ENEM, inclusive. Então, você vê que há um diferencial entre as escolas de ensino médio de Santa Maria, não querendo... sei lá, sabe... puxar o

<p>saco de escola e desmerecendo as outras, mas realmente tem uma estrutura boa, professores empenhados. (...) a biblioteca era muito farta, sabe... de obras acadêmicas como um todo. Eu acho que eu me sentia super privilegiado com relação às outras... as pessoas de outras escolas, porque a biblioteca era muito boa, tinha muitas obras, não era uma biblioteca tão extensa assim, como BCE, por exemplo, mas tinha uma estrutura ótima.</p>
<p>E2: Quando eu estava no ensino médio, eu conhecia alunos de outras escolas e as outras escolas, elas não tinham tanto foco pro PAS, e nem pra universidade pública. Então, eu acho que o ensino era um pouco mais técnico. Talvez (a escola) tenha alavancado em outras escolas também a vontade de ter aprovações. Porque enfim, ficou muito famosa, né... saiu no DFTV. Enfim, se equiparou com escolas aqui do Centro de Ensino Médio em número de aprovações.</p>
<p>E3: (...) talvez pela gestão da escola, pela forma em que as coisas são levadas aqui, foram bem diferentes do que o que eu vivenciei no meu ensino fundamental. Então, eu considero a minha passagem pelo ensino médio algo bastante satisfatório. (...) Eu acredito que o modelo pedagógico mesmo, a forma de se elaborar o ano, a forma de no decorrer do ano... as matérias que são trabalhadas conosco, muitas vezes já são direcionadas e, matérias também aproveitadas do próprio Programa de Avaliação Seriada. Então, acredito que isso foi um diferencial muito grande... inserir a matriz do PAS, no caso para os estudantes daqui que vão prestar o PAS, dentro da grade curricular mesmo, dentro das matérias.</p>
<p>E4: (...) eu vi que quando eu passei pro ensino médio, eu conversava com meus amigos do Recanto (Recanto das Emas) e eles ficavam tipo... abobados de como a escola preparava a gente. Porque, por exemplo, era uma prova, a prova bimestral era estilo PAS. Tinha o Sarau todo ano, que todos os anos trabalhavam... cada turma pegava uma obra do PAS e trabalhava. Os professores traziam a discussão das obras do PAS pra sala de aula. Era uma coisa que, tipo... eles não tinham. (...) Então, em geral eu tive uma experiência boa porque foi nessa escola. É um ensino que se fosse em uma outra escola, eu não sei se eu estaria aqui hoje.</p>
<p>E5: Então, é totalmente diferente e os professores realmente voltavam a matéria pra entender o quê que tava... tipo, era uma... vejo que era uma escola voltada pro ensino pro PAS mesmo. Tanto que a gente teve muita gente que passou pelo PAS, porque a gente não só estudava, a gente estudava em casa, tudo mais, a gente tinha muito o amparo da escola, tipo... artes, coisas que, assim...</p>
<p>E6: Eu diria que é a organização da escola, os projetos como o Sarau Poético, até mesmo a Gincana que é algo que os alunos usam como diversão, e etc., costuma ser algo bem inclusivo pra todos os alunos. Os professores também, eles são bem engajados nesses projetos da escola, eles incentivam os alunos realmente. E eu acredito que nem todas as escolas existe essa sorte, eu diria, né?</p>

Categoria 3 - Relações Intra-Escolares

Relação Direção x Professor

G1: Eu acho que é uma relação muito boa assim, da minha parte, né... Eu sempre fui da ideia que a gente tem que ter diálogo. Aqui na escola eu acho que a gente tem uma... também se formou uma cultura bem forte do diálogo entre direção e professores, né...

G2: (...) é uma relação que segue bem. Mas, assim... segue bem, mas também, às vezes, é esse seguir bem que você tem que ficar fazendo muitas questões, que você tem que ser bem maleável. Porque assim... o professor, ele já entra hoje na rede falando assim, 'ah, eu vou fazer assim, eu vou fazer assado', né...

G3: Aqui é muito boa, tranquila, tem uma relação muito boa. Todo mundo tem... são amigos, colegas assim... então, todo mundo tem um bom relacionamento.

Relação Direção x Aluno

G1: a direção não pode ser totalmente amiga dos alunos, a gente tem que ter uma relação profissional com eles, entendeu... mas, eu não me vejo como um gestor fechado ou a direção como um todo. (...) E assim, eu acredito que a gente montou um sistema pedagógico que dá voz pro aluno também, né...

G2: Então assim... os alunos sempre estão ali e conversam bastante. Então assim... não existe essa questão de ser uma sala de acesso impossível, indisponível pros alunos, né...muito pelo contrário, né... então assim... eles tão sempre ali e relatam todas as situações que precisam. Tem situações conflitantes? Tem muitas, né...

G3: Também é bom, os meninos têm acesso à direção, os diretores são bem presentes com os alunos, né... estão sempre aqui, escutam os alunos.

Relação Professor x Direção

<p>P1: A direção aqui... é uma direção que sempre ouviu muito assim... é lógico, como eu falei, há divergências de algumas visões, de projetos de escola e etc. Mas, não tem conflito assim, não tem aquela coisa... bem harmoniosa assim, né... de muito ouvir, de muito... de sempre atenderem as demandas que os professores... que nós levamos, né... pra eles. Das cobranças que eles fazem também, a gente sempre procura atender, tranquilo assim...</p>
<p>P2: Tranquila, muito amistosa...</p>
<p>P3: Muito boa, muito boa... Quem está ali no chão da sala de aula é o professor e se eu não escutar essa figura, esse sujeito, tudo que eu fizer no entorno, a escola pode estar linda, maravilhosa, só que em sala de aula ainda está um inferno. Então, tem que dar condições, eu tenho que ouvir... o diálogo é muito bom. Assim, tanto na minha passagem, quanto o atual que também tem essa postura de ir nas coordenações coletivas, de ouvir os professores, as demandas...</p>
<p>P4: (...) aqui na escola, a gente até que não tem tantos problemas quanto a isso não. Tem, mas é mínimo, é mínimo, né... Mesmo porque, assim, o nosso atual diretor, ele era um professor do grupo, ele era o professor aqui do corpo docente da escola e ele passou a ser direção, e ele é uma pessoa assim... muito tranquila com todos. Então, assim... todo mundo adora ele, todo mundo gosta muito dele, né...</p>
<p>P5: Aqui o colégio é uma direção sempre jovem, isso é muito bom, porque ele traz novas ideias, né... então, a geração jovem fala a nossa linguagem também, né... a linguagem do aluno e também do professor, jovem também, né... então isso facilita muito.</p>
<p>P6: Ele (o diretor) sempre ouvia muito o professor. Quem tomava as decisões era o professor. (...) Então, assim, ele é muito democrático (...) Eu lembro perfeitamente... nós começamos em 2012 e a primeira coisa que me marcou muito, ele sempre falava 'a escola... o lugar mais importante, o setor mais importante da escola é o pedagógico. A escola funciona em função do aluno. Sem dúvida.</p>
<p>Relação Professor x Aluno</p>
<p>P1: Uma relação... tem os atritos, né... que são naturais, mas muito boa. É como eu falei, não tem uma questão de afronte, assim, de desrespeito, de ameaça, né... uma relação boa. Bota aí mais de 90% uma relação boa mesmo. Assim, tipo... de alunos que se tornam até amigos mesmo.</p>
<p>P2: Cara, é boa, tranquilo. Pra você vê, alguns problemas tem, claro, mas é muito... pontual.</p>
<p>P3: Então, assim... a relação é muito boa. Claro que temos conflitos ali, porque a escola a gente fala que é um espaço de conflito e que todo dia a gente recebe 1.000, 1.500 pessoas, então tem o conflito. Mas, nada que seja uma coisa intransponível, a gente vai trabalhando, conversando.</p>
<p>P4: É um desafio tão grande (...) a impressão que se tem é que eles não estão preocupados se vão aprender alguma coisa. Tem hora que você dá aulas e você tá falando ali... você fala, 'meu Deus, eu tô falando com as paredes'. Você vê que pouquíssimos se interessam pelo que você tá falando... a maioria, realmente, não tá nem aí pro que você tá falando.</p>
<p>P5: Da minha parte positiva, né... da minha parte positiva, não é uma relação fácil. Eu tô aqui há 17 anos, até hoje só um aluno que eu mandei sair de sala de aula (...) a relação é boa, eu procuro sempre resolver qualquer atrito em sala de aula. (...) Agora, com outros professores, tem mais atritos sim, eu percebo isso, porque apesar de ser uma escola que acolhe, acho que nem todo profissional entendeu isso. Acha que isso é uma quebra de hierarquia, né... Então, isso acaba gerando alguns choques assim, entendeu... mas... e também não é geral não. São casos isolados, a escola aqui, geralmente... nós temos um bom relacionamento com os alunos, no geral.</p>
<p>P6: Olha, eu acho que é uma relação boa, uma relação de muito respeito, uma relação de troca. Eu gosto de falar assim, gente, a gente passa um tempão, e assim, claro que você tem atritos, que você chama a atenção e tudo, mas eu gostava muito... assim, e uma coisa que construída e que foi melhorando gradativamente. Assim, a relação, não tinha muitos problemas com os meninos, era bastante tranquilo, uma relação muito boa, muito de troca mesmo, né... de muito respeito deles com a gente, e também de muito respeito do professor com o aluno, né...</p>
<p>Relação Aluno x Direção</p>
<p>E1: eu via que ele era um diretor muito empenhado em trazer coisas novas pra escola, é... a manter a estrutura e melhorar também. Tanto que ele lutou muito pra que a quadra fosse melhorada e tals... foi o empenho dele, junto com os professores também, inclusive. E... era muito bom, inclusive. Só que... é como qualquer instituição de ensino público, né... você enfrenta esses problemas, né... de falta de dinheiro, e tals...</p>

E2: Ele (o ex-diretor) foi o grande responsável por politizar boa parte daqueles alunos, (...) por ele ter plantado um pensamento na gente de 'olhe para a sua realidade e faça algum tipo de coisa por ela'. (...) E então, assim, se eu tô aqui na UnB hoje em dia, eu devo muito ao (ex-diretor). Nossa, eu tenho certeza que qualquer aluno falaria a mesma coisa. Porque foi uma pessoa incrível na minha formação, eu fico tipo, emocionada quando eu falo dele.
E3: A relação aluno x direção eu consideraria boa, consideraria uma boa relação. Obviamente que é uma relação um pouco mais distante do que é com o professor, né... entre professor x aluno... mas ainda assim, eu considero que é uma boa relação. Obviamente tem... sempre tem algo a melhorar, né... sempre tem uma sugestão a dar dentro disso daí... e isso vale para os dois (...).
E4: Ele (o diretor) foi sempre uma pessoa muito importante pra mim. Tipo... em relação a figura do diretor, nenhum dos dois... tipo... eu sinto que o diretor atual é mais reservado, mas é uma coisa da personalidade dele. O diretor antigo, ele era mais aberto com os alunos. Mas, é aquilo, a gente não pode exigir que um professor possa, tipo... enquadrar no outro, porque ninguém é igual, né...
E5: (...) a gestão era uma gestão muito presente... assim... quando eu entrei, eu até assustei, porque o diretor sempre tava ali envolvido, ele sempre passava nas salas, perguntava, tinha o momento de... a gente poderia dar sugestões de melhorias. Então, era uma gestão bastante participativa. Não era distante... assim... a gente tinha acesso realmente. É tanto que, da minha turma, muitos alunos eram muito amigos da gestão mesmo, sabe... viraram pessoas muito próximas, porque tinha realmente esse diálogo.
E6: A direção, eu diria, eu não precisei tanto assim... eu não tive tanto contato. Mas, pelo que eu tive, pelo que eu precisei, tanto pra conseguir os documentos pra ingresso na faculdade, e etc., sempre a direção tava disponível e de portas abertas pra ouvir as dúvidas, pra ajudar com a questão dos documentos.
Relação Aluno x Professor
E1: (...) relação de respeito, de horizontalidade também. Nunca vi nenhum professor impor nada, propor talvez... eu acho que esse conhecimento positivo é essencial nesse contexto acadêmico. Então, foi uma experiência bastante gratificante, sabe... a relação aluno x professor. Não tenho nenhum relato negativo em relação a isso.
E2: É, eu dou aula lá naquele cursinho preparatório, Emancipa. Então, eu vejo hora ou outra alguns professores. Tenho um contato muito bom com os professores, inclusive a gente conversa por Facebook, eu tive... a minha turma, no geral, teve problema com uma professora em específico.
E3: Acredito que é muito boa. Realmente eu não sei, até então, de históricos de conflitos professor x aluno... com exceção de um professor. (...) O que eu pude acompanhar, sempre houve uma ótima relação professor x aluno.
E4: É uma pergunta difícil, porque depende muito de professor pra professor. Por exemplo, eu sempre achei a escola, o 404 em si, uma escola muito politizada. Ou seja, os alunos lá sempre têm uma opinião sobre tudo, eles são incentivados a pensar. Só que, tipo... às vezes isso interfere na relação professor x aluno.
E5: É muito boa, né... Assim, os professores... são professores muito atenciosos, que se preocupavam realmente com os alunos e tavam ali, querendo ajudar, né...
E6: Eu diria que, alguns professores são mais abertos a um diálogo, eles são mais... é... mais abertos, há um diálogo entre o professor e o aluno, eles aceitam opiniões dos alunos, eles aceitam as conversas, tiram as dúvidas, interagem até muito bem. Mas, em contraparte, alguns professores específicos são meio que o contrário disso, entendeu... existe até uma falta de incentivo quase beirando a... eu não diria ofensa, mas é meio desconfortável, a atuação e o comportamento de alguns professores (...) mas, a maioria, eu diria, que mantém um bom diálogo com os alunos.

Categoria 4 - Percurso de estudo para aprovação
E1: Ah, como eu tinha dito, né... no primeiro ano foi bem complicado, assim... porque eu não tinha noção nenhuma sobre vestibular e tal... de PAS. Então, eu não sabia de nada sobre o ensino superior, e eu cheguei muito leigo no ensino médio, sabe... Só a partir de algumas matérias, né... que são voltadas pra explicar como é o vestibular, o que é o PAS, o que é o ENEM, que eu pude ter a noção, né... E foi extraordinário que eu participei, né... no primeiro ano do PAS, né... porque normalmente ninguém consegue participar no primeiro ano porque ninguém tem esse empenho, sabe... essa vontade de participar. E eu participei no primeiro ano do PAS, fui até bem. Mas, foi no segundo ano que eu tive, sabe... consegui ter o foco, consegui montar um cronograma de estudos, consegui organizar minha rotina, sabe... pra estudar pro PAS e... até que foi muito melhor no segundo ano. E é tanto que... foi até melhor como eu tinha dito. E eu consegui pelo menos, sei lá... acobertar um pouco esse tanto de dificuldade que eu tinha pra estudar, né... como eu tinha dito eu tinha muita dificuldade porque não conseguia estudar em casa, sabe... era barulho, era... sei lá, os

pais xingando... um monte de coisas que não me ajudava, sabe... a me manter estudando. Então, era muito complicado e eu tinha que estudar em pouco tempo, né... porque não tinha como manter muito tempo estudando, porque é óbvio que ia chegar mais gente e ia ter muito mais barulho e tals... Então, sim, foi muito complicado e só no terceiro ano é que foi o ápice, né... que eu me foquei de verdade no PAS, estudei o ano inteiro, segui o cronograma inteiro e consegui ter a minha melhor nota durante essas três etapas e passei, né...

E2: Então, eu estudava, principalmente, usando os livros didáticos e os livros da biblioteca da escola. Eu tinha um grupo de estudos com o meu namorado, uma amiga e outro amigo, e a gente se encontrava... não lembro quais... eu lembrei, espera aí. A gente teve uma greve muito grande durante o segundo ano do ensino médio e durante a greve a gente se encontrava todo dia pelas tardes pra estudar. Então, a gente tinha esse grupo, eu estudava pelo Facebook com meus amigos também. Então, a gente reservava duas horas à noite pra conversar no chat sobre as obras do PAS.

E3: Bom, a trajetória em relação ao estudo, obviamente que, como eu falei, tinha essas cinco horas aqui, né... dentro de sala de aula, onde muitas vezes, como eu disse, em várias matérias já eram direcionadas ao PAS, o que facilitava. Mas, acredito que o grande diferencial nesse percurso que eu tive, foi da elaboração de um plano de estudos. Acredito que uma das grandes chaves é conseguir elaborar um plano de estudos. Acredito que essa é uma das grandes dificuldades do estudante e do adolescente. Porque realmente ninguém sabe...

Durante os meus dois primeiros anos no ensino médio eu tive que conciliar tempo, porque eu também tive que estagiar. Tive que estagiar, conseguir uma renda, então o meu tempo era fracionado entre estudo e trabalho. O que dificultou um pouco nessa elaboração de um plano de estudos, de fato, eficaz, porque eu saía pra ir pra a escola às 7h10 da manhã, da escola eu ia pro trabalho, chegava em casa depois de pegar engarrafamento 7h30, 7h50, 8h da noite. Infelizmente, quando você chega, você chega já bastante cansado. Então, nos meus dois primeiros anos, foi um pouco mais difícil. No terceiro ano, como tinha encerrado o meu contrato, foi, de fato, onde eu tive um tempo bem maior, uma liberdade bem maior para elaborar um plano de estudos, e assim eu fiz. Eu dividi os dias da semana e a partir daí eu dei uma preferência maior... Eu preferi dar essa preferência às matérias que eu tinha maior dificuldade, um tempo maior e um tempo reduzido àquelas matérias onde eu tinha uma maior facilidade de aprender, e também tinha um gosto maior pra aprender, porque aí levava um pouco melhor. E, geralmente, fora da escola, direcionava em média 3 horas de estudo.

Desde sempre o PAS ocorria numa modalidade onde as escolas públicas tinham isenção. Porém, após uma dívida entre CESPE e Governo do Distrito Federal, o CESPE passou a cobrar também de alunos da Rede Pública de Ensino. No meu primeiro ano, em 2015, foi o primeiro ano também de cobrança do PAS. A partir disso, a burocracia se estendeu de uma forma incrível, e na primeira etapa eles estavam cobrando 100 reais pra fazer a prova. Então, infelizmente, foi algo que começou, desde já, a pré-selecionar os alunos antes mesmo deles terem acesso a prova. Porquê? Eles, de fato, dizem dar a isenção, né... tem uma modalidade para que seja cumprida a isenção, mas pode ser um processo que é dado em um curto prazo, até mesmo para interpor um recurso lá dentro. E para um aluno que está chegando, ele ainda não tem qualquer familiaridade com o edital, por exemplo. Então, foi algo que acabou complicando, eu não consegui conciliar os prazos, inclusive pra efetuar esse recurso e também não tive o dinheiro pra pagar esses 100 reais. Então, eu acabei ficando sem fazer a primeira etapa por conta disso. Essa primeira etapa foi difícil...

Não vou mentir, durante um período, quando eu perdi a primeira etapa, ainda mais quando você pensa, no meu caso, em cursar direito, que, de fato, é uma das modalidades com as maiores notas, uma das mais concorridas, você fica desmotivado. Eu fiquei desmotivado sim, e eu pensei se valeria a pena tentar fazer as duas etapas ou se eu focava, de fato, no ENEM. Mas, aí, obviamente, eu recebi muitos conselhos dos próprios professores aqui da escola que me direcionaram a não desistir, ainda assim, duas etapas que era possível conseguir a aprovação. Da minha família também, conversei com os meus familiares. E a partir daí, eu optei que, de fato, eu iria prosseguir com o PAS e seria mais uma porta, né... Caso conseguisse a aprovação. Ótimo! Se não, obviamente que seria uma forma que eu não poderia deixar de tentar.

E4: Eu posso dizer que ele foi difícil, mas ele não foi desumano. Porque, tipo... a gente vê muita matéria enaltecendo “‘ah... estudava 16 horas por dia’, e fica romantizando algo, como se isso fosse normal. Tipo... eu não passei por esse momento de estudar 16 horas por dia, tipo... eu tive um... teve um ano que eu estudei bastante, que geralmente... quando chegou para as três, eu tive a oportunidade fazer o GALT.

E5: eu sempre estudava na escola e eu estudava em casa também. Eu tentava... pelo menos assim... tudo que eu peguei, aprendi lá, trazer e rever e ver coisas que eu sei que cobravam, eu sempre fazia as resoluções nas provas antigas. Tinha a questão dos professores que passavam algumas redações, então eu sempre tentava fazer, listas de exercícios... por exemplo, na parte de exatas, tinha um professor de física que sempre passava, então sempre eu tava fazendo.

Dependia muito assim... não era um horário fixo, mas cerca de... sei lá, umas 3, 4 horas.

Todos os dias, nem que fosse um pouquinho... mas todos os dias eu estudava. Quando eu não tava estudando em si, eu tava lendo as obras, assistindo as... querendo ou não eu estava estudando, né...

E6: E aí eu tive esse primeiro contato, li a matriz e o edital, só que como eu disse antes, não existia aquele foco concreto em alguma dessas formas de ingresso. Então, no meu primeiro ano, eu diria que o meu foco foi muito mais na escola, como conseguir boas notas, um bom desempenho escolar, do que realmente me dedicar a um estudo a longo prazo.

E aí depois da primeira etapa, eu não fui tão bem na prova como eu queria ter ido e aí eu tive aquele baque, né... e aí eu percebi que mesmo não tendo apoio da escola, mesmo não tendo apoio de conseguir fazer um cursinho, algo assim, eu tinha que me dedicar pelo menos na minha própria vontade, nas minhas próprias capacidades. E a partir do segundo ano, eu tomei uma decisão e aí eu procurei amigos, colegas que também tinham um objetivo concreto de ingressar na UnB e eu formei um grupo de estudos por conta própria.

Aí nós nos reunimos na minha casa, a gente até tentou aqui na biblioteca da escola, só que a biblioteca tava passando por uns tempos difíceis aqui e não tinha funcionário suficiente durante a manhã. E aí, nós nos reunimos por conta própria. Aí com isso, com o incentivo em grupo, eu consegui um foco bem determinado, e isso me ajudou a desenvolver uma disciplina própria. E aí, por isso, eu consegui um melhor resultado na segunda etapa, eu percebi que aquilo funcionava, né... E aí a escola, ela apoiava com os projetos como eu disse antes. Só que realmente, o que veio me trazer a aprovação foi mais o interesse próprio, o interesse coletivo meu e do meu grupo que nós tínhamos formado. Aí, no terceiro ano continuamos com isso, né... e a partir, principalmente, do segundo semestre é quando nós focávamos em estudar pra prova do PAS.

Porque o meu método de estudos, ele era um pouco diferente, eu não determinava algumas horas de estudo ou algo assim.

Eu sempre determinava por quantidade de matéria que eu deveria ler. Capítulos principalmente. Determinava, 'ah, hoje eu tenho que ver três capítulos, um de cada matéria, tenho que ver uma aula'. Às vezes variava, estudava... um dia eu estudava pouco, duas horas, outros dias, principalmente finais de semana, que é quando eu gostava mais de aproveitar, tinham dias que eu nem contava as horas, começava a estudar de manhã e ia terminar só a noite. Fazia algumas pausas, né... que você sabe que é meio cansativo. Mas, realmente não era tão definido assim.

A escolha do curso de graduação

E1: Ah... por meio de vários, digo... incentivos, sabe... incentivos, tanto que... eu já falei do Projeto Juventude e Política, né... que mina esse conhecimento mais teórico, né... mais autônomo em relação aos conteúdos, né... então... além disso, o incentivo parte também de contato, né... por meio televisivo com audiência e tal. Foi isso, eu acho.

E2: E aí eu comecei a ler na quinta série 'O mundo de Sofia', e aí nunca mais desgrudei da filosofia. Só por aquele ideal de que, bom não é um curso que dá dinheiro, então por um tempo, eu fiquei um pouco abalada, mas quando eu fui fazer a escolha no vestibular eu não consegui pensar em outra coisa. E aí, desde então no meu ensino fundamental eu tive filosofia, mesmo estudando em escola pública, e quando eu cheguei no 404 foi incrível que eu conheci professores ótimos de filosofia, e eu vi a ferramenta que ela podia se transformar. E escolhi o curso.

E3: A escolha do Direito, antes de mais nada, já veio desde os meus 13, 14 anos, como eu havia dito, ainda no ensino fundamental. Porque, eu acredito que eu sempre enxerguei o Direito em si, como uma dessas esperanças de... da própria justiça, né... nós sempre batemos muito numa tecla... eu bato muito na tecla da tão sonhada justiça social. E eu enxerguei no Direito exatamente um curso onde futuramente eu poderia ajudar essa comunidade, a minha comunidade, onde eu poderia de certa forma tentar reduzir as desigualdades e tentar trazer um pouco de justiça, e também ser voz de quem é silenciado a vida inteira. Acredito que esses foram os fatores que me levaram ao Direito e que fizeram eu chegar até aqui. Acredito que tem muita motivação envolvida nisso.

E4: Isso é uma história muito engraçada porque tipo... eu lembro o dia. No dia 21 de abril de 2017, no Casa Park.

Terceiro ano já. Tipo... eu sempre... Eu cheguei no ensino médio querendo fazer Química. Aí de Química eu fui para Engenharia Química e eu pensei, 'pô, Engenharia'.

Tipo... aí, em 2016 o Felipe, ele ainda não era o diretor, só que ele tem um amigo no MEC, que ele tava disposto a fazer um projeto com alunos de escola pública. Ele fazia isso no Paraná, quando ele era diretor de um IF, que era estimular alunos que não tem dinheiro a conseguir bolsas pra ir pra fora, estudar lá fora. E ele queria tentar fazer esse projeto lá.

Aí, tipo... eu tava naquela dúvida de curso, História, não sei o que... e ele virou pra mim e falou, 'olha, você tem facilidade com idioma', porque eu literalmente aprendi inglês sozinho.

E nisso ele falou, ‘ah, você tem facilidade com línguas, você gosta de escrever, você gosta de História, pesquisa sobre Relações Internacionais’. E nisso eu pesquisei. Eu pesquisei uma vez e eu fechei, ‘não, é isso aqui mesmo’. E foi, e foi.

E5: eu sabia que eu ia pra alguma coisa de exatas. Só que eu não sabia qual, né... E aí eu lembro que na escola a gente sempre tinha o hábito de ir pra semana universitária da UnB, né... Os professores sempre têm esse hábito de levar todos os anos, principalmente o pessoal do terceiro ano.

eu tive a oportunidade de ir no segundo e no terceiro ano. E aí, eu conheci a engenharia ambiental no terceiro ano. Eu não conhecia essa engenharia, não conhecia muita coisa sobre ela, mas eu sempre gostei dessa parte de geotecnia, geofísica, a parte de estudar o solo mesmo, a mecânica do solo. E aí eu descobri que a engenharia ambiental...

a universidade tá aberta, assim... quando... no ano passado eu tava lá dentro, a gente não tem aula... tipo... alguns professores, a maioria deles, cancelam, porque os alunos podem fazer minicursos. No ano passado eu fiz de AutoCAD e tudo mais. Então, sempre tem eventos pros alunos e pra comunidade também durante essa semana. Geralmente é em outubro, é em alguma semana de outubro, é a semana universitária que fala. Aí tem uma exposição de cursos que é nos pavilhões, que os alunos vão, os alunos de graduação mesmo vão e apresentam os seus cursos pras pessoas que tão indo lá pra conhecer. Então, muitas escolas vão, assim, pra conhecer e a nossa escola sempre ia.

E sempre era o momento esperado assim... do terceiro ano... era pra ir lá pra conhecer, então... a gente meio que conhecia a universidade, dava um passeio e isso incentivava bastante, assim... as pessoas a estudarem, quererem estudar lá.

E6: Eu tinha como principal objetivo, né... passar pra medicina, eu fui definindo isso ao longo do ensino médio, pesquisando áreas, eu também tenho muito interesse justamente, até por engenharia, principalmente de área em software, área de computação, que seria TI é uma área que eu, mesmo fazendo medicina, eu quero continuar aprendendo... trabalhar... conciliar as duas áreas até, se possível.

Mas, medicina começou a se tornar o meu principal objetivo a partir do terceiro ano. Porque eu vi que o meu desempenho na última etapa tinha sido bom, e aí agora sim, eu tinha chance de conseguir passar. E aí chegou no momento de escolher o curso e eu realmente decidi por escolher medicina.

a gente tende a ser mais realista sobre o que é mais possível, mais prático de se alcançar. Então, o meu curso, principalmente, não era medicina.

Comecei a ver que era possível depois que eu fui obtendo bons resultados. Mas, a princípio, eu não tinha muita esperança, era um sonho que eu já considerava bem improvável de atingir.

Como tem sido a experiência de ser universitário de uma instituição de ensino superior pública

E1: eu digo que não é uma proporção muito alta em relação ao número de alunos particulares, né... na turma. Não é uma coisa equitativa, sabe... Eu digo que ainda há muito poucos alunos de escola pública cursando direito, atualmente, ainda mais na Universidade de Brasília. Eu tenho, por exemplo... eu acho que... por mim, eu acho que são... oito alunos, sabe... de escola pública e é muito complicado, sabe... você não ter semelhantes, sabe... em um local tão cansativo como a UnB.

Você vê a diferença, né... porque eles tiveram um ensino de qualidade, né... tiveram toda a estrutura voltada a ter um ensino mais interdisciplinar, né... não que o ensino público não tenha essa estrutura e tals..., mas escola particular é tudo mais... sei lá, avançado, sabe... Então, dá pra ver a diferença, tanto em relação a êxito na parte acadêmica, êxito em relação à parte de pesquisa, sabe... de conseguir ter bolsa, de conseguir escrever um artigo, sabe... até na parte de extensão também. Ah, sei lá, conseguir lidar melhor com a liderança e tals, conseguir organizar projetos. É a dificuldade que a gente, de escola pública, lida e tem mais dificuldade, sabe... pra resolver e tals.

A gente sempre tenta ficar junto, né... nos trabalhos acadêmicos, qualquer projeto que a gente se empenha em entrar a gente, sei lá, tipo... ‘ah, vamo montar um grupo pra participar desse projeto’. Então, perto do período de prova, ‘ah, vamo se juntar e fazer um grupo de estudos pra gente saber, tipo... o que que vai cair e tals’, pra gente estar preparado, sabe... porque nesse contexto tão homogeneizado, sabe... de só ter pessoas de escola particular, se a gente não se juntar, né... a gente vai acabar desistindo, né...

E2: Os alunos de escola particular... de escolas particulares, eles chegam aqui, eles já têm uma noção muito grande de filosofia. Então, enquanto os alunos de escola pública estão em ‘quem é Sócrates e quem é Platão’, os alunos de escola particular, eles estão discutindo metafísica, antologia, epistemologia, filosofia contemporânea, eles estão falando sobre aceleracionismo, umas coisas que você não tem ideia do que sejam. E aí eles conseguem um grupo de estudo muito mais rápido do que a gente, eles conseguem iniciação científica muito mais rápido. Então, assim, esses alunos, eles tendem a terminar o curso primeiro, eles têm um DNA, tem uma carreira científica muito mais rápida do que a gente. Então, a gente em escola pública, é aquilo, a gente se une, a gente fica com ódio de classe ali escondido, e a gente fica... enfim, se ajudando. Como eu, quando eu entrei, o Luan foi a primeira pessoa a conversar comigo e aí ele falou assim, que eu

era a discípula dele, que eu vim da mesma escola que ele. O Luan já tava formando quando eu entrei. E aí ele falou comigo sobre a iniciação científica. Enfim, quando um aluno de classe baixa, ele entra, outro aluno de classe baixa cobre. A gente funciona assim, a gente... é natural que a gente funcione dessa forma, a gente fala sobre PIBIC, PIBID, sobre o que fazer, sobre o que não fazer, sobre os professores que vão achar ruim se você se atrasar mesmo você morando longe. A gente sempre dá um jeito. Sempre.
A gente se une.

E3: a gente que vem de escola pública, a gente sempre chega lá com esse receio, né... então, acredito que as primeiras caras que a gente tenta buscar lá dentro são estudantes de escola pública. Porque, a gente ainda não tendo conhecimento de quem é quem no ensino médio, que vem outras escolas, já há um vínculo, já há uma identidade de origem mesmo, de onde você vem, de onde você cursou. Então, é um contato, acredito que primordial. É um contato primordial lá dentro, a gente já trabalha com essas redes, até porque nós sabemos que não é só o acesso... a permanência e a inclusão lá dentro são outras coisas que a gente tem que estar batendo nessa tecla o tempo todo. A gente tem que tá tentando ocupar esse espaço dentro do ensino superior, e isso é algo que, de fato, nós enquanto cotistas de escola pública, a gente se reconhece no outro, então a gente soma essa luta um com o outro. Então, a experiência nesses dois semestres foi basicamente isso.

Olha, acredito que as vivências sim. As vivências... É totalmente diferente, às vezes, nós estamos ali tratando de coisas que obviamente que aqueles que têm uma maior condição financeira puderam se aprofundar de uma forma bem maior. Mas, nós também enquanto alunos de escola pública, nós também encaramos o fato de que o que a periferia está levando para lá também são novos saberes.

E4: Não tem ninguém que veio de escola particular que tenha... que não seja branco. Ninguém. Maneira de se portar, na primeira semana, principalmente, que seriam as ementas da matéria, você olhava pra cara dos estudantes de escola pública e eles tavam em desespero. Porque era um texto de trinta páginas pra próxima aula. E pra próxima aula, um texto de cinquenta e ia aumentando... toda aula tinha um texto novo (...) Eu não tinha essa rotina, tipo... de ler um texto pra aula. Chegava na aula, era um método que eu não tava acostumado, que não era aquele professor escrevendo no quadro, explicando o conteúdo ponto por ponto. Era uma conversa muito aleatória que eu ficava perdido. E foi um momento que eu entrei em desespero, que eu pensei, 'eu não sou capaz de fazer isso aqui'. Aí chegou a disciplina introdutória do curso, IERI - Introdução a Estudos de Relações Internacionais, o primeiro seminário, todos os textos separados pro meu grupo eram em inglês. E lá vou eu... o primeiro contato com o inglês acadêmico. Foi, tipo... foi um período no primeiro semestre que eu tive muita ajuda das pessoas que eu me aproximei, que tipo... era notório que eu tava tendo dificuldades pra acompanhar o ritmo. Um ritmo que eles já estavam acostumados por terem uma rotina diferente de escola particular, tipo... não houve nenhum momento que eu fui julgado da onde eu vim, mas eles realmente me ofereceram ajuda.

E5: Tá sendo boa. Assim... é um choque muito grande, né... você sai de uma escola pra uma universidade de alto nível, querendo ou não é um patamar muito grande assim... Mas, eu gosto de estudar lá. É claro que a gente tem a questão das dificuldades por coisas da escola pública, porque a gente não aprendeu, e tudo mais. No início, foi bem difícil... eu lembro que eu chorava muito porque eu não tinha... Era muito difícil, ainda mais...

Sim, fora que você passa o dia inteiro lá...você chega super cansada. Você morava no Gama, né... então você entende como que é longe o percurso.

Pelo menos assim... na parte da engenharia onde eu estudo, eles têm muito poucos alunos de escola pública, querendo ou não... Assim, eu acho até incrível porque na minha sala eu acho que tem 8 pessoas de escola pública, o resto de particular. Então, querendo ou não...

eu confesso que eu fiquei muito feliz, porque querendo ou não, é uma engenharia e é um grau de dificuldade muito grande e tudo mais. Não tem o incentivo de as pessoas acharem que podem fazer uma engenharia, né... Então, é um pouco mais complicado... e eu vejo que as pessoas que tão lá, são pessoas que tão tentando driblar as dificuldades, né... e tão indo. Assim, eu vejo que ainda, querendo ou não, é muito pouco em relação a escola particular, porque a universidade em si, pelo menos assim... no que eu convivo com a engenharia, é mais de escolas particulares.

Porque, querendo ou não, a gente da escola pública, a gente não teve acesso a muitas coisas. Por exemplo, algumas matérias que eu nunca tinha visto na minha vida e eu tinha que chegar lá e já saber, tipo... avançado. Eu lembro que a gente sempre ficava comentando, a gente sempre se ajudava. A galera, tanto que na minha turma, no meu curso é dividido... a galera da particular, a galera da pública.

A gente se ajuda muito, em relação a apoio... tipo... tinha uma galera que tava maior triste, querendo desistir... e a gente 'não, desiste não'...

a questão de conteúdo mesmo é muito diferente, muito mesmo, porque...

Tinha muitas pessoas que já chegaram lá sabendo Cálculo 1. Tinha gente que nem sabia o que eram as coisas básicas que precisam de Cálculo 1... Então, é uma diferença muito grande, tinha algumas pessoas da minha turma que estudaram Cálculo 1 na escola.

E6: Agora eu tô bem ansioso pra começar o curso.

Começa em março. O pessoal da turma anterior, que orienta a turma que tá entrando agora, né... no caso a minha, eles já começaram a apresentar vários projetos, principalmente porque medicina na UnB é um curso bem tradicional.

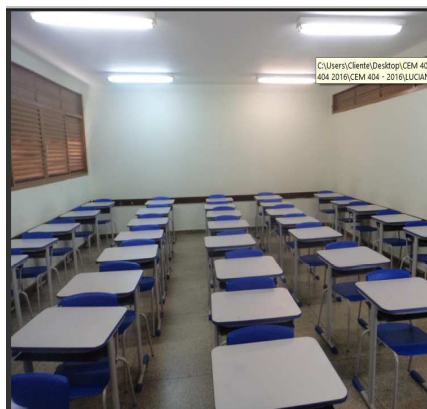
Então, já existem vários projetos definidos, com a parte de aulas extraclasse, e etc., contatos, estágio até com o SUS, por exemplo... então eu tô bem animado pra começar a ter esse contato realmente com o curso.

APÊNDICE F REGISTROS FOTOGRÁFICOS³⁸

Sala de aula - antes



Sala de aula - depois



Entrada da escola - antes



Entrada da escola - depois



Entrada da escola



Banner na entrada principal³⁹



³⁸ As fotos apresentadas foram fornecidas pelos gestores e professores da escola.

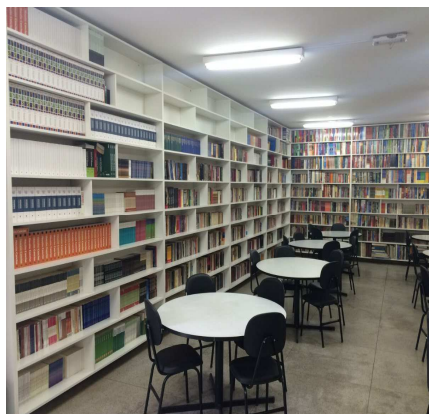
³⁹ Todos os anos, a escola confecciona um banner com a foto e a lista dos alunos aprovados nas Universidades. O banner fica exposto na entrada principal da escola.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS⁴⁰

Biblioteca da escola



Biblioteca da escola



Pátio



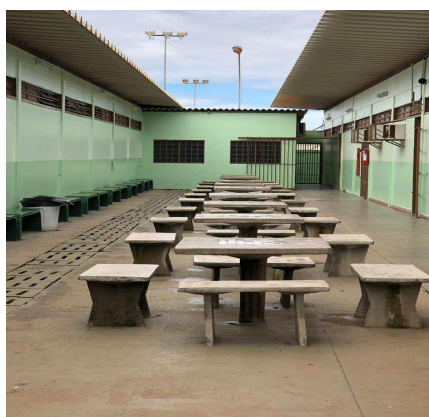
Espaço Ecológico



Praça de Alimentação



Praça de Alimentação



⁴⁰ As fotos apresentadas foram fornecidas pelos gestores e professores da escola.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS⁴¹

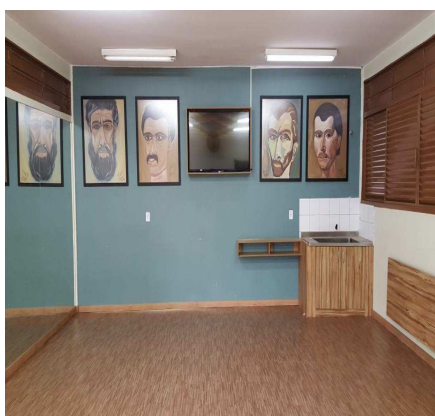
Reunião de Pais



Reunião de Pais



Laboratório de Artes



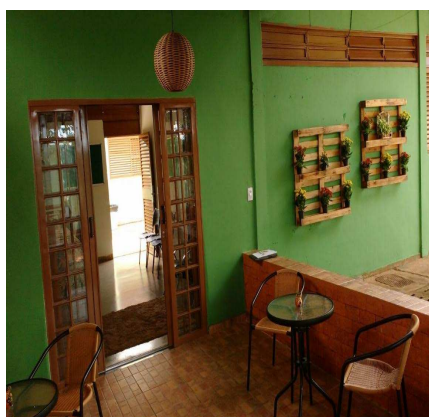
Espaço Ecológico



Espaço Ecológico



Varanda da Sala dos Professores



⁴¹ As fotos apresentadas foram fornecidas pelos gestores e professores da escola.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS⁴²

Festa Junina da escola



Sarau Poético



Sarau Poético



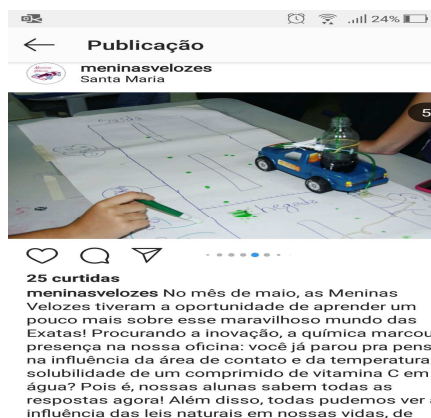
Sarau Poético



Projeto Meninas Velozes



Projeto Meninas Velozes



⁴² As fotos apresentadas foram fornecidas pelos gestores e professores da escola.