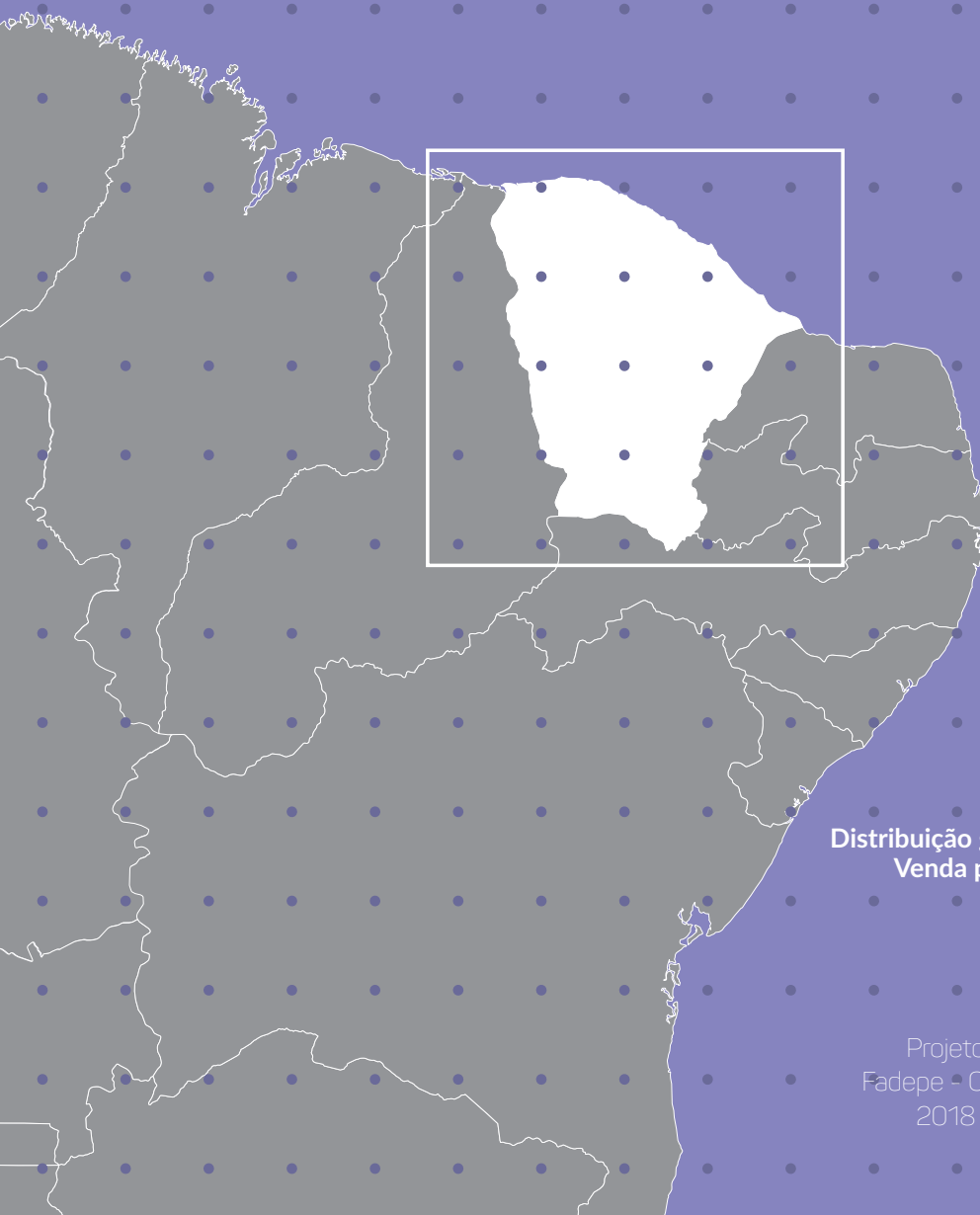


& Diálogos & Proposições

VOLUME III

Planos de Ação para a Rede Estadual
de Ensino do Ceará



Distribuição gratuita.
Venda proibida.

Projeto
Fadep - CAEd
2018

Organizadores

Amanda Sangy Quiossa

Daniel Eveling

Ilka Schapper Santos

Marina Furtado Terra

Priscila Campos Cunha

DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES

Volume III: Planos de Ação para a Rede Estadual do Ceará

1ª Edição

JUIZ DE FORA
Projeto CAEd – FADEPE/JF
2018



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tuí Machado (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Élen Rodrigues Gonçalves

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

Rua Eugênio do Nascimento, n. 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9310
Email: nucleoppgp@caed.ufjf.br

FICHA CATALOGRÁFICA

D536

Volume III – Série Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Educação do Ceará / organização de Ilka Schapper Santos. [et al.] – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2018.
391 p.:il., 24cm
ISBN 978-85-68184-29-5

1. Educação básica – Ceará. 2. Educação – Políticas públicas – Ceará 3. Rede Estadual de Educação – Ceará. I. Quiossa, Amanda Sangy (org.). / II. Eveling, Daniel (org.). / III. Santos, Ilka Schapper (org.) / IV. Terra, Marina Furtado (org.). / V. Cunha, Priscila Campos (org.).

CDD 370.98153 (22.ed)
CDU 37 (815.3)

SUMÁRIO

PRÉFACIO..... 10

APRESENTAÇÃO: O DESAFIO CEARENSE – VÁRIAS HISTÓRIAS E UM
CONTEXTO DE SUCESSO 18

Luciano Nery

SEÇÃO 1:
REFLEXÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR24

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: SOBRE O CAMPO DE ESTUDOS E SEUS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 25

Viviane Klaus

Ana Cristina Ghisleni

“TENHO SAUDADES DE TUDO QUE AINDA NÃO VI”: AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL – UMA PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL CEARENSE 35

Webster Guerreiro Belmino

Juliana Alves Magaldi

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

O MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO E SUCESSO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE AÇÃO PARA A GESTÃO REGIONAL NA CREDE 16..... 47

Antônio Roberto de Araújo Souza

Helena Rivelli de Oliveira

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO FERRAMENTA DA GESTÃO
ESCOLAR EFICAZ: UM ESTUDO DE CASO 57

Ana Geovanda Mourão Rezende

Luciana da Silva de Oliveira

Clécio da Silva Ferreira

O PLANEJAMENTO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ:
DESAFIOS E PROPOSTAS PARA GESTÃO ESCOLAR 68

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Priscila Campos Cunha

Luiz Flávio Neubert

GESTÃO FINANCEIRA DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E
INTEGRAL DO CEARÁ: PROPOSTAS PARA OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 80

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

Carla Silva Machado

Marcus Vinícius David

DESAFIOS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DO CEARÁ 91

Ana Ângela Araújo Braz

Marina Furtado Terra

Beatriz de Basto Teixeira

DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: ESCOLA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ..... 103

Roberta Eliane Gadelha Aleixo

Gisele Zaquini Lopes Faria

Beatriz de Basto Teixeira

SEÇÃO 2:
REFLEXÕES SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PRO-
FISSIONAL..... 115

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 116

Helena Gemignani Peterossi

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ NA
PERSPECTIVA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL..... 125

Antônio Idilvan de Lima Alencar

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Marcus Vinícius David

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ 137

Maria Alves de Melo

Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A EXPERIÊNCIA DE
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ DE
2008 A 2013..... 149

Ana Léa Bastos Lima

Daniel Pereira Alves

Eduardo Salomão Condé

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NUMA EEEP DO ESTADO DO CEARÁ: OS
DESAFIOS DA GESTÃO 162

Antônio Cláudio Régis de Oliveira Soares

Priscila Fernandes Sant'Anna

Tarcísio Jorge Santos Pinto

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ: OS DESAFIOS À
SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL.... 171

Neyrismar Felipe dos Santos

Daniel Jorge Salles de Freitas

Lourival Batista de Oliveira Junior

SEÇÃO 3:
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS 184

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS 185

Joaquim José Soares Neto

GESTÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE QUIXADÁ – CEARÁ 193

José Célio Pinheiro

Mayanna A. Martins Santos

Lourival Batista de Oliveira Júnior

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUIXADÁ: POSSIBILIDADES PARA GESTÃO REGIONAL..... 203

Linéia Maciel Silva

Helena Rivelli de Oliveira

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ 214

Roberto Cláudio Bento da Silva

Carla da Conceição de Lima

Alexandre Chibebe Nicolella

O IMPACTO DO ENSINO NOTURNO NOS RESULTADOS DO SPAECE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DO CEARÁ 226

Francisco Igor Magalhães Mupurunga Bezerra

Amanda Sangy Quiossa

Marcelo Tadeu Baumann Burgos

REPENSANDO O AVALIA 15: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA IMPLANTADA PELA CREDE 15 238

Maria Erenice dos Santos Barros

Leonardo Ostwald Vilardi

SEÇÃO 4: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES 249

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
APONTADAS A PARTIR DA ESCOLA..... 250

Ana Paula Furtado Soares Pontes

POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS GESTORES DA
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA 1 264

Hernita Carmem Magalhães Sousa

Daniel Eveling

Víctor Cláudio Paradela

GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
CEARÁ: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 278

Maria Socorro Farias dos Santos

Álisson de Almeida Santos

Márcia Cristina da Silva Machado

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA
MICRORREGIÃO DE SERTÕES DE CRATEÚS/CEARÁ..... 288

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira

Luciana Verônica Silva Moreira

Terezinha Barroso

OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE 300

Roberta da Silva

Mônica da Motta Salles Barreto

Ana Cláudia Peters Salgado

PROFESSOR APRENDIZ: FORMAÇÃO DE DOCENTES PROTAGONIZADA POR
SEUS PARES NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ 310

Rogers Vasconcelos Mendes

Camila Gonçalves Silva Figueiredo

Márcia Cristina da Silva Machado

SEÇÃO 5: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 323

QUE PROJETOS? QUE POLÍTICAS?
ALGUMAS QUESTÕES (IM)PERTINENTES À PESQUISA EM GESTÃO
EDUCACIONAL..... 324

André Bocchetti

O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO
COLABORATIVO 333

Maria Izolda Cella de Arruda Coelho

Vítor Fonseca Figueiredo

Manuel Palácios da Cunha e Melo

A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA A PARTIR DE UMA
EXPERIÊNCIA PILOTO NA CIDADE DE JARDIM, CEARÁ 345

Eliana Nunes Estrela

Luisa Gomes de Almeida Vilardi

Angélica Cosenza Rodrigues

PROJETO PRIMEIRO, APRENDER!..... 356

Márcio Pereira de Brito

Juliana de Carvalho Barros

Eduardo Salomão Condé

GESTÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL 368

Maria Elizabete de Araújo

Laura Assis

Terezinha Barroso

PROJETO E-JOVEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA
PARA A JUVENTUDE NO ESTADO DO CEARÁ..... 380

Paulo Sérgio Fontenele

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Marcos Tanure Sanábio

PRÉFACIO

Não há, no plano puramente teórico, solução para o problema. A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática – especialmente da **prática social** – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações). (KONDER, 1988, p. 43, grifos do autor).

Konder¹ ensina que é importante nos indagarmos se estamos, de fato, trabalhando com a totalidade, se a totalização é adequada à situação em que nos encontramos. Destaca, como saída para a interrogação, a análise da realidade e a proposição para uma leitura da prática social. Indo ao encontro disso, afirmamos que a educação é uma prática social e, em consonância com o pensamento de Konder, podemos inferir que a análise dessa prática não prescinde da teoria, mas é indispensável também que seja refletida por meio de sua própria experiência.

É isso que está em jogo no modelo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP-UFJF – do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional - CAEd – pensar a *práxis* naquilo que se inscreve no cotidiano das instituições escolares em que os alunos do Programa estão inseridos, por meio de um intenso trabalho nas disciplinas do curso e de uma dissertação que tem como desenho três pontos imprescindíveis: (1) a configuração de um primeiro capítulo em que o discente apresenta um caso de gestão. Nesse movimento precisa ser explicitada a realidade a ser investigada, destacando o problema que será pesquisado, por meio daquilo que aparece na prática profissional de cada um; (2) a feitura do segundo capítulo em que o que está em jogo é o debate teórico, o caminho da pesquisa e a análise dos dados tecida a partir dos diálogos fiados no campo e do referencial teórico-metodológico escolhido; (3) no último capítulo, o autor do trabalho apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) em que propõe caminhos para possíveis soluções do problema diagnosticado e apresentado no caso de gestão.

O leitor pode observar que, pelo desenho da dissertação, o aluno do mestrado profissional tem a possibilidade de tecer reflexões sobre o cenário educacional em que está inserido, já que seu foco e *lócus* de investigação são elementos inscritos

¹ KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

na sua própria atuação e experiência profissional. Isso só é possível porque um dos objetivos do mestrado profissional em educação é a possibilidade de o aluno refletir criticamente sobre seu contexto de atuação profissional, por meio, tanto do debate teórico quanto pelos caminhos que a pesquisa sobre a própria prática pode engendrar.

Esta obra intitulada *Diálogos e proposições III* se dedica à divulgação das experiências inscritas nos Planos de Ação Educacional (PAEs) desenhados por gestores, professores e técnicos pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, entre os anos de 2014 a 2017. Esses planos integram os trabalhos dos autores que já defenderam suas dissertações no PPGP-CAEd.

Diante dessa proposta, o terceiro volume deste livro reúne, em Seções, os PAEs que teceram diálogos entre si e compuseram um mesmo campo temático. Em cada seção, além dos PAEs, temos um texto de abertura cujo(a)s autore(a)s discorrem sobre a temática da seção e depois apresentam os trabalhos que a compõem.

Na primeira seção intitulada “Gestão Educacional e Escolar: sobre o campo de estudos e seus desafios contemporâneos”, as autoras Viviane Klaus e Ana Cristina Ghisleni – doutoras em Educação pela UFRGS e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional da UNISINOS – tecem uma interessante discussão sobre a gestão educacional e escolar. Além disso, apresentam os capítulos do livro que trazem os PAEs das dissertações, com foco na diáde gestão educacional e escolar.

A segunda seção deste livro, cujo título é “Reflexões sobre Políticas de Educação Profissional”, foi organizada por Helena Gemignani Peterossi – doutora em Educação, coordenadora da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e os Programas de Mestrado Profissional em Sistemas Produtivos e Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A autora faz uma importante digressão histórica em relação a educação profissional e tecnológica, situando o leitor sobre as principais questões que incidem sobre a temática na contemporaneidade. Depois, a autora expõe os trabalhos dos PAEs inscritos na temática, fazendo um interessante diálogo entre eles.

O título da terceira seção é “Avaliação em Larga Escala e Apropriação de Resultados Educacionais”, e o responsável por apresentá-la foi o professor doutor Joaquim José Soares Neto – Professor da Universidade de Brasília. O leitor vai encontrar nesta

seção a apresentação dos trabalhos de dissertação e, também, vai deparar-se com um histórico da avaliação em Larga Escala no país, com ênfase no seu período de expansão, a partir da década de 90. Além disso, o autor discorre sobre um ponto muito importante: a prática da avaliação educacional exigiu uma formação de gestores escolares, de Secretarias Estaduais e Municipais e dos órgãos do Ministério da Educação (INEP, Secretaria da Educação Básica, entre outros), para que os profissionais pudessem estar à frente dos processos de (1) elaboração e análise de itens; (2) compreensão e divulgação dos resultados das avaliações, mas principalmente, (3) que pudessem ter uma apropriação dos resultados das avaliações educacionais para construir os Planos de Ações.

A quarta seção intitulada “Formação Continuada de Professores: desafios e perspectivas apontadas a partir da escola”, foi apresentada pela professora Ana Paula Furtado Soares Pontes – doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/MPPGAV. Nessa seção, o leitor encontra uma discussão sobre a formação de professores no contexto educacional atual. Depois disso, a autora apresenta os PAEs dos discentes que trabalharam com a temática.

Na última seção, intitulada “Que Projetos? Que políticas? Algumas questões (im) pertinentes à pesquisa em gestão educacional”, o autor André Bocchetti, professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Pesquisador de temas que envolvem corpo, política e educação, traz a síntese dos artigos dos textos que agrupam essa temática. Destaca que o que está em jogo são as iniciativas cearenses inscritas nas temáticas sobre juventude, aprendizagem cooperativa, tecnologias da informação na educação, defasagem escolar, alfabetização que se (entre)cruzam em um ponto de basta que, segundo Bocchetti talvez se destaca pela necessidade de, ato contínuo à análise apresentada, reflete as maneiras pelas quais os projetos se apresentam.

As propostas de implementação dos PAEs tomam diferentes caminhos. Algumas experiências são implementadas com facilidade, outras estão em andamento e alguns têm dificuldades que impedem que a proposição inscrita no PAE possa ser efetivada. No entanto, temos notícia que formular e implementar uma proposta de

trabalho para as instituições escolares possibilita um espaço de revisão de crenças, revisão de práticas cotidianas muitas vezes realizadas de modo quase automatizado e, principalmente, possibilitar pensar de forma crítico reflexiva as ações há tanto rotinizadas.

Este livro traz, por meio da apresentação dos PAEs, a possibilidade de o leitor entrar em contato com diferentes modos de implementação de ações arquitetadas para a resolução de problemas específicos no cotidiano das instituições escolares. Por conta disso, acreditamos que aqui o leitor encontra um material importantíssimo para a reflexão sobre possíveis processos de transformação e mudanças em contextos educativos, tanto para pesquisadores interessados pelos temas abordados, quanto para os profissionais da educação básica que atuam nas diferentes redes de ensino. Isso pode incidir na possibilidade de multiplicarmos as experiências que, neste livro, são relatadas e discutidas, podendo configurar-se como mais um instrumento para a reflexão crítica aos caminhos que se impõem para os profissionais da educação, em uma importante descoberta: há outras possibilidades de trabalho e de transformação da realidade, muitas vezes, rotinizadas e estratificadas no cotidiano dos espaços escolares.

Cientes de que as práticas sociais configuram os processos formativos e de trabalho dos autores dos capítulos, optamos por apresentar algumas possibilidades de trabalho e transformação da realidade. Essas se deram por meio de relatos de experiências de processos de implementação de planos de ação feitos por gestores, que se tornaram mestres pelo PPGP². Tais planos serão melhor detalhados em capítulos que virão mais adiante neste livro.

O primeiro PAE que trazemos é o de Ana Ângela Araújo Braz, que tratou dos desafios no currículo do Ensino Médio integrado à educação profissional. O processo de implementação teve início em 2015 e diversas ações propostas já foram realizadas. Podemos citar: distribuição de funções administrativas e pedagógicas; planejamento de ações de integração curricular entre as disciplinas; formação colaborativa e um constante monitoramento da proposta de intervenção. Dessa forma, segundo relata a autora do trabalho, ocorreu uma melhor organização das atividades entre os membros do núcleo gestor, otimização do tempo e uma atuação mais eficaz na

² A organização do livro aplicou um formulário aos autores das dissertações citadas nesta obra para monitorar a implementação dos PAEs apresentados. O objetivo foi o de entender como se deu a experiência de colocar em prática o plano de ação proposto. Com base nas respostas desses formulários os relatos de dez pesquisadores foram mencionados neste prefácio.

gestão pedagógica, além de uma participação maior de toda equipe escolar em prol de uma integração curricular. Uma dificuldade que foi colocada pela pesquisadora é a rotatividade de professores, o que exige uma atualização constante.

Na dissertação de Ana Geovanda Mourão Rezende, que estudou a questão da avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão, as ações do PAE se direcionavam à avaliação de desempenho de professores. Com esse objetivo, foram elaborados novos instrumentos de avaliação, além disso, foram sistematizadas as diversas etapas necessárias ao planejamento, execução, monitoramento e avaliação da proposta reformulada para avaliação do desempenho docente, e, por fim, o documento escrito que era usado por técnicos e gestores de uma coordenadoria foi alterado para um modelo *on-line*, a partir da experiência de outra regional. De acordo com a autora, essas avaliações permitiram encaminhar diversas situações que vão desde o processo de lotação até a realização de oficinas específicas por área de conhecimento para os docentes. A implementação desse novo desenho de avaliação do desempenho docente *on-line* incentivou um novo modelo para avaliação de professores contratados em todas as regionais e na SEFOR do Ceará.

O plano de ação proposto por Maria Erenice dos Santos Barros, sobre a temática da avaliação diagnóstica, que, inicialmente, era referido a uma regional, foi adotado para todo o estado do Ceará, o que implicou na realização de duas avaliações diagnósticas por ano, nas três séries do Ensino Médio. Desde 2017 que, em março, é realizada uma avaliação de entrada e, em agosto, uma segunda avaliação. Segundo a autora da pesquisa, foram realizadas oficinas de elaboração de itens com docentes de Língua Portuguesa e Matemática, tanto na regional quanto na Seduc, além disso, a formação em serviço para os professores dessas mesmas disciplinas tem sido uma ação do Circuito de Gestão em parceria com o Instituto Unibanco. Os resultados percebidos pela egressa do programa com relação aos discentes são relativos à melhoria da proficiência, à participação crescente e à permanência na escola. Acerca das ações nas escolas, ela destaca o trabalho fortalecido no alcance das metas projetadas e na formação dos professores.

O pesquisador José Célio Pinheiro, que estudou a gestão dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), propôs o PAE para uma regional de ensino, porém, após a defesa da dissertação foi convidado para assumir a Secretaria de Educação do município de Senador Pompeu, na mesma

região de Quixadá. Nesse ensejo, buscou implementar algumas ações sugeridas no plano que elaborou nas escolas municipais, com base nos dados do SPAECE de 2016 nos quais se verificou uma melhoria dos indicadores educacionais. Os procedimentos, em 2018, foram continuados para melhoria contínua desses resultados. O ex-aluno disse que foi adotado um novo modelo de gestão nas escolas, primando pelo compartilhamento de ações com todos os segmentos das escolas que teve consequências no clima escolar.

O PAE proposto por Antônio Claudio Regis Oliveira Soares, que investigou a temática integração curricular em uma escola de educação profissional, está sendo implementado desde 2017, já tendo realizado algumas ações. De acordo com o autor, as principais propostas postas em prática se referem à revisão do currículo e do projeto pedagógico e à formação continuada da equipe gestora e dos professores. Ele considera que, hoje, o currículo é mais integrado porque atende às necessidades de formação dos alunos de forma mais integral. Destacou também que a escola está utilizando uma plataforma *on-line* para o desenvolvimento de uma política de formação continuada, tanto com gestores quanto com professores, um pouco diferente da ação prevista no plano, que teve que ser adaptada para realidade da escola.

A egressa Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, que pesquisou a temática do planejamento docente, não pôde implementar o PAE nas duas escolas que participaram do seu estudo, pois, assim que concluiu o trabalho de pesquisa, foi remanejada para outra regional. Na função de Coordenadora da Crede 11, realizou algumas ações do plano nesta regional pela qual estava responsável. Das ações propostas, colocou em prática a grade de planejamento coletivo anual, articulada com os descritores do SPAECE em competências e habilidades. Em relação à secretaria, a autora da pesquisa solicitou equipamentos para as salas dos professores para aprimoramento do trabalho e do plano de aulas. O resultado deste trabalho foi uma integração maior entre docentes, principalmente nos planejamentos coletivos.

O mestre Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira, que estudou a temática da gestão escolar e formação de professores, implementou o plano de ação educacional de 2013 a 2015. Entre as ações realizadas, destacou: o encontro de sensibilização com gestores das redes estaduais e municipais para participação no Programa e Formação Continuada para Professores (Proforpe); práticas de formação

continuada nas escolas da microrregião de Crateús/Ceará e uma plenária com as escolas acerca da formação continuada para os docentes da rede pública da região. Os efeitos da execução do plano puderam ser evidenciados no maior envolvimento dos profissionais com as formações continuadas ofertadas, nas práticas formativas que foram dinamizadas e na compreensão da relevância da formação em serviço no contexto das escolas públicas.

O PAE elaborado por Roberto Claudio Bento da Silva, que pesquisou a apropriação dos resultados do SPAECE, está em desenvolvimento, tendo sido iniciado em 2015. As principais propostas implementadas foram: encaminhamento da proposta de criação do núcleo de avaliação à Seduc; formação para os profissionais integrantes do Núcleo de Estudos das Avaliações Externas; monitoramento das práticas desenvolvidas pela escola visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, entre outras. Como resultados dessas ações, o autor da pesquisa percebeu que se sedimentou uma cultura de formação continuada sobre a temática de avaliação bem como práticas de utilização dos resultados da avaliação externa no planejamento escolar e os docentes passaram a se apropriar dos resultados das avaliações externas. Nesse sentido, o autor também aborda a melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos e uma maior aproximação entre escola e família por meio de acompanhamentos individuais da vida escolar dos estudantes.

O autor da pesquisa sobre a temática da formação de professores, Roger Vasconcelos Mendes, relata que está desenvolvendo o PAE desde 2013. As ações que ele sugeriu no plano são voltadas para a rede estadual de ensino do Ceará. Ele relata ter iniciado a implementação das seguintes ações: integração entre a formação continuada dos professores e os saberes acadêmicos; criação de grupos de estudos como forma de fortalecimento da formação entre os pares; e potencialização da política do professor aprendiz pela educação à distância. O autor ressalta que, das ações propostas e desenvolvidas ao longo de 5 (cinco) anos, todas estão em curso abrangendo cada vez mais um número maior de docentes.

O plano de ação educacional proposto na dissertação de Eliana Nunes Estrela trata de metodologia da aprendizagem cooperativa, dirige-se a um grupo de escolas e está em andamento desde do ano de 2017. A pesquisadora menciona que as principais ações realizadas envolvem a formação de gestores, o intercâmbio de experiências e o acompanhamento da implementação desse plano nas escolas por uma técnica

da Crede. Como fruto dessas realizações, a autora do trabalho percebeu uma autonomia maior dos discentes relativa aos estudos, troca de experiências exitosas, a família mais participante na escola e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Começamos dizendo, neste prefácio, que, para nós, a educação se configura como uma prática social. Temos ciência de que a prática social está submetida a crenças, valores e a muito do que aparece do senso comum, portanto, constituiu-se com aspectos políticos de vivência e experiência cotidiana, no sentido de Walter Benjamin³. A gestão, em suas múltiplas dimensões, desdobra-se, em nosso entender, nas características políticas, entendidas como forma de relação social na qual se respeita a alteridade e diversidade do campo educacional. Dessa forma, os trabalhos reunidos nesse livro englobam não somente mudanças a nível do estado do Ceará, mas despertam e instigam outras escolas, redes e entes federativos a questionarem suas possibilidades educacionais para melhorarem os princípios de equidade no “direito de aprender” do país.

Assim, temos um material como este livro, que reúne a construção de conhecimento pela investigação e intervenção no cotidiano escolar, configurando-se algo muito importante cujo efeito pode gerar novas reflexões e investigações no campo aqui circulado. Estão todos convidados à leitura e aos desdobramentos que ela poderá incidir em cada um.

Amanda Sangy Quiossa

Daniel Eveling

Ilka Schapper Santos

Marina Furtado Terra

Priscila Campos Cunha

Organizadores

³ BENJAMIN, W. O narrador. In.:_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

O DESAFIO CEARENSE – VÁRIAS HISTÓRIAS E UM CONTEXTO DE SUCESSO

Luciano Nery

Eu sou Luciano Nery, educador cearense, orgulhoso dos dois adjetivos posteriores ao substantivo próprio que me caracteriza como ser humano e profissional da educação pública. Apresentar um compêndio de textos científicos, de escritores/educadores e pesquisadores cearenses é, para mim, motivo de orgulho e largo sorriso. Primeiro, porque entendo que faço parte dessa história de sucesso da educação pública brasileira e divido com todos os martírios, as vitórias, as lágrimas e as alegrias que fizeram o Ceará dizer a todos que, mesmo diante das intempéries, mesmo diante das mazelas sociais e naturais que nos assolam, não baixamos a cabeça e seguimos em frente, crendo na vitória de todos os estudantes desse estado, sejam eles pobres ou ricos, brancos ou pretos, independente de crença religiosa, condição sexual ou situação social. Segundo, porque conheço muitos desses educadores, amigos e companheiros de luta, com os quais aprendo diariamente, com a discussão, com a troca de ideias, com a reformulação de conceitos e com a preocupação científica que nos move nessa empreitada de transformar a educação pública desse estado.

Sou professor da rede pública estadual cearense de ensino e, atualmente, gestor de uma equipe do organograma da Secretaria da Educação do Ceará – Seduc, que trata da compilação, análise e disseminação de dados educacionais que constroem o panorama da educação pública cearense, contribuindo para a formulação e reformulação de políticas públicas em nível de rede e de escola, auxiliando, de forma positiva, para o sucesso acadêmico dos alunos atendidos por esta rede de ensino.

Esse cargo que hoje ocupo é, em grande parte, devido a minha formação continuada em serviço – e, principalmente, ao mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública promovida pelo CAEd/UFJF – que me proporcionou a construção conceitual/ideológica de que a educação, assim como qualquer outra ciência social, se faz a partir de métodos e protocolos estabelecidos cientificamente, nascendo do conhecimento da realidade, da análise sobre ela e da proposição de modelos de ação estratégica, com vistas à superação dos desafios e entraves detectados.

A percepção da necessidade de entender e tratar a educação como disciplina científica, e, assim, ser capaz de propor modelos pedagógicos mais eficientes, é um dos grandes pilares de sustentação do sucesso cearense na educação pública. O conhecimento de que esses fenômenos nos ajudam a formar “um conjunto de ideias logicamente estruturadas sobre as quais hipotetizamos e procuramos aplicá-las na compreensão do mundo e de seus fenômenos” (VIANNA, 2001, p. 30) é fundamental. Esta compreensão tornou-se essencial para a atividade dos educadores no Ceará e possibilitou, como poderemos constatar nos textos que compõem esse livro, material essencial para a nossa atuação profissional.

Para Souza e Teodora (2015), entender a realidade em que se está inserido é condição *sine qua non*¹ para formular proposições mais assertivas, e essa concepção foi fortemente construída pela passagem pelo mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – momento ímpar que nos possibilitou o confronto de diversas realidades brasileiras e o aumento da complexidade do entendimento da nossa realidade particular para, a partir disso, atuar sobre ela de forma mais consciente e racional.

No processo da construção da minha pesquisa de mestrado – Plano de Ação Educacional (PAE) –, procurei entender a influência das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como instrumentos pedagógicos essenciais na construção dos conceitos construídos historicamente e sua utilização na proposição de modelos de ação eficazes de ensino e aprendizagem. A concepção inicial era a de que apenas conhecer a tecnologia não era suficiente, mas, tão importante quanto conhecê-la, era entender como ela poderia ser inserida como instrumento de trabalho pedagógico, capaz de melhorar o desempenho acadêmico e favorecer o entendimento, pelos estudantes, da realidade que os cercava, ajudando na proposição de modelos mentais capazes de agir nessa realidade, promovendo mudanças e ajustes para melhorá-la. Partindo do pressuposto de que

as novas gerações, nascidas na cultura digital e cibercultura, cada vez mais cedo adquirem as habilidades necessárias ao manuseio dessas máquinas, deixando para trás muitas das práticas escolares. Nesse cenário, a escola e seus educadores necessitam vencer seus medos e suas dificuldades para dominarem a capacidade de operação dessas tecnologias.” (FERREIRA FILHO, 2012, p. 16 e 17)

¹ Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”, uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma **ação ou condição que é indispensável, imprescindível ou essencial**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/sine-qua-non/>>.

Na concepção do meu PAE, procurei utilizar uma figura de extrema importância na escola – o coordenador do Laboratório Educacional de Informática – como agente fundamental no auxílio a professores e gestores na inserção dessas tecnologias como forma de estratégia pedagógica de ensino e entendimento da realidade. O desafio, portanto, era fazer com que, a partir do entendimento da realidade das escolas, em termos de disponibilidade de instrumentos educacionais tecnológicos, se criassem meios para que esses instrumentos pudessem servir à aprendizagem.

Para Porto (2006), esses instrumentos possibilitariam maior rapidez, interatividade, hipertextualidade e aproximação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem intrínseco, dinâmico e bidirecional, contribuindo para a democratização do saber, uma vez que professores e alunos contribuiriam ativamente na proposição de modelos pedagógicos mais eficazes de aprendizagem, fazendo com que “os seus resultados e planejamentos de ações sejam participativos, entre alunos e professores, e que todos possam ser corresponsáveis no planejamento de ações de superação das dificuldades encontradas.” (LUCKESI, 2011, p. 118).

Esse modelo, que traz consigo uma concepção pedagógica mais moderna, em que professor e alunos são agentes ativos na construção e transmissão do conhecimento, possibilita uma conduta mais assertiva no fazer pedagógico, pois “no mundo tecnológico que se abre hoje, não é suficiente ao professor apenas conhecer a tecnologia, mas principalmente se apropriar de seu uso de forma continuada, e incorporá-la plenamente como ferramenta comunicacional de aproximação entre ele e seus alunos” (FERREIRA FILHO, 2012, p.41).

Para a construção dessa pesquisa, estudei *in loco* duas escolas públicas da rede estadual cearenses, com matrícula considerável² de Ensino Médio, procurando entender a rotina dos professores Coordenadores do Laboratório Educacional de Informática e sua relação com os professores regentes de sala, buscando, a partir de então, propor modelos de maior interação entre esses profissionais, utilizando, para isso, os horários específicos de planejamento desse segundo grupo de professores.

Entender todo esse contexto e propor essas construções ajudaram-me a compreender a necessidade de um trabalho baseado em evidências para, a partir delas, nortear as ações pedagógicas. Esse conceito, que ficará bem claro nos

² As escolas estudadas tinham matrículas acima de mil alunos nas três séries do Ensino Médio, são escolas urbanas e que atendem estudantes de diversos bairros da capital cearense.

textos que se seguem e compõem esse livro, está cada vez mais compreendido e apreendido pelos educadores cearenses, pois todos temos a preocupação de procurar compreender a realidade que nos cerca e utilizarmos de todos os meios possíveis – inclusive os meios tecnológicos – para conseguir superar os obstáculos e melhorar a aprendizagem dos nossos alunos.

Isso é comum em várias ações que, hoje, são rotineiras a gestores educacionais e professores, como a utilização de gráficos, tabelas e mapas que constroem o panorama de grupos específicos de alunos e nos possibilitam entender os processos causais que influenciam no insucesso e no fracasso escolar, ajudando a criar soluções mais criativas e eficazes de melhoria dos resultados acadêmicos. O resultado disso melhorou os índices acadêmicos da rede pública cearense, em especial da rede pública estadual, como mostra a Tabela.

Tabela 1 Evolução da proficiência em LP e MT segundo o SPAECE

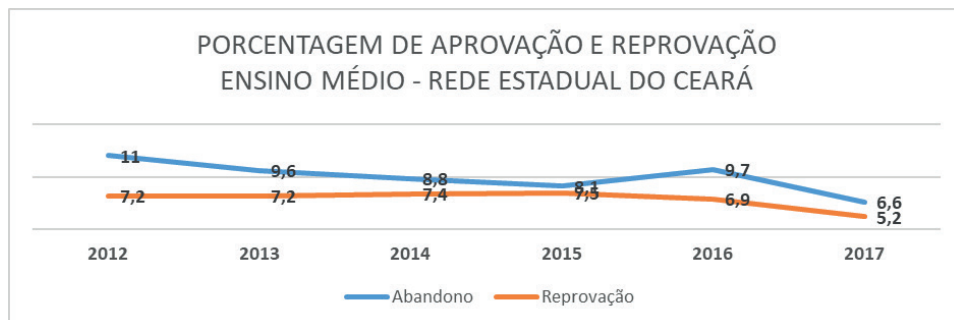
Ano	Proficiência em LP	Proficiência em MT
2012	251,6	260,7
2013	257,6	267,8
2014	263,6	266,3
2016	265,9	265,4
2017	272,8	269,1

Fonte: Coordenação de Monitores e Indicadores – CMI/CAED/UFJF.

Ao analisar a Tabela, percebe-se um aumento gradual nos níveis de aprendizagem, do desempenho em Língua Portuguesa, entre os anos de 2012 e 2017, e uma oscilação positiva nos níveis de Matemática, no mesmo período, aferida a partir do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Pública - SPAECE.

Além disso, a rede pública cearense tornou-se, no mesmo período descrito acima, mais inclusiva, como mostra o Gráfico abaixo, cujos dados de abandono e reprovação do Ensino Médio dos últimos cinco anos são apresentados.

Gráfico 1. Gráfico Evolução da reprovação e abandono do Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará



Fonte: Educacenso (MEC/INEP).

Esses são fatos que mostram como a rede cearense reage positivamente às ações orquestradas para a superação das dificuldades. Nos textos que compõem esse livro, o leitor irá perceber um esforço coletivo para a superação das dificuldades, com modelos de ações baseados em evidências, capazes de serem implementados e efetivados nessa e em outras redes de ensino brasileiras, cujos resultados se assemelham aos apresentados acima.

Isso me permite concluir que o curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, promovido pelo CAED/UFJF, contribuiu e continua contribuindo de forma positiva para a formação profissional dos educadores e amigos do estado do Ceará, transpondo a mera construção do conhecimento para a proposição de ideias capazes de influenciar positivamente a realidade que nos cerca. Ganham não só os educadores cearenses, que podem pesquisar e refletir sobre suas práticas, lapidando métodos e proposições, aplicando-os às suas rotinas gerenciais e pedagógicas, como, especialmente, os alunos da rede pública cearense, que adquirem mais conhecimento, podendo ser capazes de modificar suas realidades sociais, vencendo barreiras e galgando degraus maiores na sua construção e em seus desejos pessoais. Ganham, sobretudo, os brasileiros, que podem se espelhar no modelo cearense e utilizá-lo como influenciador de práticas pedagógicas, adaptando-as para suas realidades e especificidades, e, assim, construir um modelo de educação brasileira mais eficiente e preocupado com a emancipação humana e a preservação do ambiente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CANO, I. Medidas em Ciências Sociais. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-89.

FERREIRA FILHO, L. N. **O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação pelos professores da rede pública estadual do estado do Ceará.** Dissertação (mestrado profissional). 2012, 100f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2012.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LERCHE, S. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE.** v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista brasileira da educação,** v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SOUZA, C. P. de; TEODORA, R. Avaliação Formadora. In: TORRES, P. L. (Org.). **Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática.** Curitiba: SENAR, 2015. p. 325-369.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2001.

SEÇÃO 1

REFLEXÕES
SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL E
ESCOLAR

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: SOBRE O CAMPO DE ESTUDOS E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Viviane Klaus*
Ana Cristina Ghisleni**

Apresentar a seção referente à gestão educacional e escolar encaminha-nos para uma construção que diz da pertinência dos estudos sobre esse campo, desafiando-nos também para reflexões atinentes à consolidação e às transversalidades que caracterizam esse mesmo campo. O contato com os trabalhos produzidos pelos mestres egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) atualiza e revigora uma série de discussões que tem se apresentado no âmbito da gestão, de seus desdobramentos educacionais e escolares e das relações existentes entre as dimensões político-pedagógicas e avaliativas elaboradas e implementadas como políticas e práticas educacionais.

Essa discussão aponta inevitavelmente para a necessidade da configuração do campo da gestão educacional e escolar. Através-lo à área de conhecimento da educação sempre é a condição essencial que garante, inclusive, sua própria existência e o torna distinto de outras vertentes administrativas. Para além disso, outras caracterizações afloram, impulsionadas pela multiplicidade de ações, de implicações e de transversalidades que passam a ser identificadas nos processos de análise, no refinamento dos procedimentos metodológicos e nos desafios apresentados nas proposições dos projetos de intervenção.

O avanço de uma compreensão pautada por uma lógica voluntarista e de mero acúmulo de experiência para a estruturação de um campo de estudo trouxe consigo

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora e pesquisadora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

o desafio da elaboração de estudos coerentes e consistentes capazes de garantir a necessária sustentação à uma perspectiva de gestão distinta do âmbito essencialmente administrativo ou ancorado em premissas gerencialistas. É a partir desse movimento, ocorrido no Brasil nos princípios dos anos 1980, que “os estudos ganharam um novo olhar, mais crítico à (política da) educação. A administração converte-se em gestão.” (SOUZA, 2008)

Tal movimento, no entanto, se tem sua parcela de inovação e de autenticidade, não se furta de assumir facetas originárias dos seus fundamentos teóricos. Assim, surgem desde concepções ampliadas e pluralistas a modelos pautados por vertentes deterministas e concretas (SANDER, 2009). O avanço na direção de perspectivas integradoras passa inevitavelmente pela compreensão dos aspectos políticos e pedagógicos envolvidos nas concepções e nas práticas de gestão educacionais e escolares. Compreender a gestão somente sob a ótica de um conjunto de práticas é desconsiderar os aspectos macro políticos e a interferência de diferentes contextos advindos dos públicos e das condições de trabalho, além de configurar um risco de simplificação das muitas variáveis presentes na atuação do gestor. Sabemos que nem todas podem ser percebidas no contexto de uma análise e de uma prática, mas precisamos ser sabedores de sua existência para fazer as escolhas pertinentes e estar atentos às interferências possíveis no processo.

Outro ponto que merece destaque nessa reflexão diz respeito ao campo teórico e metodológico. Os referenciais existentes para a discussão específica da gestão educacional ainda são pequenos. Nosso desafio reside na ressignificação da bibliografia advinda do campo da educação e da política, o que passa por um trabalho muito intenso de pesquisa e de produção, ambas sempre em uma perspectiva solidária e colaborativa, capaz de reunir os avanços advindos de diferentes pesquisadores, de diferentes grupos e de diferentes instituições.

Tal esforço demanda também apuro e rigor metodológico, tanto no que diz respeito ao que herdamos das outras áreas, quanto no que se refere aos novos desenhos metodológicos que se revelam no avanço das pesquisas. Nesse ínterim, provavelmente a construção da intervenção, proposta característica e distintiva dos cursos com ênfase profissional, seja o desafio mais candente. Com base nessas premissas, precisamos nos fortalecer para fazer frente ao sinalizado por Sander, ao dizer que

A avaliação dessas perspectivas conceituais e categorias analíticas revela que, em muitos aspectos, se adotam hoje versões tecnologicamente revisadas das teorias clássicas de administração da primeira metade do século XX e da administração para o desenvolvimento de recursos humanos que captou as atenções da academia educacional nas décadas de 1950 e 1960 e perdeu fôlego nas décadas de 1970 e 1980. Os fatos não deixam dúvidas de que a lógica corporativa e competitiva de administração alicerçada na nova economia da globalização ocupa amplos espaços na produção e utilização do conhecimento, visando colocá-lo a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, muitas vezes desprovidos de validade ética e relevância cultural (SANDER, 2009, p. 75)

Essa lógica, ancorada em princípios empresariais baseados na “produtividade crescente, flexibilidade avançada e competitividade incrementada” (MILLER; ROSE, 2012, p.67), invade todos os espaços da vida social contemporânea, principalmente as instituições educacionais, que, além de se configurarem como lócus privilegiado de formação de crianças e jovens para o século XXI¹, constituem-se também como disputados nichos de mercado.

A governança da economia mundial com o apoio dos Estados locais tem na empresa o fundamento de sua organização e toma como postulado que “a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.290).

As tecnologias do management privado têm pautado a agenda educacional e reconfigurado as formas de gestão adotadas nas instituições educativas. Desde a reengenharia – entendida como um movimento de reestruturação dos processos empresariais com vistas a melhorias dos indicadores de desempenho – percebe-se um movimento de flexibilização e de procura de novos modelos de organização do trabalho que invertam a lógica industrial (HAMMER; CHAMPY, 1994). Nas palavras dos autores, “a reengenharia trata de começar de novo em uma folha de papel em

¹“O sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje. A mudança da ênfase do emprego para a empregabilidade é crucial aqui. Diante o histórico do emprego, a educação ainda mantinha certo grau de autonomia em relação à sociedade e, em particular, em relação ao mercado de trabalho. Otimizar o emprego era, em grande parte, uma questão política e, no mínimo, era o objetivo da política social e econômica. Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade no contexto do ativo Estado do bem-estar social, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativos carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.111-112).

branco. Ela rejeita a sabedoria convencional e as suposições herdadas do passado”, de modo que “a tradição de nada vale” (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 35).

O tema “da inovação na escola [atrelado diretamente ao gerencialismo] conheceu um sucesso considerável a partir dos anos 1980 graças ao prestígio do ‘novo’ na nossa sociedade e graças à importância da ‘desnutrição criadora’ na dinâmica capitalista” (LAVAL, 2004, p. 217). As alianças entre os movimentos pedagógicos e os porta-vozes da alta administração dita modernizada possibilitou que as transformações pedagógicas se despolitizassem e fossem despojadas de seu significado social (LAVAL, 2004).

A escola neoliberal, confrontada a contradições maiores, em particular sociais, reenvia para a periferia e para a base a resolução dos problemas. A inovação, supostamente, resolve todos os males da escola, o que, por um sofisma bastante geral nas atas esferas e em uma certa avaliação “sociológica”, leva a que os problemas não resolvidos pareçam ter como causa principal o “imobilismo” dos professores. (LAVAL, 2004, p.218-219).

A flexibilização, a concorrência e a gestão do desempenho são constitutivas da nova compreensão da gestão empresarial – adotada em muitos dos discursos reformistas sobre a educação – que “prefere os mecanismos do mercado aos mecanismos burocráticos; e concentram-se não só no fornecimento de serviços públicos, mas na mobilização de todos os setores – público, privado e associativo – para resolver os problemas da comunidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.307).

Tal cenário leva a um novo desenho do Estado. Sua função passa a ser dimensionada por vontades supostamente advindas das demandas sociais. Assim, o processo de desestatização do Estado implica a adoção de uma forma de governo, mediante a modelação dos poderes e das vontades de entidades autônomas: organizações, comunidades, profissionais, indivíduos e empresas (ROSE, 1996). Muitas funções do Estado passam a ser exercidas pela sociedade – estratégias de governo dos outros e de governo de si –, a partir de um processo de descentralização de responsabilidades, incluindo-se aí o financiamento dos serviços públicos. As alterações no papel do Estado em relação às políticas públicas implicam racionalização dos recursos e no repasse da responsabilidade de execução das políticas por parte da sociedade, mediante a privatização – relações com o mercado – e a participação da Terceira Via pelo público não estatal – sem fins lucrativos (PERONI, 2012).

Pode-se dizer, portanto, que vivemos um momento de profunda transformação nas relações público/privadas e nas decorrentes propostas educacionais em curso, que se formam a partir de “cruzamentos cada vez mais complexos e opacos, obscuros, entrelaçados ou híbridos que constituem e incentivam essa paisagem neoliberal de empreendimentos”. (BALL, 2014, p. 147). O autor afirma ainda que a “ajuda internacional e filantropia já não são ‘doadas’ como subsídios aos governos e às ONGS, mas sim são ‘investidos’ em edu-businesses e no desenvolvimento de mercado e de soluções de empreendedorismo social para problemas educacionais”. (BALL, 2014, p. 146).

Compreender que “a reforma da administração pública é parte da globalização da arte de governar” e que “em todo o mundo, seja qual for a situação local, os mesmos métodos são preconizados, e o mesmo léxico uniforme é empregado (competição, reengenharia de processos, benchmarking, best practice, indicadores de desempenho)” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.312) é fundamental no processo de problematização do gerencialismo na educação. As especificidades da gestão na área da educação, diferentemente da lógica da empresa, giram em torno das práticas pedagógicas e de seus desdobramentos. Pedagógico pode ser compreendido aqui a partir de seus dois significados:

Por um lado, [...] é genitivo do objeto e remete a um campo de pesquisa: a uma pesquisa acerca do campo educativo (a escola, a criança, a aprendizagem, o currículo, os professores, a educação fora da escola, etc.). Por outro lado, como genitivo de sujeito, o termo “pedagógico” remete à natureza da pesquisa em si: à dimensão educativa ou formativa da própria atividade de pesquisa [...] Neste segundo significado, além do mais, o termo “pedagógico”, no sentido de “educativo” ou “formativo”, volta a ter uma dupla vertente: por um lado pode ser referir ao sentido formativo ou educativo da pesquisa para o próprio pesquisador (e, se for o caso, para os estudantes ou educadores que participam da pesquisa) e, por outro lado, o termo “pedagógico” também pode se referir ao sentido formativo ou educativo da pesquisa para os demais (como estudantes ou educadores). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.56).

Na visão dos autores, a pesquisa na área da educação deve fortalecer o campo educacional, tornar público o tema pesquisado e levar à transformação daquele que pesquisa. Temos aí a potência da noção formativa da pesquisa, que necessita de condições ético-existenciais e que deve estar aberta ao desconhecido a partir de “um olhar agudo e concentrado na realidade, no que acontece (hoje) no presente, e [...]

de uma disponibilidade a não tomar como fato preestabelecido quem somos e o que fazemos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 71).

Quanto ao pedagógico – que implica retomar constantemente a pesquisa educacional e o que fazemos a partir dela –, entendemos que possa ser fortalecido na gestão escolar e na gestão educacional a partir da problematização da dimensão produtiva que, conforme já discutido, tem pautado o que fazemos na área da educação.

A pesquisa pode ser considerada um fio condutor dos processos desenvolvidos na área da educação que se caracteriza e se fortalece a partir da dimensão pedagógica. Ela tem um papel importante na formação dos profissionais da educação e deve ser constitutiva da construção da identidade profissional² a partir de princípios que “ênfatisam a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos” (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017, p.106). A pesquisa

[...] tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p.105-106).

Os artigos da Seção “Reflexões sobre gestão educacional e escolar” apresentam contribuições pedagógicas nos seus dois âmbitos – campo da pesquisa da área da educação e dimensão formativa das pesquisas propriamente ditas, tanto para os pesquisadores, quanto para os sujeitos envolvidos no processo. Entre os temas discutidos, destacam-se: integração curricular e redefinição das funções da equipe gestora; avaliação educacional e suas interfaces com os espaços de reflexão e de tomada de decisões; autoavaliação docente; planejamento docente coletivo e trabalho pedagógico na escola.

² Partimos do entendimento de que “uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 1999, p.19).

Os elementos de concretude que figuram nos artigos aqui apresentados surgem no bojo dos elementos e das disputas assinaladas. Compreender esses estudos à luz dessas noções é responsabilidade inerente ao campo de estudo da gestão educacional. Diagnosticá-los é o início do processo da pesquisa. Buscar intervenções e alternativas alicerçadas em preceitos teóricos e em construções metodológicas consistentes dá continuidade a esse processo.

Tal assertiva possui o papel de consagrar o papel da pesquisa nesse processo, tanto do ponto de vista reflexivo e problematizador como também como o elemento que proporciona a construção de alternativas que superem, tangenciem ou qualifiquem os processos estudados. Isso é do campo da gestão educacional e da especificidade de um mestrado profissional. Como primeiras inserções das pesquisas realizadas, os artigos aqui publicados cumprem bem o papel de serem diagnósticos – muito bem balizados conceitual e metodologicamente – das situações estudadas pelos recém-mestres. Com esses escritos, celebramos a gênese de novos estudos e a possibilidade da consolidação do campo da gestão educacional.

O artigo “Desafios no currículo do Ensino Médio integrado à educação profissional em uma escola estadual de educação profissional do Ceará”, de Ana Ângela Araújo Braz, Marina Furtado Terra e Beatriz de Basto Teixeira, trata da integração curricular e da organização e distribuição de responsabilidades na equipe gestora, visando auxiliar a formação e a atuação docente. A investigação teve como metodologia o uso de entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental. A partir da análise dessas informações, é apresentada uma proposta de intervenção que consiste na redefinição das atribuições da equipe gestora e da organização do seu trabalho, através de formações colaborativas com foco na integração curricular. Essas proposições representam o esforço de contribuir para superar as dificuldades na execução de um currículo integrado na escola pesquisada.

O trabalho “O mapeamento das boas práticas de gestão e sucesso escolar: possibilidades de ação para a gestão regional na Crede 16”, de Antônio Roberto de Araújo Souza, Helena Rivelli de Oliveira e Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim traz uma reflexão sobre a gestão de resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará, propondo uma formação a partir do mapeamento de práticas de gestão de escola destacada por seus resultados no ensino médio. O texto apoia-se no mapeamento de práticas de gestão consideradas essenciais para os resultados dos alunos, destacando a atuação de um projeto específico, porém ressaltando a

necessidade de articulação entre os programas/projetos e as demais estratégias de ensino desenvolvidas na escola.

Em “Tenho saudades de tudo que ainda não vi: avaliação institucional – uma proposta para a rede estadual cearense”, Webster Guerreiro Belmino, Juliana Alves Magaldi e Maria Isabel da Silva Alvim propõem um redesenho conceitual e metodológico para o fortalecimento da cultura avaliativa institucional e a construção de ações com vistas à melhoria educacional e à democratização dos espaços de reflexão e tomadas de decisões. Tal proposta é construída a partir da pesquisa em documentos oficiais sobre todo o processo da política, que envolveu a contratação, por meio de licitação, de uma empresa de assessoria educacional, bem como a retomada das entrevistas feitas com funcionários da Seduc/CE, além de gestores, professores e alunos,

Ana Geovanda Mourão Rezende, Luciana da Silva de Oliveira e Clécio da Silva Ferreira apresentam um estudo de caso que analisou os ensaios de uma política de avaliação do desempenho docente. O texto “A avaliação do desempenho docente como ferramenta da gestão escolar eficaz: um estudo de caso” parte da insatisfação gerada pelo modelo avaliativo que vinha sendo empregado e analisa uma nova proposta com vistas a aprimorar a proposição anterior. A centralidade do plano incidiu na revisão dos instrumentais aplicados a gestores e alunos, bem como na inserção de um instrumental de autoavaliação docente, o que possibilitou um confronto entre os diferentes dados gerados.

Em “Defasagem de aprendizagem em matemática: Escola Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará”, as autoras Roberta Eliane Gadelha Aleixo, Gisele Zaquini Lopes Faria e Beatriz de Basto Teixeira apresentam uma proposta de intervenção para minimizar a defasagem de aprendizagem nessa área de conhecimento. A partir de um caso de gestão, foram investigadas as condições de trabalho com a disciplina na instituição educacional para a proposição de alternativas à superação do problema encontrado.

Apresentar um recorte de uma pesquisa que investigou o planejamento docente desenvolvido em duas escolas de contextos semelhantes na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Icó, no estado do Ceará, é que o faz o texto escrito por Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, Priscila Campos Cunha e Luiz Flávio Neubert. A partir de observações sistemáticas realizadas nas escolas, da aplicação de questionários com professores e da realização de entrevistas com

gestores e coordenadores de área, os autores verificaram maneiras próprias de realizar o planejamento docente coletivo e individual e a necessidade de melhor aproveitamento do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Assim, foram propostas ações para otimizar o tempo, para oportunizar a formação continuada dos docentes, para aperfeiçoar a prática pedagógica do planejamento visando a qualidade do ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- BALL, S. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HAMMER, M.; CHAMPY, J. **Reengenharia**: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente**. São Paulo: Paulus, 2012.
- PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, Campinas, maio/ago. 2012.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.
- ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**: Cuadernos de crítica de la Cultura. Barcelona: Archipiélago, 1996, p. 25-41.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan. / jun. 2009.

SOUZA, Â. R. de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **RBPAE**. v. 24, n. 1, p. 51- 60, jan. / abr. 2008.

“TENHO SAUDADES DE TUDO QUE AINDA NÃO VI”: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – UMA PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL CEARENSE

Webster Guerreiro Belmino *
Juliana Alves Magaldi **
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Tenho saudades de tudo que ainda não vi”: Avaliação Institucional – uma proposta para a Rede Estadual Cearense”, que analisou a política de Avaliação Institucional implantada, no ano de 2011, nas escolas públicas da rede estadual do Ceará, propondo um redesenho conceitual e metodológico, com vistas ao fortalecimento da cultura avaliativa nas escolas, à construção de planos de ação que contribuam para a melhoria educacional e à democratização dos espaços de reflexão e tomada de decisão. A Avaliação Institucional pode ser um elemento propulsor de mudanças conjunturais na relação entre escola e sociedade, uma vez que seus princípios mobilizadores e reflexivos impulsionam a elucidação de problemáticas por vezes ocultas. Retomamos brevemente a pesquisa em documentos oficiais sobre todo o processo da política, que envolveu a contratação, por meio de licitação, de uma empresa de assessoria educacional, bem como revisitamos as entrevistas feitas com funcionários da Seduc/CE, além de gestores, professores e alunos que participaram do processo para que o leitor possa analisar a proposta apresentada. Propomos, a partir dessa pesquisa sobre a experiência em tela, mudanças na conceitualização, no desenho e na implementação da política, por meio da estruturação de uma Teoria do Programa, na esperança de termos aprofundado a reflexão sobre processos avaliativos e as suas contribuições ao cotidiano educacional.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Políticas Públicas. Teoria do Programa.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Diretor de Escola Estadual de Educação profissionalizante do Ceará.

** Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Ciência da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Economia Aplicada (UFV).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mesmo título desenvolvida por Webster Guerreiro Belmino no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Juliana Alves Magaldi, Coordenadora do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, professora e orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional do primeiro autor, que atua como gestor de uma Escola Estadual de Educação Profissionalizante do Ceará e se interessa diretamente pelo processo de avaliação institucional.

A discussão em torno da Avaliação Institucional (AI) no contexto das redes educacionais no Brasil e no Ceará tem sido campo de debate fértil que dialoga com aspectos da gestão, da sociologia da educação e das políticas públicas¹. Na década de 1990 e meados dos anos 2000, no Ceará, ocorreram processos de discussão da gestão escolar, desde a mudança na forma de admissão dos diretores, que passou a ser realizada por meio da meritocracia, na qual os postulantes ao cargo se submetem a uma prova de conhecimento e de títulos, seguido da eleição pela comunidade escolar, até as ferramentas a serem utilizadas para gerir a escola.

Entre os instrumentais que acompanharam as mudanças paradigmáticas da gestão escolar, estava a Gestão Integrada da Escola (GIDE) – modelo de gerenciamento escolar inspirado nas ideias do Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que influenciaram várias administrações públicas dos anos finais de 1980 aos dias atuais² –. Ela propunha um diagnóstico completo da situação da escola e, entre as suas ações, era sugerida a elaboração de uma Avaliação Institucional, com a participação representativa de todos os segmentos escolares. O diretor escolhia representantes de professores, alunos e pais, que se reuniam para responder a um questionário.

Com isso, entende-se que a partir de uma ação exterior à escola, foi introduzida uma política de Avaliação Institucional nas instituições educacionais cearenses. A agenda veio dos órgãos centrais da educação para a escola, o que o senso comum costuma chamar de política “de cima para baixo”, reafirmada no entendimento da política, cujos cientistas denominam de *top/down* (CONDÉ, 2012).

¹ Conforme Belmino (2013), Burgos (2011), Demo (2008), Fernandes (2002), Soares (2005).

² Para aprofundamento sobre o tema, acesse <<http://www.indg.com.br/>>.

Compreende-se, desse modo, que as políticas propostas pelo governo federal e estadual são elementos constitutivos de uma nova prática de gestão escolar. O contexto estabelecido acabou tendo como um dos resultados o desenvolvimento do processo de Avaliação Educacional, através das questões levantadas pelas avaliações em larga escala, conjuntamente com as mudanças ocorridas na gestão escolar. Surgiu, com isso, uma incipiente Avaliação Institucional.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistados profissionais de carreira que atuam na Secretaria de Educação, a fim de compreender um pouco a trajetória da Avaliação Institucional enquanto política pública. Sobre a sua história, uma educadora, integrante da equipe de avaliação da Seduc que a implementou nas escolas nos anos 1990, chegou a afirmar que

o resultado das avaliações institucionais era fajuto, uma vez que só havia notas boas para escola, mas quando cruzávamos com o resultado educacional, já viu, este era lá embaixo. Então como é que pode, uma escola “perfeita” na avaliação institucional com resultado de aprendizagem tão baixo? Foi por isso que passamos a deixar um pouco de lado a avaliação institucional e concentrar mais na avaliação de aprendizagem, porque esta, sim, mostra a realidade (Entrevista concedida em novembro de 2011).

No entanto, é preciso ter clareza quanto à distinção feita, uma vez que avaliação externa refere-se ao processo de ensino-aprendizagem de forma indireta e, de forma direta, ao resultado dessa aprendizagem, aferido por meio das matrizes curriculares.

Em relação à Avaliação Institucional, pressupõe-se uma análise contextual da instituição, investigando, por exemplo, a forma como são geridos os recursos financeiros, as tomadas de decisão administrativa, o desenvolvimento das ações pedagógicas, a relação com os órgãos colegiados, a disseminação de informação, o perfil da comunidade escolar, o método de ensino, o clima de aprendizagem e interpessoal, o nível de iniciativa, a operacionalização das demandas etc.

Em 2011, através da contratação por meio de licitação de uma empresa de consultoria educacional³, denominada AVALIA Assessoria Educacional⁴, foi realizada uma nova

³ O processo de licitação através de tomada de preço foi publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 21 de maio de 2010, página 20, conforme pode ser visto em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100521/do20100521p01.pdf#page=20>>.

⁴ O resultado final da licitação foi publicado no Diário Oficial do Estado no dia 13 de julho de 2010, página 12, tendo a empresa vencido com valor global de R\$549.986,75, conforme informações disponíveis em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100521/do20100521p01.pdf#page=20>>. O extrato de contrato foi publicado no dia 27 de setembro de 2010, na página 35, de acordo com dados disponíveis em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100927/do20100927p01.pdf#page=35>>. Informações adicionais sobre a empresa podem ser obtidas no endereço eletrônico <http://www.avaliaeducacional.com.br/quem_somos/default.asp>.

experiência pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), chamada Avaliação Institucional, objeto central de análise da pesquisa deste artigo. O processo foi realizado em todas as escolas da rede estadual, por meio de amostragem aleatória simples entre alunos e professores.

A experiência de 2011 teve como base a contratação de uma empresa para a elaboração de um desenho do questionário, que deveria ser validado pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), a confecção dos cadernos de questões, a contratação de aplicadores, a tabulação de dados e a geração de relatórios. Para o âmbito da aplicação, fora a contratação de aplicadores externos, a estrutura a ser utilizada era do próprio corpo organizacional da Secretaria de Educação do Ceará, com base, principalmente, na Superintendência Escolar. Foram criados cargos em toda a estrutura da Seduc, nas superintendências das escolas estaduais de Fortaleza e nas Coordenadorias Regionais de Educação.

Com a criação dessa estrutura organizacional, diversas políticas implementadas passaram a ser aplicadas, acompanhadas e coordenadas pelas superintendências, tendo em vista os seus objetivos:

- Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos;
- Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados;
- Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão;
- Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede;
- Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos (SEDUC, 2013, p.9).⁵

A aplicação ocorreu no primeiro semestre de 2011 na rede escolar cearense, contando com a quase totalidade de escolas. Para a definição da amostragem, a AVALIA utilizou os dados apresentados pela Seduc. Vale ressaltar o esforço conjunto de todas as regionais para cumprir a estratificação estabelecida, contando com estratégias diversificadas de mobilização.

Os relatórios divulgados a partir da aplicação dos questionários da Avaliação Institucional apresentam um bom nível de amplitude e englobam diversos aspectos

⁵ Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>>.

das características que compõem uma escola. As perguntas foram estruturadas a partir de segmentos, com uma descrição de diversos aspectos, para gerar dois tipos de relatórios: um com a frequência de respostas dadas e outro denominado relatório de percepção. Sobre a escolha do formato de um questionário para ser aplicado aos segmentos das escolas, a empresa contratada posicionou-se da seguinte forma:

A abordagem mais utilizada na área educacional para conduzir avaliações das instituições é deixar que os membros da própria unidade escolar identifiquem os pontos fortes e as deficiências, ou seja, a autoavaliação.

Com o propósito de implementar a Avaliação Institucional, foram elaborados questionários destinados aos alunos (...).

Dessa forma, as respostas dos questionários produziram informações que calculadas utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), geraram 48 indicadores, cuja interpretação permite a cada escola desenvolver intervenções gerenciais para a promoção de melhorias. Os resultados obtidos podem ser acompanhados ao longo do tempo e comparados a um conjunto de escolas avaliadas e a escolas semelhantes, informação presente nos relatórios elaborados para cada uma das escolas participantes (AVALIA/SEDUC, 201, p. 15).

Os dados foram agrupados em indicadores, com o “objetivo de representar determinados aspectos presentes na realidade das escolas que, inicialmente poderiam ser muito abstratos para serem captados e compreendidos” (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 16). Para cada item apontado, foi produzido um histograma com os resultados da escola avaliada, da rede estadual e de instituições educacionais com o mesmo perfil.

Concluimos que as duas experiências existentes, a da década de 1990 e a do ano de 2011, não constituem uma política consolidada de Avaliação Institucional que possa balizar as relações entre a rede estadual e as unidades educacionais. Na prática, o que ocorre entre as duas instâncias constitui um problema ao melhor desenvolvimento das ações. Para que se obtenha uma Avaliação Institucional eficiente, seria necessária a participação efetiva da comunidade, que deverá entender-se como parte integrante da configuração de uma escola. Entretanto, não foi isso o que ocorreu nas experiências realizadas no Ceará. As primeiras foram objeto de rejeição pelos educadores e pela comunidade. É possível perceber que os diretores se envolveram muito mais por uma questão de hierarquia, visto que a rede solicitava a realização das avaliações por iniciativa própria.

Com relação à Avaliação Institucional aplicada em 2011, nas reuniões que a sucederam, em outras pautas e nas conversas informais, pude observar que o desconforto era geral entre os diretores. Eles reclamavam sobre a forma rápida como ela surgiu e foi aplicada, sobre a abrangência aos alunos do 1º ano, com pouco tempo de conhecimento sobre a escola, sobre a não existência de uma sensibilização, o que deixou transparecer um caráter de imposição e sobre os receios com relação à metodologia utilizada.

Considerando que a aplicação da AI não foi precedida de uma sensibilização para gestores, professores, pais e alunos, uma vez que, através da maioria das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDE), ocorreu apenas uma pauta de informes⁶, com a data da aplicação da avaliação, um clima de desconfiança foi gerado pela falta de diálogo, impedindo que o processo de avaliação pudesse fluir de forma mais tranquila entre as partes e que a cumplicidade de metas e objetivos e a comunicação horizontal entre as partes ocorresse.

Em meio a essas situações, as escolas ficaram muito alheias ao processo, perdendo a oportunidade de utilizarem a experiência como um momento de enriquecimento das práticas educacionais existentes.

É preciso reforçar que a decisão política de fazer uma Avaliação Institucional na rede estadual cearense foi inegavelmente um acerto, tendo em vista que tal procedimento contribui para o conhecimento mais aprofundado das questões que compõem o complexo cenário de uma escola. No entanto, apenas a decisão e a implantação não são suficientes para tornar uma política eficaz quanto ao seu objetivo. É preciso cuidado com o antes e o depois da aplicação da política.

Em tese, foi nesse aspecto que ocorreram as maiores falhas no seu desenvolvimento: a preparação, ou seja, a sensibilização anterior da comunidade para um envolvimento efetivo no processo e a metodologia para divulgação dos resultados.

Tal situação prejudica a cultura avaliativa da escola, uma vez que existe resistência ao processo. Ao mesmo tempo, o fato de ter participado ajuda os atores educacionais a ter uma avaliação positiva do processo, almejando um maior número de aplicação de resultados.

Para a realização de outra proposta de avaliação institucional, utilizamos algumas afirmações de Weiss (2010) que se referem a cinco elementos-chave, a saber: I)

⁶ Entrevistamos para a dissertação 44 gestores de todas as CREDES/SEFOR, sendo que somente em duas delas as respostas apontam para um processo maior de sensibilização da política.

juízo sistemático, II) operações, III) resultados do programa, IV) padrões de comparação e V) propósito para o qual a política é feita.

Em síntese, podemos definir como uma conscientização da importância da avaliação o olhar sobre todos os aspectos que compõem o ambiente escolar, motivando alterações necessárias por meio de um desenho de plano de ação que possibilite melhorias. A Avaliação Institucional tem as condições de propiciar esse olhar contextual, oferecendo condições à comunidade escolar de traçar um plano de ação para superação dos desafios existentes.

Para tanto, apresento uma teoria do programa de avaliação institucional, reformulando práticas e ações, já que consideramos que

por teoria, não quero dizer qualquer coisa pseudointelectual ou polissilábica. Quero dizer o conjunto de crenças subjacentes à ação. A teoria não tem de ser uniformemente aceita. Não tem de ser correta. É um conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seus planos de programas. É uma explicação dos elos causais que unem os inputs do programa aos seus outputs esperados, ou, como afirmou Bickman 'um modelo plausível e sensato do modo como se espera que um programa funcione'. Wholey (1987) diz que a teoria de programas identifica 'recursos do programa, suas atividades e resultados pretendidos, enquanto especifica uma cadeia de suposições causais que une os recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais de programa' (WEISS, s/d, p. 57-8).

No âmbito propositivo, trabalhou-se com a fundamentação de ações que não onerassem as despesas da Secretaria de Educação. Para que isso pudesse ocorrer efetivamente, foi realizado um estudo na estrutura administrativa.

Desse modo, foram utilizadas a organicidade funcional para fases de estudo e proposição na Seduc, a execução da política com a sensibilização dos atores escolares e a aplicação e a avaliação do processo e dos resultados alcançados.

Primeiro momento: estudo conceitual, sensibilização dos dirigentes da rede e elaboração do questionário. A aplicação de uma Avaliação Institucional deve ser uma decisão analisada por todos que dela pretendem fazer uso, como os dirigentes da rede de ensino e os profissionais que atuam nas escolas. Assim sendo, uma das formas de subsidiar o processo decisório é o estudo teórico sobre os conceitos que envolvem a AI, elencando autores, princípios e fundamentos que balizem a decisão, para que não se crie uma ação sem o conhecimento tácito das problemáticas e potencialidades envolvidas.

Nesse contexto, a Gerência Superior da Seduc se proporia a delegar à COAVE (Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação) o estudo conceitual, com vistas ao fortalecimento teórico e metodológico.

Definida a teoria que embasa o programa, é preciso formular um banco de dados com objetivos e questões que sirvam de parâmetro para discussões. Para a execução dessa tarefa, existem diversos instrumentais que podem ser utilizados: o próprio questionário elaborado para a edição 2011, as questões relevantes levantadas pelo Prêmio Gestão Escolar e as apontadas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Interativo)⁷.

Após esse momento, haveria um intenso processo de sensibilização sobre a importância da Avaliação Institucional junto ao Comitê Gestor da Seduc. Destaque-se que esse procedimento é fundamental, uma vez que o Ceará está vivenciando, há mais de 25 anos, práticas de avaliação de aprendizagem em larga escala, mas sem uma prática de AI. Isso mostra que os gestores da rede estadual ainda não estão comprometidos e convencidos da sua importância e, por isso, não compreendem que os espaços locais de atuação são fundamentais para disseminar motivação para o procedimento proposto.

Concomitante ao processo de sensibilização, a COAVE já exporia um pré-projeto das questões comuns a serem levantadas. É importante ressaltar que, apesar de tendermos a uniformizar as escolas de uma rede, cada uma delas é um universo em si mesmo, devendo ter respeitadas a sua história e as suas singularidades. Nesse momento da teoria, as Credes/Sefor se debruçariam sobre as formulações propostas, sugerindo alterações ou acrescentando novas perguntas.

Terminada essa etapa de coleta de sugestões, a COAVE, a CDEA (Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem) e a COEDP (Coordenadoria de Educação Profissional) se uniriam para dar uma versão final ao questionário comum.

Cabe destacar que é preciso pensar sempre em processos que fortaleçam a autonomia escolar, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalhando, assim, com a possibilidade de ter espaço livre para as escolas definirem questões particulares a serem pesquisadas.

Segundo momento: sensibilização regional, formação com colegiados das escolas, processo de adesão, aplicação da AI, análise de resultados, elaboração de plano de ação

⁷ Para esse programa do MEC, ver informações em <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>.

e avaliação do processo. Após as etapas que envolvem aspectos que denominaremos de macro, por englobarem instâncias da gestão da rede estadual de ensino, o caminho a seguir deve ser trabalhado em direção à escola.

O momento envolveria sensibilização junto a dois órgãos da escola: núcleo gestor e conselho escolar. Na contramão de políticas que personalizam e atribuem as decisões da escola à figura do diretor, se existe o interesse de democratizar os espaços e decisões escolares, é preciso movimentar a política nessa direção. Assim, o processo de sensibilização já seria apresentado para representantes dos diversos segmentos escolares, uma vez que o Conselho Escolar é formado dessa maneira.

Após essa sensibilização, os participantes retornariam às suas escolas para replicarem as informações e discutir, de forma ampliada, com o colegiado de professores, o grêmio estudantil, o conselho escolar e o núcleo gestor, a decisão, ou não, de participar do processo, o que deve ser registrado em ata.

Adesão voluntária é um princípio do qual não se deve abrir mão, sob pena de comprometer todo o processo de Avaliação Institucional (RISTOFF, 2011), tendo em vista que não se impõe uma avaliação com essa concepção à escola: esta deve estar convencida da sua importância e querer realizá-la, em um movimento de dentro para fora.

Definidas as escolas participantes, a próxima etapa proposta é a aplicação propriamente dita da Avaliação Institucional por meio de um questionário. A sugestão é que exista uma representação numericamente definida para cada segmento escolar, garantindo uma amostra científica que possa balizar os resultados, tendo como metodologia o sorteio aleatório de parte dessa amostra.

Concluída a etapa de aplicação da AI, o que se tem é um conjunto de dados brutos, com informações relevantes sobre todos os aspectos que compõem a escola, mas que precisam de tratamento adequado. Para realizar essa tarefa, as Credes/Sefor, apoiadas e formadas pela COAVE, promoveriam oficinas de consolidação e tratamento desses dados.

Com os cuidados metodológicos adequados, cada escola é capaz de fazer esse processo. O Prêmio Gestão Escolar já trabalha nessa perspectiva com resultados positivos, ou seja, naquele prêmio é a própria escola que tabula os seus dados sob a orientação procedimental. Com a sua consolidação e tratamento, deve vir uma etapa

para dar sentido a todo o esforço empreendido: análise junto à comunidade dos resultados alcançados.

A experiência de 2011, com todas as suas limitações procedimentais, conseguiu produzir um conjunto de dados relevantes. Porém, ela não permitiu propor uma ação à altura das informações colhidas. Para não incorrer em um erro desse tamanho, é importante atentar-se para essa etapa do programa, afinal,

ela [escola] não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente por meio de seus sistemas de informação. Para usar a metáfora de M. H. Abrams, a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. **Sem um eficiente trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.** (RISTOFF, 2011, p.50, grifos nossos).

Publicando os dados junto à comunidade escolar, o efeito reflexivo aumenta consideravelmente, levando os segmentos a se sentirem parte da instituição no âmbito, também, das responsabilidades. Quando se fica sozinho com os problemas, poucos são os que aparecem para ajudar; quando socializamos situações, comprometemos pessoas na busca pela resolução.

Não adianta, entretanto, ficar em uma posição de apenas falar sobre as situações. É preciso definir prioridades e estratégias para melhorar o que precisa de atenção. Assim, o trabalho de divulgação de resultados deve estar umbilicalmente ligado à elaboração de um plano de ação da comunidade escolar para a melhoria dos processos vigentes na escola. Com a elaboração do Plano de Ação, a escola tem a oportunidade de construir coletivamente soluções, que, na maior parte das vezes, são simples, mas encontravam-se ocultas.

Terceiro momento: avaliando o processo da Avaliação Institucional e consolidando resultados. Após o Plano de Ação, é preciso partir para um procedimento também importante em qualquer política pública: a avaliação. Por que avaliar? Assim, propõe-se, nesta teoria do programa, que seja realizada, em cada escola participante, uma avaliação sobre todas as etapas propostas, para que se tenha um *feedback* de quem esteve na ponta do procedimento e, assim, uma análise mais real se o que foi planejado teve uma execução apropriada ou não.

As escolas, por meio dos seus Comitês Coordenadores Locais, respondem a questões sobre as etapas desenvolvidas, refletindo sobre a prática, abordagens, questionários e modelo estrutural.

O resultado dessa avaliação é levado para as Credes/Sefor, que o condensam, eliminando repetições e enviando para a COAVE. Esta, por sua vez, realiza, junto ao Comitê Gestor da Seduc, um momento de avaliação, para que os gestores da rede possam pensar e avaliar como foram realizadas as etapas. Com isso, têm-se a oportunidade de efetivação de uma revisão metodológica e instrumental que se julgar necessária. Finalizando o programa da Avaliação Institucional, a proposta é que a COAVE possa elaborar uma análise consolidada dos dados disponibilizados, bem como do histórico processual efetuado, tecendo considerações sobre o aparato realizado.

REFERÊNCIAS

AVALIA. Assessoria Educacional/SEDUC-CE. **Relatório Final de Rede**. 2011 (No prelo).

BELMINO, W. G. **“Tenho saudades de tudo que ainda não vi”**: avaliação institucional – uma proposta para a rede estadual cearense. Programa Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira. Dissertação. 2013, 97f. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Programa de Pós-Graduação Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 2011.

CEARÁ, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Terceiro manual de orientação para a elaboração do relatório da avaliação institucional dos CREDE**. Fortaleza: SEDUC, 2001.

_____. **Autoavaliação Institucional das Escolas do Ceará**: manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios. Fortaleza: SEDUC, 2006.

_____. **Avaliação institucional do Ceará**: diagnóstico e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas da rede pública estadual. 2011. Disponível em: <<http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstCE2011/Avaliacao.aspx>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **Sítio eletrônico**. 2013. Disponível em <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

O MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO E SUCESSO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE AÇÃO PARA A GESTÃO REGIONAL NA CREDE 16

Antônio Roberto de Araújo Souza*
Helena Rivelli de Oliveira**
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

O texto apresenta um plano de intervenção que traz como proposta uma formação em serviço para os gestores escolares das instituições sob jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16 da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com vistas à reflexão sobre a gestão dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará. Tal formação se estrutura a partir do mapeamento de práticas de gestão consideradas essenciais para os resultados dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro no SPAECE, resultados estes que chamaram a atenção da gestão regional por se destacarem em relação às demais escolas da Crede 16. Inicialmente, cogitou-se que o possível sucesso fosse devido à gestão dos programas e projetos desenvolvidos pela escola – em 2014, havia, na EEFHM, sete projetos em andamento, de iniciativa dos governos federal e do estado, com objetivos que variavam desde o fortalecimento do vínculo escola-comunidade até o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio. A pesquisa mostrou que, para além da articulação entre os programas/projetos e as demais estratégias de ensino desenvolvidas na escola, um projeto em especial pode ter influenciado os resultados da EEFHM no SPAECE: o projeto *ENEM: chego junto, chego bem!* A proposta de formação em serviço apresentada neste Plano de Ação Educacional foi estruturada em oito módulos, sendo que cada um prevê 8 horas/aula e deverá ser realizado como parte das atribuições cotidianas dos gestores, com agenda acordada com a coordenação da Crede 16.

Palavras-chave: Gestão escolar. Sucesso escolar. Gestão de resultados educacionais.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenador da CREDE 20 - Rede Estadual de Ensino do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra e Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Professora orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; professora da Faculdade de Economia da UFJF; Doutora em Economia Aplicada (UFV).

Este artigo foi escrito com base na dissertação “A gestão de programas/projetos como fator de sucesso: o caso da Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro no Ceará”, defendida em agosto de 2016, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), por Antônio Roberto de Araújo Souza. O texto foi elaborado em parceria com Helena Rivelli de Oliveira, Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, e com a professora e orientadora da pesquisa, Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. A trajetória profissional do primeiro autor se relaciona diretamente com o estudo em pauta, tendo em vista que, como gestor regional da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), atua acompanhando e monitorando as escolas sob jurisdição das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes): à época da elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) aqui discutido, estava à frente da Crede 16 e, atualmente, é Coordenador da Crede 20, com sede em Brejo Santo.

Há poucos dias da divulgação dos resultados do ciclo 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que enfatizaram os desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas direcionadas para esta faixa de escolarização, o sucesso escolar volta à cena nos noticiários e debates sobre a educação pública brasileira. O termo “sucesso escolar”, no entanto, é marcado por disputas que visam conceituá-lo a partir de diferentes perspectivas teóricas, em que os diferentes aspectos do campo educacional são evocados em maior ou menor medida. De maneira geral, o debate no campo teórico e a análise da situação escolar sobre qualidade educacional consideram as dimensões intraescolares e extraescolares como variáveis que influenciam diretamente nesse contexto e, conseqüentemente, no sucesso escolar (SOUZA, 2016).

Sobre a dimensão extraescolar, Soares (2004, p. 86) afirma que “toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle”. Assim, a escola precisa ser capaz de reduzir a diferença entre o aluno real e o aluno ideal, ou seja, oferecer condições de educabilidade aos seus alunos, a fim de reduzir os impactos dos fatores extraescolares na aprendizagem. Sobre os fatores internos, estudos, avaliações e pesquisas, eles afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa. Soares (2004, p. 87) defende que existem fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos. Já Franco et al (2007, p. 281-284) destacam que os recursos escolares, a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e o salário docente, além da ênfase pedagógica, são fatores escolares associados à eficácia escolar que determinam o sucesso escolar

dos estudantes. A partir do que foi exposto, a gestão escolar ganha destaque, uma vez que se constitui como um dos principais fatores internos a ser explorado na análise da eficácia escolar.

No contexto da gestão regional da Crede 16¹ da Rede Estadual de Ensino do Ceará, a Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro (EEFHM) chamou atenção em relação aos resultados que vêm alcançando nas avaliações externas, principalmente no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE). O SPAECE foi criado em 1992, com a finalidade de subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos gestores escolares e regionais um quadro da situação da educação básica da rede pública de ensino do Ceará. Ao longo da sua implementação, o SPAECE passou por várias modificações, alterando a abrangência de sua aplicação da forma amostral à censitária. Os resultados do SPAECE também subsidiam uma política de bonificação por resultados que contempla prêmios às escolas, professores e alunos.

A EEFHM, fundada no ano de 2009, situa-se no distrito de José de Alencar, no município cearense de Iguatu. Com uma população de pouco mais de oito mil habitantes, o perfil socioeconômico é um pouco diversificado (IPECE, 2015, p.11), sendo que a maior parte dos alunos são filhos de agricultores (EEFHM, 2015, p. 6). A escola oferece 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio regular e turmas de Educação de Jovens e Adultos de nível médio (EJA Ensino Médio), distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. A EEFHM se destacou, no âmbito da gestão regional, entre as demais escolas da Crede 16, no que diz respeito aos resultados do SPAECE por apresentar relativa tendência de estabilidade nas médias de proficiência no Ensino Médio, principalmente em Matemática, enquanto os resultados das demais escolas oscilavam em torno da média projetada. A Tabela 1 sintetiza esses resultados.

Os dados do SPAECE mostram ainda que houve uma diminuição considerável do percentual de alunos do padrão de desempenho Muito Crítico, com consequente aumento do percentual de alunos dos padrões Intermediário e Adequado. Aos gestores da Crede 16, restou, então, a seguinte indagação: como transformar as iniciativas na gestão desses programas/projetos em ações a serem incorporadas em outras escolas da Crede?

¹ Estabelecida pelo Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013, a atual estrutura da Seduc compreende a divisão do estado em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), para o desenvolvimento da educação de forma regionalizada. Cada Crede tem a missão de coordenar o processo educacional junto a um determinado número de municípios. A Crede 16 tem sede no município de Iguatu e abrange 18 unidades escolares distribuídas por outros seis municípios.

Tabela 1 Médias de proficiência dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro em Língua Portuguesa e Matemática (SPAECE – 2010 a 2014)

Médias de proficiência						
Ciclo de Avaliação	Língua Portuguesa			Matemática		
	1º ano do Ensino médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio	1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
2010	225,9	246,2	248,4	236,6	260,7	256,3
2011	261,5	247,7	264,7	270,4	259	284,8
2012	259,3	277,0	262,3	275,6	299,4	278,2
2013	257,8	273,1	279,7	272	290,5	313,3
2014	253,7	271,4	291,7	268,7	293,3	303,0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inicialmente, cogitou-se que o possível sucesso fosse devido à gestão dos programas e projetos desenvolvidos pela escola (sintetizados no Quadro 1). Em 2014, havia, na EEFHM, sete projetos em andamento, de iniciativa dos governos federal e do estado, com objetivos que variavam desde o fortalecimento do vínculo escola-comunidade até o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É importante destacar que todas as sete iniciativas se encontravam descritas e pactuadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Quadro 1 Programas e Projetos desenvolvidos na Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro

Projeto/Programa	Objetivo principal
Um Computador por Aluno (UCA)	Oportunizar a inovação pedagógica nas escolas públicas
Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis
Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS)	Articular as áreas dos conhecimentos, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno; utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica
Programa Geração da Paz	Promover e desenvolver estratégias de aproximação da escola com a comunidade
Projeto Células Cooperativas (PCC)	Estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio do estudo em célula e da metodologia da Aprendizagem Cooperativa
Projeto Círculo de Leitura (PCL)	Reforçar a formação do caráter de alunos de escolas públicas a partir da identificação com os clássicos da literatura mundial
Projeto ENEM: chego junto chego bem!	Estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio de atividades de preparação, motivação e apoio logístico nos dias do exame

Fonte: Elaborado pelos autores.

A pesquisa, realizada por meio de entrevistas com a equipe gestora² e aplicação de questionários³ aos professores, mostrou que, para além da gestão articulada entre os programas/projetos e as atividades de ensino na escola, um projeto em especial pode ter influenciado os resultados da EEFHM no SPAECE: o projeto *ENEM: chego junto, chego bem!* Isto se justifica pelo fato de as atividades do projeto terem nítido caráter pedagógico, com foco na motivação dos alunos e no reforço da aprendizagem, o que sugere serem estes importantes aspectos ligados ao desempenho acadêmico dos alunos (SOUZA, 2016).

Contudo, um outro fator despontou como possível explicação para os resultados da escola: o uso das matrizes avaliativas do SPAECE e do ENEM como base para o planejamento dos professores. A substituição das diretrizes curriculares pelas matrizes avaliativas é considerada um uso perverso das avaliações externas, uma vez que reduzem consideravelmente o conjunto dos conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas e aprendidos pelos alunos. Cabe à gestão pedagógica acompanhar o planejamento e o trabalho dos professores para que isso não aconteça (SOUZA, 2016).

A partir dessas reflexões, foi elaborado um plano de intervenção direcionado para as escolas da Crede 16 com vistas ao fortalecimento da gestão escolar no que diz respeito à articulação e integração de programas/projetos no interior da escola como estratégia para a integração curricular, bem como ao acompanhamento das ações pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos do Ensino Médio no SPAECE. As conclusões da pesquisa permitiram o reconhecimento de que, na EEFHM, são desenvolvidas práticas que podem e devem ser multiplicadas, mas mostraram também que há atitudes que devem ser problematizadas junto aos gestores.

O PAE foi elaborado a partir da ideia de uma formação para os gestores da Crede 16, tendo como base as boas práticas de gestão mapeadas na EEFHM. Tais práticas, relacionadas diretamente aos fatores intraescolares de sucesso, podem ser sintetizadas da seguinte maneira: (i) o uso do PPP como documento de referência no planejamento das ações pedagógicas; (ii) a articulação pedagógica e integração de programas/projetos e as atividades de ensino; (iii) o desenvolvimento de programas e projetos

² Faziam parte da equipe gestora da EEFHM nesta época uma diretora, um coordenador escolar, uma secretária escolar e um assessor administrativo-financeiro. Contudo, a pesquisa se concentrou na análise da percepção da diretora e do coordenador escolar, tendo em vista o caráter pedagógico de sua função.

³ Os questionários foram aplicados a 15 professores, sendo um da área das ciências exatas, oito da área de ciências da natureza, três da área de linguagens e três da área de ciências humanas.

voltados para a melhoria do Ensino Médio; (iv) o PPDT e o projeto *Enem: chego junto, chego bem!* como potenciais agentes para a articulação entre os vários programas/projetos desenvolvidos nas escolas (SOUZA, 2016).

O PAE visa oportunizar aos gestores uma formação em serviço que promovesse o desenvolvimento das competências para uma gestão escolar voltada para uma pedagogia de projetos. Nesse sentido, pretende-se possibilitar o conhecimento das políticas educacionais (programas/projetos) nacionais e estaduais direcionadas para o Ensino Médio e estudar formas de articulação e integração entre programas/projetos cujo foco seja a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A ideia geral é oferecer aos gestores escolares instrumentos que possibilitassem a construção do PPP e do Projeto Curricular da Escola, enfatizando uma nova cultura escolar voltada para a afirmação da institucionalidade da escola. Para tanto, a formação busca refletir sobre práticas que levassem à integração curricular e interdisciplinaridade, como estratégia metodológica para superação da fragmentação e segmentação do currículo, oportunizando o conhecimento dos fatores intraescolares promotores de sucesso escolar e a compreensão do significado de gestão escolar para resultados articulada às avaliações externas.

Na base desta proposta de formação em serviço está a ideia de que os gestores tenham a oportunidade de compartilhar as práticas de gestão desenvolvidas nas suas escolas e, ao mesmo tempo, conheçam experiências desenvolvidas por outros gestores em outras escolas da Crede 16 e sejam capazes de compreender como as reflexões trabalhadas no curso embasam atitudes e estratégias concretas de gestão. Para que tal proposta se torne viável do ponto de vista dos investimentos financeiros necessários à sua execução, a implementação do PAE deverá ser custeada por meio dos valores repassados pela Seduc para as ações da Crede 16, recurso aportado anualmente para as atividades de apoio das coordenadorias regionais junto à gestão das escolas, voltado para a realização de reuniões, encontros, formações e acompanhamento.

A formação foi estruturada em oito módulos, cada qual prevê 8 horas/aula e deverá ser realizado como parte das atribuições cotidianas dos gestores, com agenda acordada com a coordenação da Crede 16. O responsável pela organização, seja logística ou pedagógica, da formação será o coordenador da Crede 16, com o apoio de sua Superintendência Escolar⁴. Os encontros de formação estão previstos para acontecer

⁴ A Superintendência Escolar tem a função de apoio à gestão das escolas e de monitoramento dos indicadores educacionais de qualidade (FREITAS, 2017).

mensalmente, e a avaliação dos cursistas dar-se-á por meio da observação de sua participação durante os seminários, bem como a socialização de suas experiências e assiduidade. O Quadro 2 apresenta os 8 módulos do curso, assim como os temas e as ementas que serão trabalhados em cada módulo.

Quadro 2 Módulos e conteúdo do curso de formação em serviço a ser oferecido aos gestores das escolas da CREDE 16

Módulos	Ementa
Módulo I: O Projeto Político Pedagógico da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do PPP - Gestão e atualização do PPP - O papel da equipe gestora no trabalho com o PPP
Módulo II: O Projeto Curricular da escola	<ul style="list-style-type: none"> - A centralidade do Projeto Curricular na escola - A elaboração do projeto curricular da escola - O papel dos gestores e professores na construção do projeto curricular de escola
Módulo III: Pedagogia de projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações - Conceito de projeto - Aprender e ensinar com projetos - A gestão de projetos na escola
Módulo IV: Integração curricular e interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - O que é integração curricular? - A integração de experiências - Integração social democrática - Integração de conhecimentos - Integração como uma concepção de currículo - A sala de aula integradora - A criação de comunidades de aprendizagem - Concepções de interdisciplinaridade - Algumas diferenças entre integração curricular e interdisciplinaridade
Módulo V: Políticas educacionais – a realização de projetos pela escola	<ul style="list-style-type: none"> - Principais políticas educacionais para o Ensino Médio propostas pelo MEC - Políticas para o Ensino Médio da Seduc - Principais desafios para gestão de políticas educacionais no interior da escola
Módulo VI: A articulação e integração entre programas e projetos e a aprendizagem dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos de articulação e de integração - A articulação entre programas/projetos - A articulação entre programas e projetos como estratégia para a integração curricular - A integração entre os programas e projetos e os resultados dos estudantes e da escola nas avaliações externas
Módulo VII: Fatores intraescolares promotores de sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores intraescolares - Fatores extraescolares - Fatores intraescolares promotores de sucesso
Módulo VIII: Gestão de resultados e avaliações externas	<ul style="list-style-type: none"> - O que é gestão de resultados educacionais? - Avaliação externa e currículo escolar - O SPAECE e o ENEM na perspectiva do fortalecimento do Ensino Médio - As políticas de premiação a partir dos resultados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estima-se que seja necessário um investimento de R\$600,00 na realização dos encontros de cada um dos módulos, gastos na impressão de material didático, deslocamento e alimentação dos cursistas, totalizando R\$ 4.800,00. O Quadro 3 sintetiza os objetivos de cada módulo da formação.

Quadro 3 Principais objetivos de cada módulo da formação para gestores

Módulos do curso	Principais objetivos
Módulo I: O Projeto Político Pedagógico da escola	Possibilitar aos gestores a percepção sobre a necessidade da elaboração coletiva do PPP, bem como a importância de sua utilização no cotidiano da escola
Módulo II: O Projeto Curricular da escola	Discutir sobre a construção de um projeto curricular que esteja em consonância com as diretrizes curriculares estaduais e federais, que possibilite à escola refletir sobre seus objetivos e metas de aprendizagem de curto, médio e longo prazo
Módulo III: Pedagogia de projetos	Refletir sobre a gestão escolar fundamentada na pedagogia de projetos, em uma perspectiva de integração curricular
Módulo IV: Integração curricular e interdisciplinaridade	Possibilitar aos gestores escolares a compreensão do que seja integração curricular e interdisciplinaridade, bem como sua realização na prática
Módulo V: Políticas educacionais – a realização de projetos pela escola	Discutir sobre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio público no Brasil, a fim de compreender seu desdobramento na Rede Estadual de Ensino do Ceará e suas inserções nas escolas
Módulo VI: A articulação e integração entre programas e projetos e a aprendizagem dos estudantes	Possibilitar aos gestores escolares o conhecimento das estratégias desenvolvidas pela Escola Francisco Holanda Montenegro na integração de programas, projetos e demais práticas escolares
Módulo VII: Fatores intraescolares promotores de sucesso escolar	Refletir sobre quais fatores internos e externos podem impactar nos resultados das escolas no SPAECE e buscar o mapeamento de experiências e práticas gestoras que possibilitem a melhoria nesses resultados
Módulo VIII: Gestão de resultados e avaliações externas	Refletir sobre os princípios e práticas da gestão de resultados educacionais, possibilitando à compreensão de seus princípios e limites na escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a gestão de resultados educacionais, seja em nível regional ou local, o sucesso escolar representado pelos resultados das avaliações externas, como o caso dos resultados da EEFHM no SPAECE, é indicativo de práticas de gestão focadas no acompanhamento da aprendizagem. No caso específico do PAE aqui apresentado, foram mapeadas práticas de gestão em uma escola que se destacou no contexto da Crede 16, com o objetivo de elaborar uma proposta de formação que possibilite aos gestores das demais escolas sob jurisdição desta instância regional a reflexão sobre

os fatores internos ligados à gestão que podem contribuir para a organização do ensino e seus reflexos na aprendizagem dos alunos. Destaca-se, nesta perspectiva, a elaboração e utilização do PPP para fins de planejamento, a integração entre os projetos e programas desenvolvidos na escola e a proposta curricular adotada.

O plano de intervenção aqui proposto não encerra as possibilidades de ação da Crede 16 no sentido da gestão regional de resultados. Entretanto, as boas práticas de gestão são um significativo ponto de partida para uma reflexão com foco na prática e na atuação das equipes gestoras. Destaca-se que o estado do Ceará foi um dos pioneiros na implementação de um sistema próprio de avaliação externa, o SPAECE. A sua ampliação, aperfeiçoamento e o uso dos seus resultados pelas escolas criou uma cultura de avaliação que vincula o sucesso das escolas e dos estudantes aos resultados das avaliações externas. Essa cultura passou a influenciar as decisões de gestores e professores na escolha do currículo escolar e das estratégias para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Ao buscar responder à sua indagação inicial – como transformar as iniciativas na gestão dos programas/projetos na EEFHM em ações a serem incorporadas em outras escolas da Crede? –, procurou-se dar voz aos gestores e professores para conhecer suas percepções e práticas no âmbito da gestão de resultados. A análise de tais percepções possibilitou a elaboração deste PAE, focado na discussão sobre a elaboração do PPP e acompanhamento das ações nele embasadas, a articulação entre os projetos e programas voltados para o Ensino Médio com as demais atividades de ensino (proposta curricular) e a gestão dos resultados do SPAECE como forma de se refletir sobre o sucesso escolar dos alunos e os fatores intraescolares a ele relacionados.

Espera-se que a realização da formação proposta neste PAE possibilite o mapeamento de outras práticas que possam também servir de base para o adensamento da discussão e reflexão entre os gestores das escolas sob jurisdição da Crede 16. Com isso, acredita-se que a gestão regional estará mais próxima da realidade das escolas e, assim, em condições de acompanhá-las de maneira mais significativa.

REFERÊNCIAS

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO. **Projeto Político Pedagógico**. (Documento de consulta interna). 2015.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, 2007, p. 277-298.

FREITAS, M. M. V. **A Superintendência Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará: perspectivas e desafios**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2017, 132f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.

IPECE. **Perfil Básico Municipal 2014 – Iguatu**. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2014/Iguatu.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2018.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004, p. 83-104.

SOUZA, A. R. A. **A gestão de programas/projetos como fator de sucesso: o caso da Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2016, 152f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO FERRAMENTA DA GESTÃO ESCOLAR EFICAZ: UM ESTUDO DE CASO

Ana Geovanda Mourão Rezende^{*}
Luciana da Silva de Oliveira^{**}
Clécio da Silva Ferreira^{***}

O presente texto baseia-se na dissertação intitulada “Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos”. De cunho qualitativo, a pesquisa consiste em um estudo de caso que analisou os ensaios de uma política de avaliação do desempenho docente, desenvolvida nas escolas públicas estaduais da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, da Secretaria da Educação do Ceará, entre 2008 e 2010. Para tanto, foi evidenciada a demanda pela avaliação de desempenho docente no *lócus*, frente aos resultados insatisfatórios nas avaliações externas, problematizado o desenho adotado nos ensaios. Houve falhas na idealização, na implementação e no monitoramento da política proposta, o que gerou grande insatisfação aos professores avaliados. Diante desse quadro, foi traçado um Plano de Ação Educacional, na perspectiva da gestão por competências, com vistas a aprimorar a proposta. A centralidade do plano incidiu na revisão dos instrumentais aplicados a gestores e alunos, bem como na inserção de um instrumental de autoavaliação docente, o que possibilita um confronto entre os diferentes dados gerados. A expectativa é de que a avaliação de desempenho docente se efetive como ferramenta de gestão educacional eficaz, aprimorando os processos de ensino e de aprendizagem em sua totalidade.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho docente. Instrumental de avaliação. Seduc-CE.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Servidora da Secretaria da Educação do Ceará.

^{**} Professora do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí; Membro colaborador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (UFMG).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Estatística (USP).

O presente texto foi escrito a partir da dissertação intitulada “Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos”, desenvolvida por Ana Geovanda Mourão Rezende, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2012. Tal produção ocorreu em parceria com Luciana da Silva de Oliveira, membro colaborador do programa, e com Clécio da Silva Ferreira, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, servidora da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE).

Ao considerar a demanda por uma ferramenta de gestão eficaz para melhorar o desempenho dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, o objetivo aqui delineado consiste em analisar os ensaios de avaliação do desempenho docente desenvolvidos nas escolas públicas estaduais da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), da Seduc-CE, propondo seu aprimoramento.

Para o alcance desse objetivo, em um primeiro momento, será evidenciado o caso de gestão, contextualizando a Seduc-CE e a 7ª Crede. Em seguida, serão expostas algumas análises quanto à implementação dos ensaios de avaliação do desempenho docente, no *locus*, entre 2008 e 2010. Ao final, será apresentado um Plano de Ação Educacional com vistas a promover o acesso de gestores a instrumentais validados e unificados, específicos para a avaliação do desempenho de professores da educação básica. Tal proposta contribuiria para conferir uma maior cientificidade às pesquisas sobre esse assunto.

1 Delineando o cenário: um caso de gestão

Conforme exposto em seu Portal na *web*, a Seduc-CE tem como missão, “garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” em todo o estado do Ceará. Agindo diretamente sobre as metas planejadas pela Secretaria estão os Órgãos de Execução Regional, denominados Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede). Sua função é implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais nas unidades escolares, bem como cooperar com as Secretarias Municipais de Educação no monitoramento das políticas educacionais. Almeja-se, de forma descentralizada, melhorar os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem.

Em 2012, havia 20 Credes, entre as quais, a 7ª Crede, sediada no município de Canindé, abrangia, além deste, os municípios de Caridade, General Sampaio, Itatira, Paramoti e Santa Quitéria. Em cada Coordenadoria, há o Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM), que atua diretamente com os Prefeitos, Secretários e Técnicos das Secretarias Municipais de Educação. Além desse, o Núcleo Regional de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (NRDEA) trabalha com os diretores, coordenadores e professores das escolas públicas estaduais da região.

O NRDEA realiza o trabalho de implementação e acompanhamento da execução das políticas educacionais nas unidades de ensino da rede estadual, além do monitoramento dessas políticas pela análise dos indicadores educacionais e dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE).

Nesse contexto, cabe destacar que o SPAECE é uma avaliação externa em larga escala, censitária e universal, que mensura as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados contribuem para identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho das escolas estaduais e municipais. Os testes são compostos por itens, elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB). São aplicados, ainda, questionários para captar dados específicos quanto ao perfil dos atores escolares.

O SPAECE, enfim, tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos gestores e professores um acompanhamento do progresso de aprendizagem de cada aluno, ao longo do tempo, por se tratar de uma avaliação de característica longitudinal.

1.1 Razões e motivos para avaliação do desempenho docente na 7ª Crede-CE

Conforme Drucker (1995), a ênfase no interesse em avaliar desempenho ocorre por uma necessidade das organizações em conhecer os resultados prévia e estrategicamente planejados. Sendo assim, as avaliações no sistema educacional também são necessárias, pois objetivam fornecer um *feedback* sobre o trabalho empreendido nas organizações escolares.

No entanto, ao longo dos anos 2000, a Seduc-CE constatou resultados insatisfatórios no SPAECE. Além disso, a forma pela qual os atores educacionais concebiam e vivenciavam as informações resultantes dessa e de outras avaliações externas centravam-se na

dimensão burocrática. Era preciso pensar em algo que pudesse contribuir com a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, buscou-se criar estratégias para que os professores comesçassem a refletir sobre os resultados dessas avaliações e, logo, promovessem ações que fossem ao encontro das necessidades diagnosticadas.

A ideia de avaliar o desempenho dos professores surgiu em uma das reuniões da Seduc-CE, com todos os Supervisores da área pedagógica, de suas diversas Regionais. A partir da sugestão dada pela coordenadora estadual, a coordenadora da 7ª Crede aceitou o desafio e deu início ao processo de avaliação do desempenho dos professores. Chegou-se ao consenso de que seriam elaborados instrumentais de avaliação – questionários – para serem aplicados a gestores e alunos sobre os professores. Com os dados obtidos, os gestores fariam uma consolidação dos resultados para fornecerem um *feedback* a cada docente.

A priori, para conceber o uma avaliação do desempenho docente é preciso ter clareza de quais habilidades devem ser avaliadas, de modo que haja uma contribuição ao professor quanto ao processo de refletir sobre sua prática e, assim, contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Quando a equipe da Regional, juntamente com os gestores, uniu-se às escolas e começou a refletir com os professores sobre os resultados dos aspectos avaliados, no primeiro ano de implementação dos ensaios, foi detectado que os gestores não tiveram um diálogo efetivo com os professores. A discussão foi canalizada para os momentos em que os técnicos da Regional se encontravam nas escolas para selecionar professores temporários.

A implementação dessa política de avaliação do desempenho docente evidenciou que a convivência democrática, em boa parte das escolas, ocorria, apenas, de modo formal. Os gestores estavam mais preocupados com as questões administrativas do que com as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, pelos professores e alunos.

Conforme Lucena (1992, p. 35), “A prática da avaliação é a base para a apreciação de um fato, de uma ideia, de um objetivo ou de um resultado e, também, a base para a tomada de decisão sobre qualquer situação que envolve uma escolha”. Assim, considerando a expectativa de que a avaliação poderia contribuir para romper com modelos e paradigmas estáticos, tornou-se evidente a necessidade de se intensificar, nas escolas, um processo de avaliação do desempenho docente capaz de efetivamente auxiliar gestores e professores a mudarem suas posturas e práticas pedagógicas.

2 Uma análise do desenho da avaliação do desempenho docente da 7ª CREDE-CE

De acordo com Bonamino (2002), o desenvolvimento de inquéritos, diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais no Brasil, somente ganhou força nos anos 1950 e 1960, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Outros autores como Cunha (1996), Cury (1997), Saviani (1997) destacam que a avaliação e a descentralização se tornaram os eixos estruturadores da política educacional brasileira a partir dos anos 1990.

No Estado do Ceará o movimento foi bastante semelhante ao que ocorria no cenário nacional, tanto em termos políticos e econômicos, como em relação às reformas educacionais. De acordo com Lima (2007), nesse mesmo período registrava-se a passagem do “Governo dos Coronéis”, caracterizado por uma gestão pública marcada por práticas autoritárias, paternalistas e clientelistas, para um Governo que aspirava chegar ao poder sob o discurso da necessidade de modernização da administração pública.

Para Rabaglio (2010), nas décadas de 1980 e 1990, com o fortalecimento da Gestão de Qualidade, começaram a surgir os modelos de avaliação por objetivos e resultados, porém, com foco em punição e recompensa, ignorando os meios e avaliando somente os fins. Eram modelos de avaliação de desempenho que premiavam financeiramente aqueles que cumprissem as metas impostas pelas empresas, não interessando os meios e os objetivos utilizados para atingir tais metas. Tratava-se de uma ferramenta para premiar, bonificar e recompensar quem simplesmente atingisse metas. Eram modelos que desconsideravam o desenvolvimento de competências das pessoas e não contribuíam para que pudessem melhorar suas práticas e potencializar seus resultados.

Esse contexto histórico justifica o fato de que os pareceres elaborados pelos gestores, sobre a avaliação do desempenho docente, inicialmente causaram insatisfação em grande parte dos professores. A Coordenação e os técnicos da Crede tiveram que, muitas vezes, mediar conflitos, esclarecendo que o objetivo daquela avaliação não era a punição. Ao contrário, almejava-se a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dessas percepções foi realizada uma entrevista, em uma reunião mensal de trabalho na 7ª Crede, em maio de 2012. Responderam a esse instrumental uma amostra composta por três técnicos da Crede, 12 professores, 13

coordenadores escolares e os 12 diretores de todas as escolas públicas estaduais da Regional.

Apesar dos percalços identificados tanto no planejamento, como na implementação da avaliação do desempenho docente, 67% dos entrevistados afirmaram que sua reação foi de confiança no processo. Destacaram que os ensaios de avaliação vivenciados serviram para verificar os pontos falhos para melhorar a prática pedagógica, além de corrigir e ajustar o próprio trabalho.

Em contrapartida, 33% dos entrevistados afirmaram que houve apreensão quanto à maturidade dos alunos em avaliar os professores. Houve, também, temor quanto à falta de ética nesse processo. Sentiram-se insatisfeitos, pois a maioria dos professores jamais havia sido avaliada de tal forma. Além disso, a implementação dessa política era uma novidade para todos, o que por si só já gerava certa insegurança. Todavia, com o aprimoramento dos ensaios de avaliação de desempenho docente, foram percebendo os ganhos do processo, mas reconhecendo a necessidade da construção de novos parâmetros para a seleção docente.

Em suma, paulatinamente, técnicos, gestores e professores passaram a valorizar e se responsabilizar mais pelos resultados de aprendizagem, desenvolvendo uma melhor compreensão quanto aos objetivos das avaliações.

3 Um novo desenho para a avaliação de desempenho docente

Diante das fragilidades apresentadas ao longo do ensaio e, sobretudo, diante das potencialidades da política de avaliação de desempenho docente, propomos uma reformulação do desenho dessa política na 7ª Crede. O processo envolveria duas ações: i) a elaboração de novos instrumentais de avaliação para levantamento das informações sobre o desempenho dos professores, e ii) a sistematização das diversas etapas necessárias ao planejamento, execução, monitoramento e avaliação da proposta reformulada.

Tais ações justificam-se pelo fato de o instrumental utilizado nos ensaios não alcançar, efetivamente, o objetivo de contribuir para o processo educativo como um todo. Portanto, serão propostos novos modelos, os quais deverão ser únicos e padronizados para todas as escolas públicas estaduais da Regional.

Para o desenvolvimento dessas ações, há de considerar, inicialmente, a dimensão do financiamento. Tais ações demandam recursos para a produção do material e a realização

das etapas necessárias. Além disso, todo o processo de avaliação do desempenho docente deve prever situações que complementem o ciclo dessa avaliação, tais como: rever lotações, proporcionar formação continuada para os professores, realizar oficinas específicas por área de conhecimento, seminários, audiências coletivas e individuais com gestores e professores etc. Para tanto, a Seduc-CE, por meio da 7ª Crede, será a instituição financiadora, pelos seus recursos de manutenção (consumo e serviço), enviados bimestralmente para a Regional.

Outrossim, uma política de avaliação docente não é algo fácil de ser implementada, pois compreende desde a fase de preparação de todos os colaboradores das diversas instâncias educacionais (Seduc-CE, Crede e escolas), os quais necessitarão compreender e se envolver em cada etapa do processo, validando-as de forma coletiva e participativa, até o seu momento final de avaliação.

A partir das análises feitas anteriormente e pelos ensaios vivenciados na 7ª Crede, há de se considerar, também, possíveis dificuldades relacionadas às etapas necessárias à implementação da proposta. Será necessário mobilizar e deslocar um número maior de técnicos da Regional, os quais irão a todas as escolas para promover um trabalho de sensibilização, mobilização e integração entre os diversos atores, além de planejar e capacitar os envolvidos na implementação da proposta. E após essa etapa inicial deve ocorrer a implementação propriamente dita, a partir da aplicação dos instrumentais.

Conforme Pereira (1996), a teoria da Administração Pública Gerencial surgiu para reduzir as atividades do estado e apresentar uma alternativa à Administração Burocrática. Os novos modelos de gestão desenvolvidos com base nessa teoria fizeram com que a gestão pública passasse a se preocupar mais com a qualidade dos serviços prestados e com a oportunidade de participação dos usuários em suas decisões.

Emergiu a exigência por uma gestão que apresentasse a prática de novas ideias gerenciais, de forma a oferecer à sociedade um serviço público efetivamente mais econômico, mais eficaz e com melhor qualidade. Para tanto, é necessária a adoção de políticas de formação e avaliação em recursos humanos. Daí a importância dos modelos de gestão por competência que, segundo Friozi (2009), consistem em um sistema gerencial que busca impulsionar os funcionários em sua competência profissional, de modo que haja a incorporação de novas habilidades, bem como a potencialização daquelas já existentes.

Desse modo, propor uma avaliação de desempenho docente baseada na avaliação de competências poderá contribuir na identificação de competências essenciais, habilidades e conhecimentos determinantes para a eficácia dos profissionais da educação. Além disso, poderão ser evidenciadas as lacunas existentes, fornecendo subsídios para auxiliar na constituição de uma política efetiva de formação continuada destes profissionais. Em suma, a avaliação de desempenho pode promover uma mudança cultural que envolva um maior senso de responsabilidade e de autogestão, impactando todo o processo educativo.

Nesse sentido, o primeiro passo para a elaboração desses novos instrumentais consiste em definir as competências imprescindíveis à função de professor. É importante ressaltar, no entanto, que definir competência não é definir tudo aquilo que o professor precisa saber e fazer, mas elencar as habilidades consideradas essenciais à sua função que necessitam ser potencializadas, enriquecidas e desenvolvidas de forma estratégica.

Na visão de Perrenoud (2002, p.180), uma competência mobiliza: i) saberes declarativos que descrevem o real; ii) saberes procedimentais, os quais indicam o caminho a ser seguido; iii) os saberes condicionais, que dizem em que momento se deve realizar determinada ação. Diante disso, os instrumentais aqui propostos objetivam identificar essas competências e podem auxiliar os técnicos, gestores e os próprios professores a clarificar, para si mesmos e para a organização a qual integram, quais competências e habilidades possuem e quais deverão buscar desenvolver ou incrementar.

3.1 Instrumental para Avaliação do Desempenho Docente: Gestores

O primeiro instrumental aqui proposto tem por objetivo possibilitar aos gestores escolares (diretores e coordenadores) que avaliem as competências desejáveis ao exercício do professor. Trata-se de um instrumental construído a partir de um conjunto de competências sistematizadas por Perrenoud (2000) em seu livro intitulado “Dez Novas Competências para Ensinar”.

De modo sumário, o instrumento almeja avaliar se o professor i) sabe organizar e conduzir situações de aprendizagem, pois o ensino não se limita à transmissão de conteúdos; ii) administra a progressão das aprendizagens de modo peculiar a cada aluno; iii) concebe e promove a evolução dos dispositivos de diferenciação, promovendo diferentes situações de aprendizagem; iv) envolve os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; v) sabe trabalhar em equipe, cooperando com os vários processos educativos; vi) participa da administração da escola; vii) envolve os

país e a comunidade na dinâmica da escola; viii) utiliza as novas tecnologias em sua prática; ix) enfrenta os deveres e os dilemas éticos da profissão; e x) administra sua própria formação continuada, o que contribui para viabilizar as demais competências.

3.2 Instrumental de Avaliação do Desempenho Docente: Alunos

Quanto ao novo instrumental proposto para a avaliação do desempenho docente, por parte dos alunos, consiste em um questionário com enunciados explicativos e itens que contêm algumas características consideradas essenciais ao trabalho de um professor. Trata-se de dimensões diretamente atreladas à prática cotidiana, adquiridas ao longo da vida acadêmica e profissional, que incidem sobre a construção de sua postura.

Cabe reiterar que o objetivo desse instrumento, tal como o anterior, não está atrelado a uma punição sobre as possíveis falhas cometidas e demonstradas pelo professor, mas, auxiliá-lo em seu processo de reflexão e autocrítica da prática pedagógica. Nesse sentido, o *feedback*, ao final do processo, deverá propiciar as condições necessárias para o aprimoramento docente.

3.3 Instrumental de Autoavaliação do Desempenho Docente: Professores

Por fim, sobre o instrumental de autoavaliação para ser aplicado ao professor, o objetivo é auxiliá-lo em seu processo de reflexão sobre a própria prática pedagógica, visando aprimorá-la.

Nesse novo desenho, com a introdução desse instrumental de autoavaliação, deverá ser realizada uma comparação entre a percepção que o professor teve sobre si mesmo, em relação às avaliações realizadas pelos gestores e alunos. Este confronto de dados deve ocorrer de modo sigiloso, sendo realizado pela equipe da Crede. Serão verificados, inclusive, se os critérios considerados por cada um desses atores, para avaliar o desempenho docente, foram ou não os mesmos.

Cabe destacar que o estudo sobre as relações entre o desempenho docente e suas condições trabalho deve considerar aspectos como a remuneração, o plano de carreira, a valorização profissional, a promoção de formação continuada, a estabilidade no emprego, as condições físicas de trabalho, entre outros. Nesse sentido, o instrumento de autoavaliação solicita, aos professores, que elenquem sugestões de elementos que possam contribuir para tornar a escola um melhor ambiente de trabalho.

Considerações finais

A partir dos novos instrumentais de avaliação de desempenho docente aqui propostos, a implementação da referida política, de modo aprimorado, pode ser desencadeada. Para tanto, é necessário definir um cronograma de implementação e os recursos orçamentários necessários. O início das ações, em si, consiste em uma capacitação da equipe da Regional e, logo, dos gestores escolares. Na sequência, é necessário promover uma sensibilização sobre a importância de tal política para o avanço da educação como um todo.

A etapa posterior será a aplicação dos instrumentais propostos para os gestores, alunos e professores. É um momento que exigirá total envolvimento e compromisso da equipe Regional. O instrumental deve ser minuciosamente explicado, com profissionalismo e imparcialidade, revelando as competências e habilidades a serem avaliadas.

Ao final do processo de coleta de dados, os técnicos da Crede, juntamente com os gestores escolares, de posse dos resultados, apresentarão um *feedback* sobre o que foi avaliado. A partir disso, deverá ser estabelecido um plano de desenvolvimento de competências e de disseminação de boas práticas para cada unidade escolar, conforme suas especificidades. Serão pensadas estratégias que poderão auxiliar gestores e professores a desenvolverem novas competências e habilidades, bem como a potencializar competências e habilidades já adquiridas.

Todas as ações, enfim, devem estar detalhadas no cronograma elaborado pela Crede, o qual será apresentado no início, nos momentos de sensibilização e mobilização nas escolas. É crucial que todos os atores compreendam e internalizem o processo como um todo.

A avaliação do desempenho docente pode ocorrer ao longo do ano letivo, de modo que a equipe responsável atue preventivamente, identificando as demandas nas escolas, bem como contribuindo para o aprimoramento das práticas desenvolvidas em sala de aula e em toda a escola.

A proposta apresentada deverá ser monitorada e avaliada em todas as suas etapas pela equipe da Regional. Quanto aos resultados finais, seus impactos na melhoria das práticas pedagógicas docentes e nos resultados de aprendizagem dos alunos deverão ser consolidados e entregues, em forma de relatório, para a Gerência Superior e Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Seduc-CE. Tais instâncias deverão realizar uma análise crítica e técnica sobre a possibilidade de viabilizar essa proposição para as demais Regionais do Estado.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de Avaliação Educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quarent, 2002.

BRASIL, **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 04 nov 2011.

DRUCKER, P. F. **Administrando em tempo de grandes mudanças.** São Paulo: Pioneira, 1995.

FRIOZI, L. F. S. M. Avaliação do desempenho de professores nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação.** n. 07, Ano 3. setembro/outubro/novembro/dezembro de 2009.

LIMA, A. C. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade), 2007, 248f. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de Desempenho.** São Paulo: Atlas, 1992. p. 35.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril, 1996.

RABAGLIO, M. O. **Avaliação por Competências: ferramenta de remuneração ou desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

O PLANEJAMENTO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA GESTÃO ESCOLAR

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira*
Priscila Campos Cunha**
Luiz Flávio Neubert***

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que investigou o planejamento docente desenvolvido em duas escolas de contextos semelhantes na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Icó no estado do Ceará. Buscou-se compreender como esse planejamento era organizado, conduzido e elaborado dentro das horas de trabalho pedagógico (HTP), para, a partir desse diagnóstico, propor ações para o aprimoramento dessa prática. O estudo foi realizado no período de 2014 a 2016. Como metodologia de pesquisa, foram realizadas observações nas escolas, aplicados questionários com professores e realizadas entrevistas com gestores e coordenadores de área. Na análise de dados, constatou-se que, na Escola Verde, boa parte dos professores reconhece que o planejamento é importante, mas isso não se traduz em ações práticas na escola, devido também à dificuldade da gestão de proporcionar esses momentos de formação. Na Escola Azul, a prática de planejamento docente demonstrou-se mais consolidada, e os professores parecem ser mais integrados, ainda que existam aspectos que podem ser aprimorados. As duas escolas, portanto, têm maneiras próprias de realizar o planejamento docente coletivo e individual e necessitam aproveitar melhor a hora de trabalho pedagógico do professor. Assim, foram propostas ações para otimizar o tempo, para oportunizar a formação continuada dos docentes, para aperfeiçoar a prática pedagógica do planejamento visando a qualidade do ensino nas escolas.

Palavras-Chave: Planejamento docente. Hora de Trabalho Pedagógico. Gestão Escolar.

* Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF; Coordenadora da Crede 11 de Jaguaribe (CE).

** Mestra em Psicologia Social (UERJ)

*** Doutor em Sociologia pela UFMG

Este texto foi escrito com base na dissertação da primeira autora, Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, intitulada “O planejamento docente em duas escolas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 17 – ICÓ”, defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A escrita foi produzida em parceria com Priscila Campos Cunha, membro do Núcleo de Dissertações do PPGP e mestra em Psicologia Social e com o orientador do trabalho, Luiz Flávio Neubert, doutor em sociologia e professor do programa. O estudo foi motivado pela preocupação da primeira autora que atuava como coordenadora da Crede de Icó e percebeu, no acompanhamento das escolas, a dificuldade que os gestores apresentavam em conduzir esse momento, e os professores em realizar o planejamento docente.

Em 2008, a Lei do Piso Nacional foi sancionada e ampliou o tempo destinado às atividades extraclasse que também é chamado de horas de trabalho pedagógico ou hora atividade, assegurando 1/3 da jornada de trabalho para essas atividades. No estado do Ceará, a implementação da Lei do Piso teve início em 2012 e foi concluída em 2013, quando passou a garantir a todos os professores o direito a 1/3 de sua jornada para atividades de planejamento, formação, estudo, preparação e correção de atividades. Em 2014, no Ceará, foram alteradas leis estaduais sobre a carreira do magistério e conforme a Lei nº 15.575/14, de 07 de abril de 2014, que altera o dispositivo da Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993, passa a vigorar a seguinte redação: “da carga horária semanal do docente, 1/3 (um terço) será utilizado em atividades extraclasse na escola.” (CEARÀ, 2014). Essa decisão de cumprir o horário de trabalho pedagógico dentro da escola foi tomada para viabilizar a regulamentação da lei do piso e teve impacto na organização da vida escolar, principalmente, no trabalho do professor.

Essas mudanças, então, exigiram uma série de ajustes legais e operacionais das escolas. Uma das questões alteradas e centrais nesse processo refere-se ao planejamento docente. Defendeu-se que os docentes teriam mais tempo disponível na escola para realizar suas atividades, o que também demandaria mais trabalho da gestão nessa organização e, para isso, seria necessário um suporte à equipe docente. O intuito era proporcionar aos docentes momentos de estudos, de integração, formação continuada, entre outras atividades pedagógicas. Nesse sentido, as escolas procuraram se adequar para conduzir esse momento, e cada uma utilizou uma forma diferente.

A primeira autora do artigo atuou por três anos como coordenadora da regional de Icó e, neste período, percebeu como são diversificados os momentos de planejamento

docente nas escolas. Isso pode ser percebido a partir das observações realizadas nas escolas, o que foi determinante para definir as duas escolas participantes do estudo. As escolas selecionadas tratadas no texto com os nomes fictícios “Escola Azul” e “Escola Verde” estão localizadas em municípios pequenos e vizinhos no interior do Ceará, ambos sob a jurisdição da Crede de Icó.

As duas escolas apresentam modos diferentes de gestão em relação à organização do planejamento docente, apesar de estarem submetidas a dificuldades similares, como, por exemplo, pouca demanda de profissionais e um pequeno número de aluno que exige que o professor complemente a carga horária em outras escolas, em outros municípios, o que também impacta na lotação do professor e na possibilidade da sua permanência na escola.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) prevê a organização do planejamento docente por área de ensino, distribuída da seguinte forma: terça-feira - Linguagens e códigos; quarta-feira - Ciências da Natureza e Matemática; e quinta-feira - Ciências Humanas. Para cada área de ensino, há um Professor Coordenador de Área (PCA) que dispõe de 40 horas de trabalho, das quais 20 horas se destinam à orientação aos professores – conforme item 11 da Portaria 1259/2014 da Seduc/CE que trata da lotação de professores coordenadores de área.

Contudo, o que está previsto pela Seduc/CE não se replica na prática perfeitamente dessa forma por uma série de desafios. Algumas escolas têm dificuldades de montar os horários obedecendo a esta orientação, porque alguns professores não são somente daquele município ou não têm a carga horária total na escola, ou, ainda, não têm disponibilidade em todos os dias da semana. Dessa forma, a escola se vê obrigada a buscar outras formas de lotação, o que interfere na forma de organização do planejamento.

Apesar desses desafios, é preciso que o planejamento docente receba uma atenção especial da gestão da escola, privilegiando espaço e tempo reservados para discussões pedagógicas, evitando gastar tempo demais com problemas administrativos e/ou burocráticos. O diretor, portanto, deve acompanhar o planejamento para que possa contribuir para com a interação dos professores, de forma a atender à função da escola. O PCA, conforme já foi dito, também têm um papel fundamental e deve subsidiar o trabalho de seus pares.

De acordo com Vasconcellos (1995), o planejamento precisa ser bem trabalhado, bem pensado, organizado e conduzido. O planejamento docente pode ser mais consistente e orgânico quanto mais estiver articulado ao Projeto Político-Pedagógico. Se isso não for assimilado pelos professores, é possível que o façam apenas como ação obrigatória ou sem sentido (VASCONCELLOS, 2000).

Com o objetivo de conhecer e compreender as ações desenvolvidas e as estratégias no momento do planejamento docente, foi desenvolvida essa pesquisa nas duas escolas, partindo de uma suposição inicial de que a Escola Azul organizava melhor o planejamento docente e conseguia o envolvimento dos professores, enquanto a Escola Verde, pertencente à mesma regional, encontrava dificuldades tanto na organização quanto na condução do planejamento.

Para o desenvolvimento deste estudo, o percurso metodológico envolveu observações *in loco*, tanto nos momentos de planejamento em si, quanto em outros momentos que oportunizaram conversas com os atores envolvidos. Além das observações, foram aplicados questionários aos professores e realizadas entrevistas com os gestores, a fim de buscarmos compreender com mais detalhes o trabalho do professor e da gestão no espaço escolar.

Com base na análise dos dados da pesquisa, evidenciamos diversos aspectos que podem ser aprimorados, de maneira a qualificar o planejamento desenvolvido nas escolas em estudo. Verificamos que os professores necessitam de maior orientação e apoio, haja vista que alguns não têm formação pedagógica e/ou lecionam disciplinas que não correspondem à sua formação. Ademais, constatamos que parte deles, embora considerem o planejamento importante para a qualidade das aulas, acham-no burocrático e sentem necessidade de maior apoio por parte dos gestores. Com isso, endossamos que a gestão deve ser mais atuante, no sentido de oferecer ao professor condições de aprimoramento de sua prática, utilizando o planejamento como um recurso. A gestão deve apoiar os professores nas inovações pedagógicas e fomentar novas práticas.

Notou-se, ainda, que os PCAs de uma das escolas não compreenderam ou não se sentiram seguros para desenvolverem a ação, ficando, então, sob responsabilidade da gestão, que nem sempre preparava o momento de planejamento com antecedência.

O plano de ação educacional propõe, portanto, ações integradas, a partir das quais são trabalhadas as atribuições de cada envolvido e os objetivos pedagógicos desse

processo. O corpo docente é fundamental, uma vez que são os professores que elaboram as aulas e lecionam com base nesse planejamento. Portanto, não basta que ele saiba que é importante planejar bem o seu trabalho, mas, sobretudo, que ele veja no planejamento docente um instrumento capaz de facilitar o seu fazer pedagógico e, principalmente, orientá-lo no seu objetivo em sala de aula, que é a aprendizagem efetiva dos seus alunos.

O plano foi dividido em ações pertinentes a cada instância de acordo com o que foi diagnosticado na pesquisa. Sendo assim, ele abrange propostas para Seduc/CE, para as duas escolas e para uma das escolas, especificamente, a Escola Verde que demonstrou maior dificuldade em relação à temática estudada.

Iniciaremos apresentando as propostas direcionadas à Seduc/CE, pois há demandas que dependem de decisões e autorização da secretaria de educação, no que concerne, principalmente, à infraestrutura e investimento em tecnologia e formação continuada.

Percebemos que as escolas não dispõem de um espaço adequado e destinado ao trabalho pedagógico docente. Foi sugerida a destinação de um espaço específico para o desenvolvimento do planejamento, pois, conforme relatado pelos professores, esse planejamento era desenvolvido em ambientes destinados a outras atividades, quando havia disponibilidade, nos laboratórios, na sala dos professores ou na sala de multimeios, tanto na Escola Azul quanto na Escola Verde. Os laboratórios e a sala de multimeios são espaços que servem como suporte pedagógico para as aulas e podem ser utilizados por outros professores que estão em regência; a sala dos professores, por sua vez, é o espaço de “descanso” dos demais profissionais no intervalo das aulas. Isso poderia dispersar o grupo que estivesse realizando as atividades extraclasse.

As ações de reforma e/ou construção das unidades escolares sempre são demandas da secretaria de educação, através do setor de engenharia, pois as instituições de ensino dispõem de recurso financeiro apenas para a manutenção. Dessa forma, faz-se necessária a proposição de uma ação para a Seduc/CE, voltada para a construção de uma sala própria para o planejamento docente, a qual deve ter dimensões que comportem o quantitativo de professores das escolas.

Os professores, além de necessitarem de um ambiente tranquilo, confortável e agradável para realizarem as atividades de planejamento, precisam também de acesso à tecnologia, para que possam realizar pesquisas que os auxiliem nas inovações

pedagógicas. O acesso à internet facilitaria, ainda, a construção virtual e compartilhada dos planejamentos, com o uso das diversas ferramentas existentes atualmente.

Propõe-se, então, que a sala de planejamento seja equipada com: (i) pelo menos seis computadores; (ii) Internet para as máquinas e *wireless*; (iii) multimídia e tela de projeção; (iv) acervo técnico para subsidiar os professores em suas consultas aos materiais didáticos, que já constam na biblioteca escolar e poderiam ser remanejados para este ambiente. Essas ações devem ser realizadas nas duas escolas, pois ambas vivenciam a mesma situação e carecem de um ambiente de trabalho mais adequado para os professores.

A Seduc/CE já iniciou esse processo com o intuito de renovar o parque tecnológico das escolas, o que pode favorecer a ação. Isso porque os materiais serão destinados às escolas, que decidirão que ambientes serão equipados e/ou renovados. Dessa forma, a secretaria não necessitaria de investimento extra, uma vez que já iniciou a aquisição.

Além dessas ações acerca da infraestrutura, observamos a necessidade de proporcionar aos professores e gestores das duas escolas momentos de formação que contribuam para com o trabalho pedagógico, de forma a atender ao objetivo de aprimorar o planejamento docente. Isso, considerando que o momento de trabalho pedagógico é voltado não somente para as atividades de plano de aulas, preenchimento de diários e elaboração de avaliações, mas também para momentos de estudos e formação. Muitas vezes, os professores se deparam com situações inusitadas e se queixam por não se sentirem preparados para enfrentá-las. Neste tempo reservado ao estudo e à formação, a gestão terá condições de oferecer apoio e subsídios para qualificar o trabalho docente.

Há uma infinidade de temas relevantes que podem ser trabalhados com os professores, no entanto, elegemos uma proposta de temáticas, as quais vêm ao encontro dos resultados da pesquisa. Portanto, através desta ação, buscamos proporcionar formação pedagógica direcionada às necessidades tanto dos gestores quanto dos professores da Escola Azul e da Escola Verde. Para a operacionalização desta ação, a secretaria, através de sua plataforma de ensino à distância e da Crede, deve oferecer os cursos para essas duas escolas.

A formação específica para os gestores escolares deve ocorrer a fim de prepará-los para o desempenho de suas atribuições, uma vez que alguns ainda têm dificuldades para se organizarem na execução de suas tarefas. Os temas seriam: i) identidade do

coordenador escolar e do diretor; ii) atribuições do coordenador escolar e do diretor escolar; iii) técnicas de observação em sala de aula; e iv) instrumentos de gestão. Lembrando que os coordenadores devem participar também da formação direcionada aos professores, pois é fundamental que possam acompanhá-los para dar o suporte devido.

A forma de desenvolvimento das temáticas deve ser teórico-prática, de maneira que sejam oferecidos aos gestores textos fundamentadores que possibilitarão trocas, bem como oficinas que ajudem na consolidação das ideias. As oficinas devem ter relação com o dia a dia do gestor em sua unidade escolar, de maneira a tornar cada módulo mais próximo à sua realidade, tornando-as mais significativas. A etapa prática deve ser desenvolvida em formato presencial, na sede da coordenadoria. É importante destacar que os coordenadores escolares deverão participar do curso em um horário que não coincida com o tempo de planejamento, para que possam estar junto aos professores e participando com eles.

Em relação à formação aos professores, a proposta será diferenciada para cada escola. Na Escola Verde, verificou-se a necessidade de trabalhar com os professores algumas temáticas sobre planejamento docente, visto que eles se mostraram mais reticentes a se dedicarem a esses momentos. A proposta de formação inclui os seguintes temas: i) Horas de Trabalho Pedagógico (HTP); ii) Planejamento docente: desafios e possibilidades; iv) Métodos de ensino para a aprendizagem; v) Planejamento escolar e planejamento docente.

Percebemos a necessidade de sensibilizar os professores quanto à relevância do planejamento docente, visto que o diretor afirmou sentir dificuldades em acompanhá-lo. Além desse fato, a burocracia relacionada a essa atividade e o fato de alguns professores solicitarem mais apoio e orientação por parte da gestão reafirma a pertinência dessas formações para dialogar e esclarecer, abrindo caminhos para novas formas de elaborar e executar o planejamento docente.

Para os professores da Escola Azul, as temáticas são mais voltadas ao fortalecimento do planejamento, considerando que os achados da pesquisa evidenciaram um planejamento mais consolidado. O quadro de professores se mostrou mais sensível à sua importância e, em alguma medida, satisfeito com o trabalho desenvolvido pela gestão da escola. Todavia, percebemos que os docentes demandavam momentos de formação continuada, e, para isso, sugerimos que as temáticas fossem mais

voltadas para o enriquecimento da sua prática pedagógica, trabalhando temas como: i) Métodos de Ensino para Aprendizagem; ii) Tecnologias da Informação e Comunicação; iii) Oficinas de elaboração de itens; iv) Inclusão.

Essas propostas de formações deverão ser desenvolvidas dentro do horário de trabalho pedagógico dos professores. Para a organização do tempo a ser utilizado, devemos considerar a orientação da Seduc/CE com relação aos dias de planejamento por área, conforme já exposto. As formações devem ocorrer nos dias sugeridos de planejamento por área, e nos demais dias podem ser executadas as outras atividades, de modo que nenhuma fique comprometida.

As formações devem ser iniciadas juntamente ao ano letivo e transcorrer ao longo dos dois semestres. Esta ação vislumbra a preparação do professor ao longo do ano, dentro do seu horário de trabalho pedagógico e conforme as necessidades que forem surgindo. Nesse sentido, a escola poderá definir e avaliar a melhor forma de executá-la. Nesse estudo, propomos algumas diretrizes com base no diagnóstico realizado, mas o plano está aberto a adequações.

Com relação às ações de responsabilidade do núcleo gestor de cada uma das escolas, foram feitas propostas que possivelmente terão efeitos no momento de elaboração do planejamento docente, contribuindo para que ele seja aperfeiçoado nas duas escolas investigadas.

Inicialmente a proposta é que se faça um diagnóstico das habilidades e competências dos alunos a ser analisado pelos professores no início do ano letivo, a fim de nortear seu planejamento. As escolas poderiam desenvolver, ao final do ano letivo, uma avaliação diagnóstica interna, buscando identificar as habilidades adquiridas por cada aluno na respectiva série cursada. Os exames diagnósticos devem ser compostos por itens elaborados pelos próprios professores, que contemplem as habilidades a serem adquiridas em cada série; cada item deve contemplar uma ou mais habilidades, quando possível. Importante destacar que tal avaliação deveria ser elaborada uma única vez, haja vista ser aplicada com públicos diferentes a cada ano.

Finalizada a etapa de aplicação dos exames, de posse dos resultados, a gestão deverá proceder à consolidação dos resultados, e o professor precisa ter um panorama do desempenho por aluno e da turma em geral. Os professores poderiam receber este diagnóstico na semana pedagógica do ano seguinte, a fim de subsidiar o planejamento e permitir um trabalho direcionado, evitando apenas o cumprimento de conteúdo

e possibilitando a recuperação de habilidades que não foram desenvolvidas no ano anterior. Conhecendo as necessidades de cada aluno, os professores terão condições de direcionar a atenção àquelas habilidades que ainda necessitam de reforço dos alunos que precisarem.

Uma segunda ação proposta é para que os gestores das escolas adotem uma documentação de registro do planejamento anual, mensal e diário. Na pesquisa, percebemos que, enquanto uma das escolas utiliza vários formulários, a outra não os adota, pois os professores consideraram um excesso de papéis a serem preenchidos. Embora o planejamento não se resume a preenchimento de papéis, os formulários são necessários por diversos aspectos: pela necessidade do registro a ser arquivado na documentação da escola; por servir de guia para a ação do professor; por permitir o acompanhamento do que está sendo feito.

Apresentamos um instrumento único para as duas escolas que podem ser adaptados por cada uma conforme sua realidade. Ele contempla o plano de curso anual, mensal e semanal, que, ao ser elaborado uma única vez, será utilizado ao longo do ano. Somente os planos de aula seriam detalhados a cada semana. Assim, a distribuição das horas semanais de planejamento ficaria mais concentrada nas atividades de estudo e formação, sem oferecer prejuízo às demais ações. Segue o Quadro 1 com um exemplo do instrumento sugerido para o planejamento anual.

Quadro 1 Grade única de planejamento anual, mensal e semanal

Professor: _____ Disciplina: _____ Livro: _____ Série: _____ Escola: _____					
Mês	Semana	Previsão de aulas	Conteúdo	Método de ensino	Atividade avaliativa
Fevereiro					

Fonte: adaptado de Oliveira (2016).

A seguir, no Quadro 2, apresenta-se uma sugestão de instrumento a ser utilizado como plano de aula. Nele, o professor deverá expor com clareza o objetivo de sua aula, para depois descrever detalhadamente a trajetória dela. A data prevista deve corresponder à data indicada no instrumento único (anual, mensal e semanal). Em caso de não correspondência, a gestão deverá solicitar justificativa e prever recuperação de carga horária, se for o caso.

Quadro 2 Roteiro para plano de aula

Escola: _____ Professor: _____ Disciplina: _____ Série: _____	
Aula nº _____ Aula prevista --/--/--Aula dada --/--/-- Assinatura professor _____ Assinatura Coordenador _____	
Objetivo da aula	O que é preciso que os alunos entendam? Qual é a necessidade desta turma? Onde se pretende chegar com este conteúdo?
Técnica a ser utilizada	Qual é a metodologia mais adequada?
Detalhamento da ação	De que maneira se pretende desenvolver a metodologia?
Tempo	Quanto tempo se pretende utilizar para a explicação do conteúdo? Quanto tempo disponibilizará para aferição da aprendizagem?
Autoavaliação: retomada do objetivo	Como irá avaliar se o objetivo foi alcançado? A metodologia atendeu à necessidade?

Fonte: Oliveira (2016).

Os instrumentos sugeridos serão de uso contínuo por cada professor e para o monitoramento por parte da gestão. A Escola Azul já utiliza outros instrumentos de planejamento. A Escola Verde, por sua vez, extinguiu o uso de formulários. Portanto, propomos a implementação destes instrumentos de maneira a simplificar a sua utilização.

Conforme os resultados da pesquisa, a equipe da Escola Verde demonstrou maior dificuldade na condução e organização do planejamento docente. Por essa razão, algumas ações serão propostas apenas para essa escola, visando a uma mudança nas práticas escolares.

A Escola Verde deixou de elaborar previamente a pauta sobre os planejamentos. Diante disso, propomos que a gestão insira novamente essa ação em sua rotina. Para sua operacionalização, a gestão deve reservar um período de, no mínimo, 1 hora e 30 minutos, da segunda-feira, para alinhamento dos planejamentos das terças, quartas e quintas-feiras. Deverão participar deste momento o diretor, os coordenadores e os professores coordenadores de área para definir a pauta a ser trabalhada nos planejamentos da semana, considerando o tempo reservado à plataforma para a formação dos docentes, bem como às discussões do tema de estudo, e outras demandas e atividades rotineiras do planejamento, como elaboração de provas, banco de atividades e *feedbacks*. A pauta deverá ser impressa e/ou apresentada em multimídia, para que todos tenham conhecimento do que será trabalhado naquele dia, permitindo, assim, um alinhamento do trabalho com toda a equipe.

A gestão da Escola Verde afirmou ter dificuldades em promover o encontro coletivo geral, devido à organização dos horários dos professores, e eles mesmos sinalizaram a necessidade desses momentos, que são importantes para o alinhamento e para a socialização das ações da escola, bem como para o trabalho de análise dos resultados educacionais e para a elaboração de propostas de intervenção.

Com o objetivo de facilitar a efetivação destes momentos coletivos, a escola deve reduzir 1 hora por semana da Hora de Trabalho Pedagógico do professor, de forma que, ao final do mês, haja um “saldo” de, no mínimo, 4 horas de planejamento relativas a um turno. Com o saldo de horas para todos os professores, a escola deve deliberar, junto ao colegiado, o dia da semana para, pelo menos, uma reunião mensal.

Foi proposto também que os coordenadores escolares da Escola Verde elaborassem seu cronograma de visitas às salas de aula, que deverá ser apresentado ao professor para que este tenha ciência da data e saiba o que será observado. Realizadas as visitas, a equipe gestora deve ter um momento para a socialização das observações, com o intuito de construir caminhos que possam auxiliar os professores que porventura apresentarem dificuldades. Em seguida, deve ser agendado um momento de *feedbacks* individuais com os professores.

Após implementadas estas ações, é fundamental que seja feita uma avaliação do planejamento docente, desde a sua organização, por parte da gestão, até a sua elaboração e execução por parte dos professores. A cada mês, a gestão escolar deve, juntamente com os docentes, de maneira individual, avaliar em que medida o planejamento atendeu às necessidades dos alunos. Os elementos que poderão embasar esta ação são as observações e o rendimento dos alunos.

Por fim, é crucial enfatizar que cada ação proposta considerou a relevância do planejamento docente para o processo de ensino-aprendizagem. Através dessa ferramenta, o professor terá condições de organizar seu trabalho e se dedicar aos alunos de acordo com as suas necessidades. Além disso, também por meio do planejamento, o professor buscará avaliar-se, bem como avaliar seus alunos acerca das aprendizagens adquiridas e, a partir disso, poderá modificar seu método, sua didática, inovar suas práticas e buscar novas formas de atender àquilo que é o seu dever enquanto profissional da educação: mediar a construção do conhecimento de seus alunos.

Para que essas ações aconteçam de fato, muitas práticas precisarão ser modificadas nas escolas. Esse é um grande desafio, que dependerá de um trabalho de sensibilização, de envolvimento, de argumentação por parte da Crede 17 com os gestores e desses com os professores.

Este Plano de Ação Educacional buscou contemplar as necessidades verificadas em cada uma das escolas estudadas. Há ações comuns e específicas, dependendo de cada realidade, conforme relatado. Essas ações deverão ser avaliadas periodicamente, para que possamos compreender se as propostas possibilitaram avanços nos planejamentos dos docentes da escola e, conseqüentemente, nas aulas lecionadas para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

CEARÁ. Lei nº 15.575 de 07 de abril de 2014. **Altera o dispositivo da Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993, a qual aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus –MAG.** Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/index.php/lei-ordinaria>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 1259/2014 - GAB, de 19 de dezembro de 2014. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.seplag.ce.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Libertad 1, 1995.

_____. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad 1, 2000.

GESTÃO FINANCEIRA DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO E INTEGRAL DO CEARÁ: PROPOSTAS PARA OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antônia Dalila Saldanha de Freitas*
Carla Silva Machado**
Marcus Vinícius David ***

O presente artigo nasce a partir da dissertação intitulada “Gestão Financeira da Política de Ensino Médio Integrado e Integral do Ceará”, defendida, em agosto de 2014, por Antônia Dalila Saldanha de Freitas, sob a orientação de Marcus Vinicius David, e tendo como suporte de Orientação Carla Silva Machado, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF. O estudo trata da gestão do financiamento da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvida em tempo integral, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). A dissertação teve como foco a análise dos recursos financeiros necessários para a manutenção da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado e a proposição de um plano de ação na perspectiva de contribuir para a otimização dos recursos destinados à manutenção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como a sua continuidade como uma política pública. Para desenvolvimento deste artigo, é apresentado um cenário que permite vislumbrar o financiamento da política em tela e as propostas de ação para execução dos recursos destinados ao custeio das Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado (EEEP) nos Itens de Despesa em que se observaram as possibilidades de otimização no seu gerenciamento.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Financiamento da Educação.

* Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF; Secretária de Educação da Prefeitura de Fortaleza (CE).

** Doutora em Educação pela PUC/Rio; Professora Colaboradora do PPG/CAEd/UFJF.

*** Doutor em Administração pela UFLA; Orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

O Ensino Médio, nas últimas décadas, vem despertando atenção e preocupação de inúmeros grupos de estudiosos, pesquisadores e formuladores de políticas públicas educacionais que percebem, nesta fase do ensino, uma falta de identidade, imensas rupturas de políticas voltadas a este nível de ensino, além de uma enorme evasão dos alunos. Diante desse contexto, vários estados e o governo federal vêm apresentando proposições para transformar o Ensino Médio visando à manutenção do aluno na escola e ao mesmo tempo, dando a este aluno condições para que tenha uma educação de qualidade.

A elaboração do Plano Decenal de Educação, em nível nacional, incentivou a realização de movimentos nos estados e municípios em prol da melhoria educacional, envolvendo segmentos representativos da sociedade. No Ceará, esse movimento culminou com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1994, e do documento “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, em 1995. Os referidos documentos apontavam para a necessidade de melhoria na educação cearense em todos os níveis. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 1995, a taxa de matrícula líquida, no Ensino Fundamental cearense, era de 71%, enquanto, no Brasil, essa taxa era de 85,5%. No Ensino Médio estadual, era de 12%, sendo a taxa nacional de 22,3%.

Levando-se em conta estes dados e apostando na possibilidade de melhorá-los, o Estado de Ceará instituiu, por meio da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, a Política de Ensino Médio Integrado (EMI) à formação profissional de nível técnico, com jornada de tempo integral, contando com a parceira do MEC, através do Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo governo federal para financiar a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos estados da federação.

De acordo com o que fora instituído pela parceria, a manutenção e o desenvolvimento da rede de escolas profissionais ficariam a cargo dos estados. No caso do Ceará, a expansão vem ocorrendo de forma acelerada, iniciando-se, em 2008, com 25 unidades escolares e, em 2013, encontravam-se funcionando 97 escolas de Educação Profissional, com uma matrícula de 38.499 jovens distribuídos em 51 cursos técnicos. Atualmente, após 10 anos de instituição da política no Estado, existem 115 escolas estaduais de educação profissional com funcionamento em tempo integral que organizam e integram do Ensino Médio à Educação Profissional. Estas escolas espalhadas por todas as regiões do Estado oferecem 52 cursos técnicos agrupados em

12 Eixos Tecnológicos que são: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A dissertação intitulada “Gestão Financeira da Política de Ensino Médio Integrado e Integral do Ceará”, defendida por Antônia Dalila Saldanha de Freitas, uma das autoras deste artigo, em agosto de 2014, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, tratava da gestão do financiamento da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvida em tempo integral, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). A dissertação teve como foco a análise dos recursos financeiros necessários para a manutenção da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado e a proposição de um plano de ação na perspectiva de contribuir para a otimização dos recursos destinados à manutenção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como a sua continuidade como uma política pública.

A preocupação com a destinação de recursos para a manutenção e crescimento desta política se manifestava, pois, além do Programa Brasil Profissionalizado. O financiamento da política de Ensino Médio integrado e integral do Ceará, para sua expansão, manutenção e desenvolvimento, contava com os recursos do FUNDEB, Tesouro Estadual, Salário-Educação, Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) e outros recursos oriundos de operações de crédito. Tais fontes ainda financiavam a rede estadual de Ensino Fundamental e Médio Regular, Educação Indígena e de Jovens e Adultos.

Cabe destacar que, de acordo com a Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), pelo menos 60% dos recursos oriundos desse Fundo devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais que atuam na educação básica em efetivo exercício da docência na rede pública, ficando 40% para aplicar em investimentos e manutenção do ensino básico dos estados.

O crescimento acelerado da rede de Educação Profissional comprometeu ainda mais a parcela do FUNDEB destinada ao custeio das escolas, visto que sua oferta se dá em tempo integral, exigindo um aporte maior de recursos para sua manutenção. Além disso, muitos cursos oferecidos exigem laboratórios equipados, materiais para prática profissional e outros.

Com o advento da Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), o governo do Ceará firmou compromisso com a Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC), através da Lei nº 15.064/2011, de elevar o percentual mínimo de 60% do FUNDEB destinado à valorização do magistério para 77%, em 2012, e 80% para os anos de 2013 e 2014, representando melhoria salarial para os professores da rede estadual em exercício da docência. Por outro lado, os 20% restantes não seriam suficientes para manutenção, desenvolvimento e ampliação de toda a rede estadual de ensino.

Assim, o governo do Ceará necessitaria aportar recursos do Tesouro Estadual ou de outras fontes oriundas de operações de crédito firmadas com instituições financeiras nacionais e internacionais para garantir o funcionamento de sua rede de escolas. A preocupação com a gestão financeira visando à manutenção dessas escolas tem como pano de fundo a discussão sobre a continuidade dessa política, a possibilidade de sua ampliação e manutenção a partir do FUNDEB, recurso constitucionalmente destinado à educação.

O comprometimento de 80% dos recursos do FUNDEB com o pagamento da remuneração dos profissionais da educação, bem como a manutenção de toda a rede de ensino estadual implicam a dependência da vontade do chefe do poder executivo estadual em destinar recursos do Tesouro Estadual ou de outras fontes para o desenvolvimento da política em estudo.

A partir deste cenário e após uma análise documental, foi possível identificar a grandeza desse projeto que vem se consolidando como política pública por seus resultados e pelo volume de recursos investidos na sua criação, expansão e manutenção.

O estudo desenvolvido durante a pesquisa de campo para a escrita da dissertação já apresentada permitiu constatar mudanças significativas na organização administrativa da Seduc, com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional em tempo integral, a partir da Lei nº 14.273/2008, e da criação da Coordenadoria de Educação Profissional no âmbito da estrutura organizacional da Seduc, em 2010, por meio do Decreto Estadual nº 30.282/2010. Tais iniciativas foram implementadas com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio e elevar os indicadores educacionais nessa etapa de ensino.

Para o desenvolvimento dessa política, foi criado um Programa de Governo (Programa 014) específico para seu financiamento, que conta com a parceria do Ministério da

Educação, através do Brasil Profissionalizado, e definição de limite financeiro para o custeio dessa rede de escolas (MAPP Gestão). Diversas ações foram desenvolvidas com o intuito de dotar as unidades escolares com as condições estruturais adequadas para o desenvolvimento do EMI, em tempo integral, entre elas, construção e reforma de escolas, aquisição de equipamentos, mobiliários, laboratórios básicos e tecnológicos, contratação de professores, gestores, profissionais de apoio técnico e administrativo, formação continuada para gestores e professores.

Essa infraestrutura arrojada e estruturada para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral demanda a alocação de recursos para se garantirem as condições adequadas para o desenvolvimento dessa forma de organização do Ensino Médio. Neste sentido, o Plano de Ação elaborado tem a perspectiva de propor intervenções na execução dos recursos destinados ao custeio da EEEP nos Itens de Despesa em que se observaram possibilidades de otimização no seu gerenciamento, propondo as ações a serem executadas, as estratégias de execução, os responsáveis e o prazo de execução.

Quanto à questão dos recursos financeiros para o custeio da política, foi proposta uma alteração na Lei do FECOP na perspectiva de se destinar um percentual de recursos oriundos desse fundo especificamente para a manutenção da EEEP.

O Plano proposto não tem a intenção de reduzir custos, mas de garantir a qualidade dos serviços ofertados, a execução eficiente e eficaz dos recursos públicos e a sustentabilidade financeira da política em estudo. O Plano prevê aplicação de recursos a título de investimentos, com vistas à redução, em curto e médio prazo, dos gastos com a manutenção das escolas, bem como a adoção de ferramentas tecnológicas e de observância às normas de preservação do meio ambiente.

Apresenta-se, a seguir, uma lista de itens de despesas em que foram identificadas possibilidades de melhoria e que será objeto de intervenção: contratação de professores para a área técnica, fornecimento de energia elétrica, manutenção de bem móveis, locação de mão de obra terceirizada para os serviços de auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo, porteiro e operador de mecanografia, aquisição de materiais para as práticas de mecanografia, aquisição de materiais para as práticas dos laboratórios tecnológicos, aquisição de materiais para as práticas dos laboratórios básicos, impressão de material didático, aquisição de material de limpeza, aquisição de material de expediente, manutenção predial, contratação de motoristas, confecção de

fardamento, aquisição de material didático para distribuição gratuita para os alunos, manutenção dos veículos (ônibus).

A partir desta lista, foram pensadas 12 intervenções que visam dar sustentabilidade financeira à política de Ensino Médio Integral e Integrada do Estado do Ceará. Estas intervenções são:

INTERVENÇÃO 1: Revisão do MAPP Gestão, um documento que detalha todas as despesas necessárias ao funcionamento de cada escola, em relação aos itens de despesas referentes à contratação de mão de obra terceirizada para auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo, porteiro e operador de mecanografia; aquisição de material didático para distribuição gratuita junto aos alunos e custo com materiais utilizados nas práticas dos laboratórios tecnológicos.

A revisão do MAPP Gestão das EEEP referente aos itens de despesas destinados à contratação de mão de obra terceirizada para auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo, porteiro e operador de mecanografia necessita de readequação, tendo em vista o tempo decorrido entre a sua elaboração e o tempo de execução da política em questão. Além disso, o padrão de servidores definidos para as unidades escolares não estava sendo atendido. Faz-se necessário, assim, o estudo da rede de escolas com vista a definir padrões adequados à estrutura física de cada escola, bem como ao número de alunos atendidos e aos turnos de funcionamento.

Em relação à aquisição de material didático para distribuição gratuita junto aos alunos, os recursos para tal são oriundos do orçamento destinado a investimentos na rede de escolas (Projeto MAPP). Assim, não faz sentido esse item constar no rol de itens de custeio.

Quanto à definição dos custos com materiais utilizados nas práticas dos laboratórios tecnológicos, seria necessária uma redefinição do valor por escola e/ou per capita/aluno, considerando os cursos oferecidos em cada unidade escolar, bem como as práticas laboratoriais definidas para cada um desses cursos.

O envolvimento dos gestores das coordenadorias responsáveis pelo planejamento e execução do orçamento público destinado à educação cearense para definição do corpo técnico responsável pelo estudo é necessário para consolidar os processos institucionais que envolvem a definição de custos no serviço público. A composição deste corpo técnico deve envolver os gestores escolares, visto que são os atores locais que planejam e implementam a política de EMI no Ceará; os consultores dos cursos

técnicos e o quadro de profissionais envolvidos com gestão da Educação Profissional na Seduc.

Ademais, coloca-se como ação permanente o monitoramento e acompanhamento da execução do MAPP Gestão das EEEP, sob a coordenação da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPEP), como estratégia constante para identificar as possibilidades de aprimoramento e melhoria dos gastos com o custeio da rede de EEEP.

INTERVENÇÃO 2: Realização de pregão eletrônico com a finalidade de registrar preços para a aquisição de materiais a serem utilizados nas práticas dos laboratórios básicos; execução de serviços de manutenção predial; aquisição de materiais destinados ao estágio dos alunos; aquisição de material de limpeza e expediente; impressão dos materiais por curso e confecção de fardamento.

A modalidade de licitação Carta Convite adotada pelas unidades escolares para as aquisições de serviços e bens de consumo não é coerente com os princípios da transparência e da economicidade que regem os processos de compras dos órgãos que compõem o Poder Executivo estadual. Assim, a adesão por parte das unidades escolares que ofertam EMI ao processo de compras por Registro de Preços do governo do Ceará, torna-se uma estratégia de otimização dos recursos destinados à manutenção dessa rede de escolas que demanda um aporte de recursos financeiros superiores às demais escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

INTERVENÇÃO 3: Elaboração e implementação de projeto de manutenção predial preventiva das instalações físicas, elétricas e hidráulicas das unidades escolares que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A normatização dos procedimentos relativos à manutenção preventiva dos prédios públicos é uma ação relacionada aos princípios da Administração Pública no que se refere ao zelo pelo patrimônio público. Além disso, as questões de segurança dos usuários dos serviços públicos, no caso em questão, a comunidade escolar que frequenta diariamente as EEEP configura-se em uma intervenção que proporcionará melhores condições de trabalho a esses usuários, além de contribuir para a redução dos recursos destinados à manutenção corretiva das instalações prediais, hidráulicas e elétricas por ausência de um programa permanente de manutenção das referidas instalações.

INTERVENÇÃO 4: Elaboração e implementação do projeto de conservação e manutenção de bens móveis das unidades escolas que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Assim como destacado na Intervenção 3, a normatização dos procedimentos relativos à conservação e manutenção preventiva dos bens móveis também perpassa pela cultura de conservação dos bens públicos. Segundo dados da SEDUC (2013), o custo para equipar uma EEEP é da ordem de R\$ 1,2 milhões. O volume de recursos expressivos necessários para equipar estas unidades escolares exige uma maior responsabilização por parte dos gestores escolares e demais membros que compõem a comunidade escolar pela conservação desse patrimônio. Dessa forma, a elaboração e implementação de normas regulamentares voltadas para conservação dos bens móveis dessas unidades escolares contribuirão para a redução dos recursos destinados à manutenção desses bens.

INTERVENÇÃO 5: Elaboração de projeto para instalação de sistema de reaproveitamento de águas pluviais e estação de tratamento para reuso da água. As unidades escolares que ofertam EMI, contam com uma área construída, em média, de 5,5 mil metros quadrados e com um custo mensal previsto de gastos com água potável de R\$ 5,4 mil. A elaboração de projeto para instalação de sistema de reaproveitamento de águas pluviais e estação de tratamento para reuso da água nas EEEP é uma ação que contribuirá para a gestão eficiente dos recursos naturais, além de reduzir os gastos mensais com água potável.

INTERVENÇÃO 6: Implementação da oferta do serviço de alimentação escolar na EEEP, utilizando os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A oferta de alimentação nas EEEP é um serviço essencial para a continuidade da política de oferta de EMI em tempo integral, porém representa o item de despesa com maior representatividade financeira (21%) entre aqueles que compõem o custeio dessa rede de escola e é financiado totalmente com recursos oriundos do FUNDEB e tesouro estadual, visto que a estratégia utilizada pela Seduc inviabiliza a utilização dos recursos do PNAE.

A concepção de uma proposta que viabilize a gestão desses serviços pela unidade escolar, utilizando os recursos do PNAE, além de reduzir a utilização dos recursos do FUNDEB e tesouro estadual, proporcionará a oferta de alimentação escolar de acordo as normas regulamentares definidas pelo PNAE.

INTERVENÇÃO 7: Elaboração de estudo de viabilidade operacional e financeira com vistas a identificar as possibilidades de formação de um quadro efetivo de professores para a área técnica e/ou adotar outro formato em que seja possível a utilização dos recursos do FUNDEB referente ao percentual destinado à remuneração dos professores.

Os professores da área técnica que atuam na rede de escolas que ofertam do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará são contratados por meio de Contrato de Gestão com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC). Essa forma de contratação impossibilita a utilização do percentual dos recursos do FUNDEB destinados ao pagamento de pessoal, que, no caso do Ceará, corresponde a 80% dos recursos desse fundo.

Dessa forma, esses professores estão sendo pagos com os recursos oriundos do tesouro estadual, visto que os 20% restantes dos recursos do FUNDEB não são suficientes para a manutenção e desenvolvimento de toda a rede estadual de ensino cearense. Os gastos com esses professores representam 12% dos gastos anuais destinados ao custeio das EEEP e representam elemento essencial para a continuidade da política de EMI. Assim, o estudo proposto considera-se relevante e terá por objetivo identificar estratégias financeiras viáveis à utilização dos 80% dos recursos do FUNDEB destinados à remuneração do professor.

INTERVENÇÃO 8: Elaboração de estudo de viabilidade para utilização de energia solar em outras EEEP a partir da experiência-piloto.

Os gastos com energia elétrica nas EEEP representam 4% dos gastos anuais previstos para o custeio dessa rede de escolas. Conforme explicitado na Intervenção 5, esses custos advêm da estrutura física predial demandada para a oferta de EMI. O modelo de fornecimento desse serviço nas unidades escolares não contempla as potencialidades naturais do estado. Encontra-se em fase inicial de implementação pela Seduc, uma experiência-piloto para utilização de energia fotostática em uma EEEP. O estudo em questão propõe a avaliação dessa experiência com vistas à sua expansão para outras unidades escolares.

INTERVENÇÃO 9: Mapeamento das demandas de aulas práticas fora do espaço escolar e de estágio curricular obrigatório.

As aulas práticas fora do espaço escolar e o estágio curricular compõem atividades obrigatórias para os discentes previstas no projeto político pedagógico das EEEP. As

condições estruturais em relação à disponibilidade de recursos financeiros e de frota de veículos demandaram uma reorganização das rotinas administrativas com vistas a garantir o acesso dos alunos a essas atividades. A intervenção proposta vem sendo implementada, conforme mapeamento realizado.

INTERVENÇÃO 10: Viabilizar a prestação dos serviços de manutenção preventiva e corretiva de veículos na capital e grandes cidades do interior do estado.

A manutenção da frota de veículos é fator essencial para garantir os meios para que as atividades curriculares e administrativas da EEEP ocorram. Tais atividades são relevantes para se alcançar os objetivos propostos na política de oferta de EMI no estado. Assim, tornou-se imprescindível viabilizar a prestação de serviços de manutenção preventiva e corretiva dos veículos em cidades mais próximas dos municípios onde esses veículos se encontram.

INTERVENÇÃO 11: Aquisição de tablet para os alunos para acesso dos conteúdos.

A aquisição de tablet para os alunos das EEEP tem por objetivo reduzir os gastos com impressão de material didático, além de ser uma possibilidade de otimizar os recursos tecnológicos disponíveis nas EEEP, a exemplo da tecnologia wifi, proporcionando a adoção de outras estratégias formativas para os alunos.

INTERVENÇÃO 12: Garantir recursos do FECOP para a manutenção da EEEP.

Conforme exposto ao longo deste trabalho, a política de EMI desenvolvida pela Seduc/CE vem sendo executada, em maior percentual (60%) com recursos financeiros oriundos do tesouro estadual. A alocação de tais recursos depende substancialmente da vontade do chefe do Poder Executivo estadual, bem como do equilíbrio orçamentário oriundos das receitas próprias. Foi demonstrado também que os recursos do FUNDEB não são suficientes para a manutenção e desenvolvimento dessa forma de organização do Ensino Médio.

A proposta de vinculação dos recursos do FECOP para a manutenção das EEEP tem o propósito de garantir a continuidade dessa política, bem como sua sustentabilidade financeira independente da alocação de recursos por parte do governo estadual.

Ao traçar os elementos introdutórios deste trabalho, foi proposta como pano de fundo a discussão sobre a gestão financeira da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvida em tempo integral pela Seduc/CE, no que se

refere à manutenção da rede de escolas que ofertam essa forma de organização do Ensino Médio, por meio dos recursos financeiros oriundos do FUNDEB.

As intervenções propostas visam garantir a manutenção desta política de educação integrada e integral e a qualidade da educação pública e profissionalizante do Estado do Ceará. No ano em que a política completa 10 anos, é um bom momento para fazer um balanço e propor novas possibilidades de ação que garantam que esta continue efetiva e promissora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Brasília, 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, 2008.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação.** Fortaleza, 2008.

_____. Decreto nº 30.865/2012, de 03 de abril de 2012. **Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP.** Fortaleza, 2012.

_____. Lei nº 15.064, de 13 de dezembro de 2011. **Altera o vencimento dos professores de nível superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica – MAG.** Fortaleza, 2011.

DESAFIOS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Ana Ângela Araújo Braz^{*}
Marina Furtado Terra^{**}
Beatriz de Basto Teixeira^{***}

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz”. A pesquisa objetivou a elaboração de uma proposta de intervenção para contribuir com a superação dos desafios de realização da integração curricular em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará. Esse recorte se justificou pelo fato de a primeira autora deste artigo fazer parte da equipe gestora da EEEP em questão e ter verificado que as dificuldades na realização de uma integração curricular sólida e bem estruturada pode se configurar como um dos entraves à aprendizagem dos alunos, tanto nas disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum, como nos cursos profissionalizantes. Foram identificados dois elementos centrais que influenciam na existência do problema: a organização e a distribuição de responsabilidades do trabalho da equipe gestora e o papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente. A investigação teve como metodologia o uso de entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental. Desse modo, é apresentada uma proposta de intervenção que consiste em ações para redefinir as atribuições da equipe gestora e organizar o seu trabalho, para que esta possa atuar na formação e no auxílio da atuação docente, através de formações colaborativas com foco na integração curricular. Essas proposições representam o esforço de contribuir para superar as dificuldades na execução de um currículo integrado na escola pesquisada.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Integração Curricular. Educação Profissional.

^{*} Mestra PPGP/CAEd/UFJF; Diretora escolar da Rede Estadual do Ceará.

^{**} Suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

^{***} Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (USP).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação "Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz¹", desenvolvida por Ana Ângela Araújo Braz no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Marina Furtado Terra, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Beatriz de Basto Teixeira, orientadora (PPGP/CAEd/UFJF). A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que faz parte da equipe gestora da EEEP em questão. O objetivo é apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) pra superar os desafios da implementação do currículo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará é o foco desse artigo.

A unidade escolar em questão faz parte do grupo das 25 escolas pioneiras e experimentais do estado do Ceará que implementaram, a partir do ano de 2008, o Ensino Médio profissional e em tempo integral. A proposta das EEEP's é integrar o currículo do Ensino Médio às áreas técnicas, oferecendo aos discentes aulas e atividades em tempo integral, das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. Essa integração tem por intuito fazer com que o currículo garanta a formação básica, assim como o conhecimento profissional.

Embora a estrutura das EEEP's já tenha sido institucionalizada pelos decretos nº 5154/2004 e nº 5.840/2006, a integração curricular ainda não estava totalmente estabelecida até o ano de 2014 (BRAZ, 2014). Isso constituiu um impedimento para a implementação do Ensino Médio integrado e sua oferta tanto para os adolescentes recém-concluintes do Ensino Fundamental e que ingressam no Ensino Médio, como para o público da Educação de Jovens e Adultos, como está disposto nos decretos mencionados.

O problema foi verificado através da investigação dos resultados dos alunos nas disciplinas técnicas de Enfermagem e Informática e nas disciplinas de Biologia, Inglês e Matemática. A investigação permitiu perceber que a deficiência de aprendizagem nas disciplinas técnicas coincidia com as disciplinas da base comum, que se fundamentavam nos mesmos componentes curriculares. Nesse sentido, a referida deficiência de aprendizagem traz implicações não só para o prosseguimento do Ensino

¹ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

Médio regular, mas também para o desenvolvimento das competências necessárias ao curso técnico profissionalizante.

Como forma de contribuir para um melhor direcionamento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, esta proposta de intervenção busca enfrentar o problema das lacunas na efetivação da integração curricular entre a Educação Regular e a Educação Profissional.

Para a elaboração do presente plano de ação educacional, foi necessária a realização de uma pesquisa documental, por meio da qual foi possível conhecer o contexto da política educacional em questão. Braz (2014) pesquisou os seguintes documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação: Lei nº 9394/96; Decreto nº 2208/97; Decreto nº 5154/04; Decreto nº 6302/07; Decreto nº 6094/97; além de documentos publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que são: Lei nº 14273/08; Decreto nº 30865/12; Portaria nº 1033/12 – GAB. Tais documentos tratam da Educação Profissional em contexto nacional e estadual, o que permitiu descrever o processo de criação das EEEP do Ceará, bem como conhecer aspectos relevantes em relação ao funcionamento dessas escolas. Além destes, também foram consultados o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação (PA) e o Regimento Escolar da escola investigada (BRAZ, 2014).

Braz (2014) realizou, ainda, uma pesquisa de campo. Foram feitas 11 entrevistas com: três componentes do núcleo gestor; um professor de Matemática dos cursos de Enfermagem e Informática; um professor de Português dos cursos de Enfermagem e Informática; dois professores das disciplinas técnicas de maior carga horária do curso de Informática; dois professores das disciplinas técnicas de maior carga horária do curso de Enfermagem; um professor de Biologia (disciplina contributiva do curso de Enfermagem) e um professor de Inglês, (disciplina contributiva do curso de Informática).

Segundo os entrevistados, a equipe pedagógica não disponibiliza tempo suficiente para monitorar e sugerir maneiras que possibilitem a integração curricular de maneira mais eficiente. Um problema apresentado pelos professores nas entrevistas é o horário de planejamento da base comum e da técnica que não coincide. Cada curso técnico tem apenas uma hora de planejamento com o grupo da base comum, que é insuficiente, segundo os professores entrevistados. Nessa questão, é perceptível haver um problema de gerenciamento e planejamento do grupo gestor, já que é ele o responsável pela lotação e construção dos horários, estudos e alocações das aulas.

Pelas entrevistas realizadas, pode-se perceber, ainda, que, de maneira incipiente, fruto de iniciativas pessoais, existe, na escola pesquisada, algumas ações que sugerem a existência de uma integração curricular. Contudo, essa se dá de maneira improvisada, sem um acompanhamento pedagógico adequado.

A partir das análises realizadas, foram encontradas evidências de que a integração curricular é desejada pelo núcleo gestor da escola e, especialmente, pelos professores das disciplinas técnicas. No entanto, os professores das disciplinas da base nacional comum encontram muitas dificuldades, sobretudo na sequência dos conteúdos e horários compatíveis de planejamento. Foi observado que já há um esboço, um início dessa integração curricular. Dessa forma, é preciso que a equipe gestora desenvolva ações que integrem o corpo docente, bem como toda comunidade escolar na perspectiva de construir uma unidade no desenvolvimento desse trabalho. Sendo assim, o PAE tem por objetivo propor uma intervenção que possa contribuir para a superação do problema da integração curricular da EEEP Rodrigues Braz.

A proposta de intervenção pretende reorganizar o trabalho da equipe gestora para que esta possa atuar de forma mais acertada junto aos professores da escola, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes para que o problema da integração curricular possa ser superado na escola em estudo. Tal proposta é centrada em redefinir as atribuições da equipe gestora, para que ela possa desenvolver de forma mais precisa o acompanhamento pedagógico na escola. A proposta incide, ainda, na atuação da equipe gestora junto aos professores da instituição, propondo, além do acompanhamento, formação continuada com os docentes da escola, através da instituição de formação colaborativa. Por fim, é proposta a avaliação e o monitoramento da proposta de intervenção. As ações propostas podem ser executadas pela escola através da reorganização do trabalho escolar.

A primeira ação se concentrará em definir ações para o núcleo gestor conduzir de forma mais segura e fundamentada a integração curricular na escola, função essa que deve ser compartilhada com os demais segmentos da escola. De acordo com a filosofia de gestão TESE, das EEEP's, o gestor educa pelo exemplo, é líder e garante os resultados, mas, ao mesmo tempo, desenvolve uma gestão democrática e compartilhada. Mesmo considerando que existam atribuições próprias do diretor, ele precisa delegar algumas funções, porém de forma compartilhada. Essa delegação se dá entre os membros da equipe gestora. Nesse sentido, Lück (2008) destaca a importância de se estudar

também o papel de outros profissionais da equipe gestora. Nesse sentido, esta primeira etapa de sugestões também se dirige à equipe gestora como um todo.

Em seguida, serão definidas as ações junto aos professores para que eles possam planejar e desenvolver a integração curricular. O objetivo é organizar o trabalho da equipe gestora com os professores, a fim de auxiliar a atuação docente, possibilitando ações que permitam desenvolver o currículo e o ensino de forma integrada, através da formação colaborativa e da avaliação e monitoramento das ações.

E por fim, propõe-se ações de acompanhamento da equipe gestora junto aos professores da escola com o intuito de verificar e auxiliar a atuação docente, propondo ações específicas, quando necessárias, para que estes possam melhorar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Para Lück (2008), considerando a concepção de uma educação integral e a relevância do papel docente no processo educativo, devem ser dedicados investimentos especiais aos esforços de coordenar e assistir ao trabalho do professor, buscando a promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desses profissionais, a fim de que sua atuação junto aos discentes vá se tornando cada vez mais eficaz.

Trata-se de uma proposta que deverá envolver todos os segmentos da escola, visto que a gestão escolar não se faz apenas com o núcleo gestor. A gestão escolar, segundo Lück (2008, p. 23), "engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola". Em se tratando de uma gestão democrática, além dos citados, acrescenta-se a participação ativa de toda a comunidade escolar a fim de garantir qualidade para todos os alunos (LÜCK, 2008).

Ao mesmo tempo em que falamos que todos os segmentos têm que trabalhar harmoniosamente para que haja resultado na proposta de intervenção, não estamos diminuindo o papel primordial do gestor, tendo em vista que a ele cabe o papel de conduzir, chamar e envolver os demais, o que Mintzberg (2010) chama de gestão engajada. Para o autor:

o importante na colaboração não é "motivar" ou "atribuir poder (empoderar)" às pessoas na unidade, pois (...) tais ações apenas reforçam a autoridade do gerente. Trata-se, pelo contrário, de ajudá-las, e a outros fora da unidade, a trabalharem em equipe. (...) No estilo "envolvente" de gestão (...), o gerente se engaja para que outros se envolvam, (...). Existe uma ideia de respeito, confiança, carinho e inspiração, para não falar em atenção (MINTZBERG, 2010, p. 217).

Para Mintzberg (2010), gerenciar significa trazer à tona a energia positiva que existe naturalmente dentro das pessoas. Assim, a gestão tem que propiciar envolvimento, segurança e confiança. Os gestores são importantíssimos na ação de ajudar os membros da equipe a também serem importantes, engajados, conquistando espaço para tomarem iniciativas cada vez mais significativas.

A seguir, apresentamos o detalhamento de cada uma das etapas propostas.

1ª Etapa – Definição de ações para o núcleo gestor conduzir de forma mais segura e fundamentada a integração curricular na escola

Esta etapa da Proposta de Intervenção tem como principal objetivo redefinir as atribuições da equipe gestora e organizar o seu trabalho na escola. Dessa forma, são propostas duas ações: distribuição de funções administrativas e pedagógicas; instituição de uma agenda mensal de reuniões da equipe gestora com as demais equipes da escola. A seguir, apresentaremos como será desenvolvida cada uma dessas ações.

Ação 1: Distribuição de funções administrativas e pedagógicas

A ação consiste em redefinir as atribuições da equipe gestora: diretor, coordenadores escolares e assessor financeiro. Essa ação será desenvolvida apenas entre o núcleo gestor da escola. O objetivo é que haja uma melhor organização do trabalho entre eles, otimizando o tempo, distribuindo melhor as atribuições e responsabilidades de cada um.

A intenção é que, a partir da redefinição dos papéis de cada membro dessa equipe, a gestão da escola possa atuar de forma mais precisa na dimensão pedagógica. Com isso, o diretor terá a responsabilidade de liderar todas as dimensões da gestão. Os coordenadores escolares assumem a coliderança e o assessor administrativo-financeiro assume a coordenação administrativo-financeira, em parceria com o diretor da escola. Vale salientar que o diretor só terá condições de liderar a gestão da escola, se organizar, primeiramente, o trabalho dos membros da equipe gestora.

No que se refere à dimensão administrativa, consideramos, com base em Lück (2008), que essa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação. A autora destaca como indicadores de qualidade dessa dimensão “a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (LÜCK,

2008, p. 107). Desse modo, o assessor administrativo-financeiro é responsável, sob a liderança do diretor, pela gestão administrativa, como a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

É mister salientar que a redistribuição sugerida acima, além de ser registrada no Projeto Político Pedagógico da escola, para ser efetivada, precisa do envolvimento e trabalho por parte de todos. Sendo assim, propõe-se a instituição de uma agenda mensal de reuniões que considere a agenda de trabalho interna da equipe gestora e desta com as demais equipes. Na próxima ação, essas reuniões serão apresentadas em maiores detalhes.

Ação 2: Rotina de agenda mensal

A ação consiste em instituir uma agenda mensal de reuniões com as equipes da escola: membros da equipe gestora, professores diretores de turma, professores dos cursos técnicos, professores por área de conhecimento, com todos os docentes, líderes de sala e conselho escolar. Essa ação tem como objetivo, além de atender à redefinição de atribuições da equipe gestora, buscar uma unidade e, nesse caso específico, um alinhamento das ações com a participação, colaboração e integração de toda equipe escolar com a finalidade de uma integração curricular na escola.

De responsabilidade da equipe gestora, a ação será desenvolvida através da realização de reuniões com a presença e liderança do diretor e sob a coliderança do coordenador escolar responsável pela área de conhecimento, quando for o caso. Para tanto, é proposta a agenda mensal de reuniões.

A reunião semanal interna com os membros da equipe gestora tem o objetivo de alinhar e organizar o trabalho de seus membros para que estes possam atuar com as demais equipes da escola de forma a constituir uma unidade na escola. Essa reunião tratará das ações a serem desenvolvidas pelos membros da equipe gestora de acordo com a divisão estabelecida na ação anterior. Em um segundo momento, essa reunião também abordará as questões de natureza administrativa dos recursos financeiros. Nela, serão discutidas ações organizacionais, utilização dos recursos e procedimentos administrativos, bem como será feito o levantamento das necessidades de aquisição de material, levando em consideração o planejamento dos professores e o consumo de material dos funcionários e alunos da escola.

As reuniões de planejamento por área de conhecimento terão a participação do diretor, do coordenador escolar responsável pela área e dos professores da respectiva área de conhecimento. Essa reunião acontecerá às terças-feiras para a área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, às quartas-feiras para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias e às quintas-feiras para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Em todas as áreas, deverá haver representação de professores da base técnica. O encontro terá a duração de 8 horas e se constituirá de duas partes. Na primeira parte, com duração de quatro horas, o diretor e o coordenador escolar realizarão estudos e discussões sobre o currículo da escola com ênfase na prática pedagógica e integração. Na segunda parte, com duração de quatro horas, os professores realizarão o planejamento das aulas da semana, sob a supervisão do coordenador escolar. Vale ressaltar que os professores dispõem de treze horas semanais de planejamento. Sendo assim, as cinco horas restantes do horário de planejamento serão destinadas a estudos individuais e conversas individuais, caso necessário, com a equipe gestora. Vale ressaltar que, em cada dia, é o encontro de uma área de conhecimento diferente, sendo que cada coordenador tem sua área específica de acompanhamento. Já o diretor reveza-se por área, acompanhando, em cada semana, quatro horas de uma área diferente.

A reunião mensal com todos os professores, que trará temas referentes à dinâmica da escola como um todo, com foco na sala de aula, acontecerá no turno noturno, com a duração de quatro horas. Será uma reunião de alinhamento com o objetivo de rever ou reafirmar acordos da rotina escolar, alinhar as discussões dos horários de planejamento e encaminhar demandas referentes ao período mensal.

A equipe gestora realizará mensalmente reuniões com o grêmio estudantil e com o conselho escolar. **A reunião com o grêmio estudantil** tem o objetivo de discutir, principalmente, o rendimento e o desempenho de cada turma, bem como alinhar o encaminhamento desses assuntos, a fim de constituir uma unidade de ações na escola. A conversa com os alunos serve de termômetro para avaliar a integração curricular. Já **a reunião mensal com o conselho escolar** tem como objetivo discutir e deliberar assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros que emergiram nas reuniões com as diversas equipes da escola.

A reunião pedagógica da equipe gestora com os professores diretores de turma tratará do desempenho acadêmico e do protagonismo juvenil de cada turma. Além

disso, serão analisados, através dos dados do dossiê da turma, eventuais problemas coletivos de cada turma, bem como problemas individuais.

A reunião mensal com os orientadores de estágio e equipe técnica contará com a participação do coordenador escolar responsável pelos estágios, assim como o coordenador do curso de Informática, o coordenador do curso de Enfermagem, os professores das disciplinas técnicas e orientadores. O momento será utilizado para analisar o desenvolvimento de cada curso, considerando as especificidades e a integração curricular com as demais disciplinas e áreas. Também serão postas as dificuldades e traçadas estratégias para superá-las, caso haja.

Além disso, serão realizadas, mensalmente, **reuniões com os membros da secretaria e biblioteca**, assim como com a **equipe de apoio**. Com a secretaria, serão vistos todos os registros escolares, frequências, notas, transferências, sistemas atualizados, livros de ponto, arquivo, armazenamento e arquivo de informações, ofícios e circulares. Vale lembrar que, embora se proponha uma reunião mensal, faz-se necessário um acompanhamento constante, sendo a secretária escolar a responsável direta por esse contato com o gestor. Com os membros da biblioteca, são vistos o aproveitamento dos espaços pedagógicos e o desenvolvimento de projetos. Com o apoio, deve-se trabalhar sempre a autoestima, mostrando a relevância do seu trabalho para que a escola tenha uma aparência atrativa e saudável e possa acolher bem os alunos. Nesse momento, também serão feitos os ajustes que forem necessários.

2ª Etapa – Definição de ações junto aos professores para que eles possam planejar e desenvolver a integração curricular

Nesta seção ocorrerá a expansão da ação para os professores. Esta etapa da Proposta de Intervenção tem como principal objetivo organizar o trabalho da equipe gestora junto aos professores, a fim de auxiliar a atuação docente.

O objetivo é desenvolver estratégias que permitam planejar, organizar e desenvolver o currículo e o ensino de forma integrada, discutindo e executando ações para isso de forma democrática, através da participação da comunidade escolar. A ação tem como sujeitos a equipe gestora, os professores e os membros do conselho escolar.

A equipe gestora é a responsável pela ação na medida em que esta será desenvolvida nas reuniões de planejamento dos professores, nas reuniões com todos os professores e nas reuniões com os membros do conselho escolar. Nessas reuniões com os membros do conselho escolar e com todos os professores, primeiramente, serão discutidos: a

missão, os objetivos e os valores da instituição, assim como o documento base da criação das EEEP's que deixa clara a necessidade de uma integração curricular entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas do eixo técnico. A partir de então, os professores de cada área de conhecimento, nas reuniões de planejamento, sob a orientação do coordenador escolar responsável, construirão o currículo e planejarão o ensino alinhado às demais áreas de conhecimento.

Ação 1: Planejamento de mecanismos de integração curricular entre os professores

O núcleo gestor, com a coordenação, deve elencar determinadas temáticas da grade curricular para serem trabalhadas em conjunto e apresentar aos professores. Essas temáticas devem circular em todos os cursos que vão exigir aquele conteúdo. É importante permitir que os professores discutam e cheguem a um acordo, expondo as ações de integração para que eles possam expor suas opiniões e, a partir do diálogo, realizar possíveis alterações com a orientação do núcleo gestor.

Ação 2: Instituição de formação colaborativa

No que tange à formação com os professores, destacamos alguns procedimentos e técnicas que, de acordo com Libâneo (2008), podem contribuir para potencializar a atuação docente na sala de aula e ajudar no trabalho escolar, especialmente, no que se refere à coordenação pedagógica. São eles: planejamento e elaboração de projetos; reuniões de professores; entrevistas individuais; observação de aulas; formação continuada; seminários e conselhos de classe. A recomendação é que a equipe gestora faça uso dos procedimentos e técnicas citados na formação com os professores, bem como nas reuniões com as demais equipes da escola.

Essa etapa da Proposta de Intervenção tem como principal objetivo promover formação colaborativa com os professores da escola. As ações propostas na seção anterior já possibilitam uma formação continuada aos professores dentro do próprio contexto escolar. Porém, formalizaremos, como espaço de formação dos professores, a parte das reuniões de planejamento destinada a estudos e discussões. Isso significa que as 4 horas semanais do horário de planejamento destinadas a estudos e discussões será considerada como um espaço formal de integração curricular a ser promovida pela equipe gestora da escola, ou seja, das treze horas para estudo e planejamento a que tem direito cada professor da Base Nacional Comum, quatro serão dedicadas para integração curricular. Já os professores da área técnica terão de 1 a 3 horas, dependendo da carga horária de cada um.

A ideia é trabalhar nesses encontros as propostas apresentadas na seção anterior e promover um espaço de aprendizagem, em que os professores compartilham conteúdos uns com os outros com vistas à integração das disciplinas. Para que esse momento aconteça com eficiência, é necessário um arranjo na carga horária. O coordenador escolar ficará responsável pela elaboração do horário, de maneira que, em cada estudo das áreas do conhecimento, os professores da área técnica tenham um horário livre para estudarem e planejarem juntos. Este horário ficaria organizado da seguinte forma: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias na terça-feira, Ciências Humanas e suas Tecnologias na quarta-feira e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias na quinta-feira. Vale lembrar que, quando entrevistados, os professores da área técnica atribuíram à incompatibilidade dos horários como uma das causas da integração curricular não acontecer com maior desenvoltura.

Ação 3: Avaliação e monitoramento da Proposta de Intervenção

Para o acompanhamento do cumprimento de cada uma das ações desta Proposta de Intervenção, propomos o seu monitoramento, de modo que, a cada mês, a equipe gestora, liderada pelo diretor, verifique, através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, das atas das reuniões propostas na agenda mensal, do horário de aulas dos alunos e dos planos de ensino, se as ações estão sendo realizadas e quais ajustes se fazem necessários.

Além disso, a eficácia da Proposta de Intervenção será avaliada continuamente, através da observação e do convívio com os professores nas formações por área de estudo, semanalmente, e planejamento geral, mensalmente, tendo como responsável a equipe gestora.

Este Plano de Ação Educacional fez proposições para a superação do problema de construção da integração curricular na escola investigada. Com base na pesquisa, conclui-se que a falta de acompanhamento mais precisa das práticas pedagógicas pela equipe gestora, somada à falta de estudo sobre o assunto e à ausência de práticas pedagógicas mais eficazes por parte dos professores, são elementos que podem ter contribuído para a existência do problema. Assim, é necessária uma reorganização das atribuições da equipe gestora para que esta atue de forma mais precisa na gestão pedagógica da escola.

Nessa perspectiva, propomos ações que possam contribuir para a superação do problema das dificuldades da integração curricular na EEEP Rodrigues Braz. Vale

ressaltar que este estudo traz contribuições para além da superação do problema. As análises e as ações propostas consideram a organização do trabalho da equipe gestora e a sua atuação junto aos professores das diversas disciplinas, para que haja uma maior integração não só curricular, mas, conseqüentemente, no relacionamento da equipe. Desse modo, essas análises e proposições são importantes para a escola como um todo, já que tratam da organização da gestão da escola para que esta possa atuar de forma mais efetiva na ação docente.

No entanto, precisamos considerar que a proposta apresentada, assim como qualquer política de implementação, gera resistências e conflitos por parte dos sujeitos envolvidos. Para que a proposta se efetive, os sujeitos precisam legitimá-la e fazer com que ela ganhe força na escola. Com a reorganização do trabalho da equipe gestora e a definição do papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente, com o acompanhamento mais preciso da gestão da escola junto aos professores, serão possibilitadas práticas pedagógicas mais efetivas para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRAZ, A. A. A. **Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. Dissertação (Mestrado). 2014. 89f. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LÜCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Roberta Eliane Gadelha Aleixo*
Gisele Zaquini Lopes Faria**
Beatriz de Basto Teixeira***

O presente artigo objetivou a elaboração de uma proposta de intervenção para minimizar a defasagem de aprendizagem de Matemática em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará. A partir de um caso de gestão, foram investigadas as condições de trabalho com a disciplina na instituição educacional para a proposição de alternativas à superação do problema encontrado. A fim de obter informações para descrever e analisar o caso, a investigação teve como metodologia o uso de entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental. Apresenta como hipóteses dois os elementos centrais que influenciam na existência do problema: a organização e as responsabilidades do trabalho da equipe gestora e o papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente. Ao final, propõe ações para redefinir as atribuições da equipe gestora e organizar o seu trabalho, para que possa atuar na formação e no auxílio à atividade docente, com foco no professor de Matemática.

Palavras-chave: Defasagem de aprendizagem. Matemática. Equipe gestora.

* Mestre PPGP/CAED/UFJF.

** Doutoranda UNR Argentina.

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Professora UFJF; Doutora em Educação pela USP.

Texto escrito a partir da pesquisa de dissertação de Roberta Eliane Gadelha Aleixo, gestora escolar, em parceria com a colaboradora Gisele Zaquini Lopes Faria e da orientadora professora doutora Beatriz de Basto Teixeira. A proposta deste artigo é discutir possibilidades para minimizar a defasagem de aprendizagem de Matemática em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará. Para tanto, foram investigadas as condições de trabalho com a disciplina na instituição educacional, uma vez que foi verificado que a defasagem de aprendizagem, especialmente em Matemática, pode se configurar como um dos principais entraves à implementação dos cursos profissionalizantes na escola.

A fim de obter informações para descrever e analisar o caso, a investigação teve como metodologia o uso de entrevistas com roteiros semiestruturados e pesquisa documental. Foram realizadas entrevistas com uma coordenadora escolar e com dois professores de Matemática na escola de referência. O foco de análise foi a organização e as responsabilidades do trabalho da equipe gestora e o papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente.

Enfatizamos a defasagem de aprendizagem em Matemática, pois os cursos profissionalizantes oferecidos na instituição analisada – Edificações, Eletrotécnica, Hospedagem e Rede de Computadores – apresentam componentes curriculares que se fundamentam nos conteúdos matemáticos. Nesse sentido, a referida defasagem traz implicações não só para o prosseguimento do Ensino Médio regular, como também para o desenvolvimento das competências necessárias ao curso técnico profissionalizante.

A defasagem de aprendizagem foi verificada por meio da investigação dos resultados dos alunos na disciplina de Matemática, no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no ano anterior ao seu ingresso na escola e pelos dados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. As informações encontradas permitiram definir dois elementos centrais que influenciam na existência do problema: a organização e as responsabilidades do trabalho da equipe gestora e o papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente.

No tocante à organização e às responsabilidades do trabalho da equipe gestora, a reflexão foi centrada na importância de delimitar adequadamente as funções de cada um dos integrantes da equipe gestora e a distribuição entre as funções pedagógicas e administrativas. No que se refere ao papel da gestão escolar na formação e no

auxílio à atuação docente, a análise abordou a responsabilidade da gestão junto aos professores para a promoção dessa formação, além de perceber como a gestão escolar pode potencializar a atuação docente e, nesse caso específico, a atuação do professor de Matemática.

Para a compreensão do contexto que levou à criação e implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, é importante apresentar as bases legais que regulamentam a Educação Profissional a partir dos anos finais da década de 1990.

Com o propósito de regulamentar os artigos 39 a 42 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 1996, o Decreto nº 2208 de 1997 regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Nesse contexto, o Ensino Médio retoma de forma legal um sentido puramente preparatório para o Ensino Superior e para a profissionalização, visto que os cursos técnicos passam a ser obrigatoriamente separados dessa etapa de ensino, sendo oferecidos de duas formas: concomitante ao Ensino Médio, mas com matrículas e currículos distintos e sequenciais, destinados a quem já concluiu o Ensino Médio.

O Decreto nº 5154 de 2004 manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2208, porém o revogou, trazendo de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de nível médio, em uma perspectiva que apontava em direção a uma educação tecnológica e politécnica.

Criado através do Decreto nº 6302 de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado visava estimular o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, enfatizando uma educação humanística e científica e articulando a formação geral à profissional, sem perder de vista o contexto dos arranjos produtivos e as vocações locais e regionais. Objetivava, ainda, a expansão do atendimento e a melhoria da educação no Brasil com o desenvolvimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o aumento nas suas taxas de matrícula nos diversos entes federativos, buscando, com isso, oferecer uma educação de qualidade viabilizada por um novo modelo de ensino que incentivasse o retorno de jovens e adultos à escola.

Foi assim que, em 2008, o governo do Ceará, através da Secretaria de Educação (SEDUC), aderiu ao programa Brasil Profissionalizado, iniciando o movimento de

implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional na rede estadual de ensino.

Com a adesão do governo do estado do Ceará, através da SEDUC, ao Programa Brasil Profissionalizado, iniciou-se o movimento de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado, por meio da Lei nº 14273, de 19 de dezembro de 2008.

Essa rede de escolas passa, então, a integrar a política estadual para a Educação Profissional, objetivando a diversificação da oferta do Ensino Médio, viabilizada pela articulação com a Educação Profissional e com a continuidade dos estudos.

Vale salientar que essa proposta pressupõe relação entre as disciplinas do Ensino Médio regular referente ao curso profissionalizante oferecido. Nesse sentido, todos os componentes curriculares são organizados no tempo integral de acordo com a proposta pedagógica de cada escola sem, necessariamente, separar, por exemplo, Ensino Médio regular no turno da manhã e Educação Profissional à tarde.

Com essa proposta, as primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional da rede estadual do Ceará começaram a funcionar, efetivamente, em agosto de 2008, com 25 instituições nos diversos municípios. Essas escolas, que até então atendiam ao Ensino Médio regular, foram escolhidas considerando a demanda local por profissionalização e a adequação da infraestrutura do prédio para o atendimento de uma escola de tempo integral profissionalizante.

Posteriormente, em 2009, começaram a ser construídos prédios com a estrutura da escola técnica padrão desenvolvida pelo MEC para o Programa Brasil Profissionalizado.

Os alunos das EEEP também passam por processo seletivo para ingressar na escola, sendo esse regulamentado pela Secretaria de Educação por meio da Portaria nº 1033/2012 – GAB. Para se inscrever, o estudante deveria ter comprovadamente concluído o 9º ano do Ensino Fundamental, além de total disponibilidade de segunda a sexta-feira para jornada escolar integral, das 7 horas às 17 horas, idade mínima de 14 anos completos no primeiro dia das atividades escolares e compreender as normas de funcionamento e oferta do curso profissional escolhida.

Das vagas destinadas à composição das turmas de 1º ano do Ensino Médio, 80% são oferecidas a estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% aos da rede particular. Para o processo classificatório, é observada a maior média aritmética das

notas relativas aos componentes curriculares cursados no 9º ano, considerando as disciplinas contributivas para cada curso, que constam na documentação apresentada (boletim escolar do 9º ano ou declaração de conclusão com as médias finais de cada componente curricular) (CEARÁ, 2012a).

São parte da matriz curricular de cada curso a formação geral, constituída pelos componentes da base comum do Ensino Médio, formação profissional, pelos componentes do curso técnico e atividades complementares, formadas pela base diversificada.

Para conhecer a escola, campo da pesquisa, foram investigados os seguintes documentos: Matrizes Curriculares dos cursos; Projeto Político Pedagógico; Plano de Ação; rendimento discente e entrevistas realizadas com gestores (coordenadora escolar) e os dois professores de Matemática da escola. O principal intuito dessas entrevistas foi buscar informações sobre o problema da defasagem de aprendizagem em Matemática na escola, uma vez que os entrevistados atuam no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática na instituição de ensino investigada.

A escola em estudo está localizada em Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza, a 24,7 km da Capital, município que tem, historicamente, grande relevância no estado do Ceará, visto que foi a sua primeira capital.

A Escola Estadual de Educação Profissional Maria José foi inaugurada em maio de 2012. A sua estrutura segue o modelo de Escola Técnica desenvolvida pelo Ministério da Educação para o Programa Brasil Profissionalizado.

A disciplina de Matemática é o componente curricular com maior carga-horária no primeiro semestre de todos os cursos, tendo em vista que os seus conteúdos se configuram como fundamentais para a apreensão das diversas disciplinas da base comum e da formação profissional. Sendo assim, a defasagem de aprendizagem em Matemática se configura como um problema para o prosseguimento tanto na própria disciplina, quanto no Ensino Médio e no curso profissionalizante. Neste texto, temos o entendimento de que a defasagem de aprendizagem associa o nível de aprendizagem com a série em curso, de acordo com os padrões de desempenho em avaliações externas.

Nesse estudo, a defasagem de aprendizagem em Matemática dos alunos da escola investigada pôde ser verificada no município de Aquiraz, onde a escola está inserida,

através dos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) do 9º ano do Ensino Fundamental da cidade.

Os dados de desempenho em Matemática no SPAECE do município de Aquiraz apresentam que 73,6% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2011, estavam no nível de padrão de desempenho crítico ou muito crítico. Sendo assim, o percentual de alunos que se encontra no nível crítico ou muito crítico sinaliza um problema para a Escola Estadual de Educação Profissional Maria José, tendo em vista que o seu corpo discente é constituído por 80% de alunos provenientes da rede de ensino do município.

Nesse contexto, o problema na escola analisada foi diagnosticado a partir da análise dos boletins individuais do SPAECE de 2011 dos alunos ingressantes na instituição no ano de 2012. Nesse sentido, cumpre esclarecer que, dos 173 alunos matriculados, investigamos os boletins individuais de 134 discentes. Foi possível constatar que, dos 134 alunos que tiveram o seu boletim individual investigado, constata-se que 25 (18,66%) deles estão no nível muito crítico, 54 (40,3%) no nível crítico, 42 (31,34%) no nível intermediário e apenas 13 (9,7%) no nível adequado, ou seja, 58,96% (18,66% + 40,3%) dos discentes encontravam-se no nível crítico ou muito crítico em Matemática.

A problemática acima demonstra que a escola deve superar a defasagem de aprendizagem em Matemática dos alunos que nela ingressam, a fim de possibilitar-lhes o prosseguimento nos estudos do Ensino Médio e a formação técnica de nível médio ofertada de forma integrada.

Na pesquisa com profissionais da escola, foco deste artigo, foram evidenciados alguns aspectos relacionados à atuação dos gestores e professores da escola no processo de ensino e aprendizagem, sendo evidente que as questões pedagógicas ficam a cargo dos coordenadores, enquanto as questões administrativas, da direção. Tal situação demonstra o distanciamento da direção da escola na gestão pedagógica.

Entre as ações desenvolvidas pela escola, os dois professores entrevistados relatam a existência de aulas de reforço de Matemática voltadas para as avaliações externas – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e SPAECE – e para a superação da defasagem de aprendizagem, bem como a utilização do Laboratório de Ensino de Matemática, a fim de melhorar a compreensão dos alunos nos diversos conteúdos matemáticos, tendo em vista que os indicadores de rendimento da escola apontam essa disciplina como a mais crítica.

Na fala dos professores entrevistados, os discentes têm dificuldades de assimilação dos conteúdos do Ensino Médio pelo fato de não trazerem conhecimentos matemáticos básicos do Ensino Fundamental. Esses relatam também a dificuldade de alguns alunos em conteúdos como frações, porcentagem, equações, potenciação e outros. Nesse sentido, diversos aspectos podem ter influenciado. No que tange à gestão escolar, dimensão analítica central da pesquisa, estabelecemos como hipótese dois aspectos: a ausência de práticas pedagógicas mais eficazes por parte dos professores de Matemática e a falta de acompanhamento mais efetiva das práticas pedagógicas pela equipe gestora.

A defasagem de aprendizagem em Matemática, comprovada pelos dados do SPAECE e pela fala dos professores, exige que a escola procure estratégias para superar as dificuldades dos discentes.

Desse modo, para que os professores de Matemática desenvolvam práticas pedagógicas mais eficazes, torna-se necessária, entre outras ações, uma atuação mais efetiva da gestão pedagógica da escola e, para tanto, uma melhor distribuição entre os papéis desenvolvidos pela equipe gestora (diretor e coordenadores). Nesse sentido, o diretor tem a incumbência de estabelecê-la, a fim de possibilitar à equipe gestora, incluindo a si mesmo, a centralização das suas ações na gestão pedagógica e, conseqüentemente, o auxílio dos professores na prática de sala de aula.

Na tentativa de analisar o problema em questão e avaliando a provável ausência de práticas pedagógicas mais eficazes por parte dos professores de Matemática e a falta de acompanhamento mais efetivo das práticas pedagógicas pela equipe gestora, elencamos dois pontos de estudo: a organização e as responsabilidades do trabalho da equipe gestora e o papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente.

No tocante à organização e às responsabilidades do trabalho da equipe gestora, entendemos como sendo de grande importância delimitar adequadamente as atribuições de cada um dos integrantes da equipe gestora e a distribuição entre as funções administrativas e pedagógicas. No que se refere ao papel da gestão escolar na formação e no auxílio à atuação docente, temos o entendimento da responsabilidade do gestor para com a promoção da formação e de como ela pode potencializar a atuação docente e, nesse caso específico, a atuação do professor de Matemática.

Cabe aos gestores escolares, constituídos em uma equipe gestora, a responsabilidade pela organização e orientação pedagógica e administrativa da escola, da qual resulta a formação da cultura e do ambiente escolar. Esses devem ser, portanto, não só mobilizadores, mas também estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem dos alunos.

A atuação da equipe gestora deve funcionar como um sistema, propondo a adoção de uma linha integrada de ação, pela qual se pode promover o desenvolvimento da escola como um todo e não apenas a resolução de problemas imediatos, de acordo com o seu surgimento.

É preciso, assim, analisar a divisão de trabalho e a distribuição dos papéis na escola, considerando a relevância dos princípios de funcionamento do sistema e a aplicação de medidas integradoras necessárias para evitar paralelismos e conflitos passíveis de serem gerados pela divisão de trabalho.

Temos o entendimento de que o diretor escolar tem destaque na equipe gestora, pois é o profissional a quem compete a liderança, a organização do trabalho e o bom desempenho de todos que atuam na escola, bem como o atendimento aos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e a legislação vigente.

Desse modo, compete ao diretor promover o entendimento das atribuições de todos os pertencentes à comunidade escolar em relação à educação e à função social da escola, através de uma concepção filosófica construída coletivamente, de forma clara e pautada na política educacional vigente, promovendo, assim, a unidade e a efetividade no trabalho da escola.

Os gestores tornam-se imprescindíveis na medida em que auxiliam os membros da equipe a serem importantes. Para tanto, tornam-se eficazes, porque se articulam aos diversos setores da organização, constituindo uma rede, na qual as estratégias emergem, considerando que pessoas engajadas conquistam o espaço para tomarem iniciativas cada vez mais significativas.

Mesmo considerando que existam atribuições próprias do diretor, este precisa delegar algumas funções à sua equipe gestora, porém, sempre de forma compartilhada. Nesse sentido, Lück (2008) destaca a importância de se estudar também o papel de outros profissionais, tais como o supervisor escolar e o orientador educacional. Neste texto, será feita uma analogia desses profissionais com o coordenador escolar, considerando que a escola investigada dispõe apenas desse último.

Pode-se salientar que, na escola investigada, percebemos, na entrevista com a coordenadora escolar, que, apesar do seu diálogo constante com a diretora sobre as questões pedagógicas, essa não tinha qualquer participação nos planejamentos nem se apropriava dos materiais pedagógicos.

Os membros da equipe gestora não podem e não devem assumir a liderança pedagógica da escola, já que esse papel é do diretor. Cabe a eles, portanto, assumir essa responsabilidade em regime de coliderança, considerando que “a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LUCK, 2009, p. 95).

Nessa perspectiva, a gestão pedagógica é a mais importante da gestão escolar por estar diretamente envolvida com o foco da escola, que é a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos.

Nessa perspectiva, a gestão da escola tem um papel fundamental na formação e no auxílio à atuação docente, tendo em vista que, através de uma ação integrada e integradora, a atividade docente pode ser potencializada e direcionada para a garantia de uma unidade preconizada.

A gestão da escola, através da formação continuada, deve auxiliar os docentes, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar as suas atuais opiniões e valores, referenciando-se nas necessidades dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que a formação continuada é uma função da organização escolar que envolve a gestão pedagógica e administrativa, ela “é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas” (LIBÂNEO, 2008, p. 227). O contexto de trabalho permite ao professor enfrentar e resolver problemas, elaborando e modificando procedimentos, criando e recriando estratégias e, assim, promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Diante do exposto acima, a formação continuada dos professores é vista como imprescindível para que a escola alcance uma unidade, a fim de atingir metas e objetivos para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é importante discutir e analisar como a escola, através da sua organização, pode promover práticas de formação dos professores, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

No relato da coordenadora escolar entrevistada, é destacada a existência de uma formação para os professores nos horários de planejamento. Porém, essa ação não

aparece na fala dos docentes como uma formação para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Um dos entrevistados chegou a relatar uma capacitação realizada pelos professores do Laboratório de Informática sobre o uso da disciplina como único exemplo de formação promovida pela escola. Apesar de a escola funcionar em tempo integral e, por isso, promover momentos de convivência mais intensos entre equipe gestora, professores, alunos e demais funcionários, os entrevistados não apontam essa relação e a sua forma de organização como parte da sua formação profissional.

Na escola investigada, os sujeitos entrevistados afirmam que os resultados das avaliações internas são discutidos e que a escola busca métodos mais eficientes para avaliar os alunos. Nesse sentido, a unidade de ensino, a cada bimestre, se reúne com o conselho de classe, para analisar e discutir os rendimentos discentes.

Partindo do pressuposto de que a equipe gestora precisa desempenhar um papel articulador e agregador, no qual a gestão escolar atua com as práticas de gestão e de desenvolvimento profissional, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive na escola, é imprescindível que a gestão da escola atue de forma a promover no seu grupo de professores o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, percebemos nas entrevistas realizadas que existe uma preocupação da coordenação da escola nesse sentido; porém, a percepção é de que os docentes ainda não reconhecem essa ação como promotora do seu desenvolvimento profissional. Assim, a escola, através da equipe gestora, precisa criar ações que busquem desenvolver uma visão compartilhada das ações e objetivos propostos na unidade.

Para que a defasagem de aprendizagem em Matemática seja superada, a gestão precisa atuar de forma mais efetiva junto ao professor da disciplina.

Logo, é necessária uma reorganização das atribuições da equipe gestora para que esta e, sobretudo, o diretor, atuem de forma mais efetiva na gestão pedagógica da escola, assim como o desenvolvimento de ações que integrem o corpo docente e toda a comunidade escolar, na perspectiva de construir uma unidade nos objetivos da instituição. Além disso, a equipe gestora precisa desenvolver atividades que auxiliem o professor na sua atuação docente, como a promoção de uma formação continuada na escola, além de ações para o desenvolvimento de metodologias de ensino mais eficazes para a disciplina em discussão.

Sendo assim, apontamos algumas estratégias visando apresentar uma proposta de intervenção para minimizar a defasagem de aprendizagem em Matemática na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará.

Nossa proposta se constituirá de três etapas. A primeira delas será centrada em redefinir as atribuições da equipe gestora para que se possa desenvolver de forma mais efetiva o acompanhamento pedagógico na escola, a segunda consiste na atuação da equipe gestora junto aos professores da instituição, a fim de auxiliar a atuação docente, e a terceira propõe ações de formação continuada para os docentes e ações específicas para os professores de Matemática, para que estes possam melhorar as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Desta forma, fazemos as seguintes propostas: redefinir as atribuições da equipe gestora no organograma proposto no Projeto Político Pedagógico da escola, instituir uma agenda mensal de reuniões com as equipes da escola e, finalmente, adequar o horário de aulas dos alunos para atender à organização indicada na ação de instituir uma agenda mensal de reuniões com as equipes da escola sem comprometer pedagogicamente essas aulas.

Na segunda etapa, sugerimos ações para a organização do trabalho da equipe gestora junto aos professores, de acordo com as seis áreas de atuação sugeridas por Libâneo (2008): planejamento, formulação e execução do projeto pedagógico-curricular; organização e desenvolvimento do currículo; organização e desenvolvimento do ensino; práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; desenvolvimento profissional e avaliação institucional e da aprendizagem. Na terceira etapa, por sua vez, as ações propostas pretendem promover formação continuada com os professores da escola e propor ações específicas junto ao professor de Matemática.

Para o acompanhamento do cumprimento de cada uma das ações, propomos o seu monitoramento, de modo que, a cada bimestre, a equipe gestora, liderada pelo diretor, verifique, através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, das atas das reuniões indicadas na agenda mensal, do horário de aulas dos alunos e dos planos de ensino, se elas estão sendo realizadas e que ajustes se fazem necessários.

Além disso, a eficácia da Proposta de Intervenção será avaliada bimestralmente e anualmente e terá como responsável a equipe gestora com a participação com os docentes. A avaliação bimestral se dará por meio da análise dos rendimentos internos dos alunos e do relatório de atividades desenvolvidas pelos professores e equipe gestora. A avaliação anual será realizada pela reflexão sobre os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas, dos rendimentos internos dos alunos e do relatório de atividades desenvolvidas pelos professores e equipe gestora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96.**

Brasília, DF: MEC, 1997a. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.** Brasília, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/decreto-6094.html>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14273.htm>>. Acesso em: 03 jan 2012.

_____. **Portaria nº 1.033/2012 – GAB.** Fortaleza, 2012a.

Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20121210/do20121210p01.pdf#page=35>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. **SPAECE.** Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/spaeceinst/inicio.faces>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim de Resultados da Escola. SPAECE – 2010.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2010.

Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/repositorio/spaece/pdf/BOLETIM_SPAECE_MAT_9_EF_2010_VOL3.pdf>. Acesso em: 11 mar 2013.

JOSÉ, M. **Projeto Político Pedagógico da EEEP Alda Façanha.** Aquiraz, 2012.

_____. **Plano de Ação da EEEP Alda Façanha.** Aquiraz, 2012.

_____. **Regimento Interno da EEEP Alda Façanha.** Aquiraz, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SEDUC. **Educação Profissional.** Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=260>. Acesso em: 03 jan. 2012.

SEÇÃO 2

REFLEXÕES SOBRE
ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Helena Gemignani Peterossi*

A Educação Profissional e Tecnológica tem sido há muitos anos nosso objeto de investigação e *locus* de atividades acadêmicas junto ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, responsável por toda a rede pública de Escolas de Ensino Técnico e Faculdades de Tecnologia. Na Instituição, exercemos funções docentes e de gestão, como a coordenação do Ensino Superior de Graduação; a direção da Faculdade de Tecnologia de São Paulo; Assessoria à Superintendência; Coordenação Técnico da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; planejamento, implantação e coordenação dos Cursos de Esquema I e II de Formação de Professores de Ensino Técnico; elaboração da estrutura curricular de Programa Especial de Formação de Professores; elaboração de propostas de Programas de Mestrado Profissional. Essa trajetória foi o ponto de referência para as leituras dos trabalhos dos autores que compõem esta Seção, assim como o texto “A Formação do Formador”, publicado em 2017.

Iniciando nossa reflexão, a Educação Profissional é uma centenária modalidade de ensino, e a sua sistematização, em termos de políticas públicas, tem como marco o Decreto 7566 de 1909, que instituiu a rede Federal de Escolas de Aprendizes e Artífices, com a criação de 19 escolas, uma em cada estado, com exceção do Rio Grande do Sul onde havia o Instituto Paraobé.

Essas escolas tinham por finalidade formar os recursos humanos demandados pelas condições do desenvolvimento econômico e, à medida que este vai se intensificando, ao longo dos anos, e apresentando novas características e exigências sociais, científicas e tecnológicas, a educação profissional vai ganhando novas finalidades, especificidades e ordenamento jurídico e pedagógico.

* Doutora em Educação, coordena a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e os Programas de Mestrado Profissional em Sistemas Produtivos e Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

O modelo de profissionalização, por décadas, caracterizou-se pela diferenciação de sua clientela e dos espaços escolares, marcado por uma visão elitista de ensino secundário *versus* ensino profissional, e caracterizado como um bem cultural relativo a posições sociais menos privilegiadas.

A Lei nº 5692, de 1971, rompe radicalmente com esse modelo, instituindo, no Ensino Médio, um único tipo de escola que deveria ofertar ensino profissionalizante. O entendimento de a educação profissional não ser uma educação de segunda classe começa a se fazer cada vez mais presente nas discussões educacionais. No entanto, as resistências ao regime político vigente e o forte ranço acadêmico predominante provocam sucessivas mudanças no texto legal, de forma que o Ensino Médio voltou-se mais para a formação da cidadania e menos para a formação voltada ao trabalho. Em consequência, as propostas de incentivo ao ensino técnico foram duramente questionadas por anos, e a legislação pertinente foi sendo reformulada ou mesmo revogada.

O novo ordenamento político, a partir de 1985, a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, assim como a crescente inserção do Brasil na economia mundial, trouxeram, para além das críticas do período anterior, novamente a discussão sobre o papel da educação profissional. Buscava-se apontar soluções adequadas ao interesse do país em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para o ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade. Mercado este cada vez mais diferenciado e sujeito a mudanças tecnológicas e organizacionais e demandas, pela sociedade, de um desenvolvimento sustentável.

A LDB, de 1996, retomou o princípio constitucional de a educação preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. No artigo primeiro, define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e, na sequência, ao definir os princípios das atividades de ensino, aponta a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O aspecto mais importante, contudo, foi a inclusão dos artigos 39 a 41, reconhecendo a Educação Profissional como modalidade autônoma de educação, mas integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e à dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sua organização compreende três níveis: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação

Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

A partir do Decreto 2208/97, procedeu-se à reforma do sistema de educação profissional para adequá-lo à LDB. O ponto mais importante dessa reforma foi a separação entre a formação geral e a formação profissional, que passou a ocorrer após a conclusão do Ensino Médio ou de forma concomitante. Tal separação gerou críticas e resistências. A partir de 2004, a legislação que rege a Educação Profissional sofreu novas alterações, principalmente, naqueles aspectos que eram o alvo principal das críticas dos que consideravam, como imposição do mercado, o modelo delineado pela reforma iniciada em 1997.

Em 2004, foi promulgado o Decreto 5154, que revogou a orientação dada pelo Decreto 2208/97 e alterou esse ramo de ensino, reintroduzindo o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, admitindo implicitamente que os currículos podem ser organizados de outras maneiras que não apenas a modular e com terminalidade intermediária e definindo que, mesmo esta, deve ser feita de maneira articulada, compondo o itinerário formativo e o perfil profissional do aluno, cujos currículos devem, de forma integrada, oferecer a formação profissional e a formação geral.

A estrutura legal atual da Educação Profissional rege-se pela Lei 11741/2008 que dá nova redação a vários artigos da LDB 9394/96, especialmente o 39, e desde então passa a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica,

A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize nas instituições de ensino não estão claramente delineadas no sistema escolar.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica seja vista por alguns como ocupada com aspectos rotineiros do mercado de trabalho, ela está, na verdade, comprometida com quase todos os desafios importantes impostos pelas mudanças econômicas e sociais do nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo. A Educação Profissional e Tecnológica terá de entender essas mudanças, suas consequências e demandas para poder responder

a elas. Por isso é útil que reconheça tendências atuais ou futuras e como elas vão impactar a prática educacional. Seus desafios são, portanto, como contribuir para educar para a tecnologia e inovação, educar para o desenvolvimento sustentável, educar para a vida e para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Em termos de políticas públicas, as exigências por maior qualificação profissional têm sido respondidas com a criação e ou implantação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, e com a expansão, principalmente, da rede pública federal, estadual e municipal de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica. A forma acelerada como se tem dado essa expansão levanta várias questões e desvenda demandas prementes, seja de cunho didático, seja de cunho social, financeiro e cultural. Essa expansão é, sem dúvida, de importância estratégica para o desenvolvimento regional e nacional, no entanto, os desafios são muitos, e as soluções complexas, envolvendo vários atores sociais.

Nesse contexto, a experiência do Estado do Ceará, onde, a partir de 2008, foram implantadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional, é objeto de estudo desta Seção IV, do terceiro volume da Série Diálogos e Proposições. A expansão das escolas ocorreu em um momento político nacional favorável à expansão da escolaridade profissional, amparada por diversos programas nacionais, de incentivo e financiamento, como o Programa Brasil Profissionalizado. Os textos que compõem a seção, foram desenvolvidos a partir das dissertações de mestrado dos autores e permitem reflexões sobre três momentos, não estanques, das políticas de expansão dessas escolas: o da implantação, o da implementação e o da consolidação.

Lima, Alves e Condé, no trabalho intitulado “Escolas estaduais de educação profissional – a experiência de Ensino Médio Integrado à educação profissional no Ceará de 2008 a 2013” – trazem para a discussão aspectos básicos do momento de implantação de uma nova proposta educacional, ou seja, o projeto estava estruturado? Os recursos físicos eram adequados e suficientes? Os professores e gestores estavam motivados e capacitados para conceber e desenvolver um currículo integrado?

Esses aspectos básicos também estão presentes, de forma variada, nos trabalhos dos demais autores. Pode-se generalizá-los para as discussões, sempre presentes, quando se trata de políticas públicas de implantação de novos modelos: A comunidade foi envolvida? Houve participação dos alunos? As empresas foram consultadas? Os órgãos públicos gestores tinham uma ação integrada? A escola de tempo integral era demanda

das famílias e dos alunos? Os professores e os gestores estavam familiarizados com a modalidade de currículo profissional integrado ao Ensino Médio? Foram oferecidas condições de trabalho para professores e gestores face às demandas específicas do novo modelo? Havia integração entre os participantes da equipe escolar?

Uma questão de fundo, que aparece em todos os trabalhos, é a da sustentabilidade financeira do novo modelo, ou seja, há orçamento vinculado? Alencar, Paiva e David, no trabalho intitulado “A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social”, retomam essa questão ao tratarem do custeio das bolsas de estágio dos alunos, e, de certa forma, todos os autores a têm presente ao destacarem, em suas análises, a necessidade de recursos físicos e financeiros para oferecer condições de aprendizagem para os alunos e condições de trabalho e formação continuada para professores e gestores.

Com relação ao momento de implementação, propriamente dito, todos os autores o apresentam como um problema comum à própria compreensão do conceito de currículo integrado por parte dos atores envolvidos no processo. Retomamos aqui a questão histórica da superação da dicotomia entre educação geral e formação para o trabalho, agora amplificada no contexto da economia global, pelas mudanças tecnológicas e na organização dos processos de produção. Apesar dos avanços, é uma questão cultural que se mantém ao longo dos anos. Além do aspecto cultural dessa dicotomia, encontramos as diferenças de metodologias de ensino. Enquanto a educação geral se orienta para o aluno em sua acepção mais ampla, preocupada não só com os conhecimentos a construir, mas com a aplicação social desses conhecimentos, pelo indivíduo, a formação profissional se orienta para sua qualificação em uma ocupação definida *a priori* pelo mercado de trabalho. Como conciliar uma educação para desenvolver o potencial com uma formação para o possível e determinado? Por outro lado, a organização integrada dos conteúdos curriculares pressupõe uma ruptura com a tradicional organização por disciplina. O modelo integrado ao prescindir a organização compartimentada, requer métodos de ensino extremamente elaborados em que os critérios de organização dos conteúdos não estão atrelados à lógica das disciplinas, mas sim quanto a sua funcionalidade para compreender a realidade de forma global.

Soares, Sant’Anna, e Santos Pinto, no trabalho intitulado “A integração curricular numa EEEP do estado do Ceará”, procuram compreender o desenvolvimento do processo de integração curricular em uma unidade escolar e, constatam que, embora o discurso

da importância da integração esteja presente nos documentos oficiais e na fala de gestores e professores, essa integração acontece de forma incipiente. Caberia aos coordenadores a tarefa de orientar a organização curricular e o seu desenvolvimento integrado. Ressaltam que para ocorrer são necessárias outras competências de gestores e professores, ou seja, domínio dos conceitos e práticas de interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade. Afirmam não ser possível, no entanto, desenvolver um currículo integrado, separado do processo mais amplo de construção do projeto pedagógico da escola, envolvendo toda a comunidade escolar.

Por outro lado, todo processo pedagógico de ensino e aprendizagem depara-se com a questão do envolvimento do aluno nesse processo, de forma a torná-lo protagonista, garantindo a sua permanência e vivência de experiências significativas na comunidade escolar. Melo, Ribeiro e Cunha e Melo, no trabalho intitulado “A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional dos estado do Ceará”, trabalharam diretamente com os alunos, procurando ouvir a opinião deles acerca do projeto pedagógico da escola. Como resultado, constataram que o projeto os atende parcialmente, um número significativo já cogitou desistir do curso que frequentava e relatam dificuldade para se adaptarem à escola de tempo integral e à quantidade de disciplinas dos cursos. Outra constatação interessante foi o fato de muitos alunos alegarem desconhecer o curso ou mesmo ter uma vaga noção do mesmo antes de iniciá-lo, e pretender ingressar na universidade ou mesmo mudar de curso. Apontam, ainda, a carência de espaços para a prática de atividades artísticas, culturais e esportivas. Já, para Alencar, Paiva e David, o estágio dos alunos junto às empresas é não só uma forma de garantir um processo profissional mais completo, como pode tornar o contato com o mundo do trabalho um elemento motivador do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha de discussão, Santos, Freitas e Oliveira Júnior, no trabalho intitulado “O projeto professor diretor de turma no Ceará: os desafios à sua implementação em uma escola pública da rede estadual”, analisaram o Projeto Professor Diretor de Turma como uma possível ação institucional voltada para evitar a massificação do aluno e colaborar para o seu protagonismo e sucesso escolar. Esse projeto, inspirado em um modelo desenvolvido em Portugal, tem por objetivo promover a aproximação entre a instituição escolar, os alunos, suas famílias e a comunidade escolar de forma a construir vínculos escolares de natureza diversa, a fim de contribuir para a integração e o estreitamento das relações entre os atores escolares.

Todos os autores, ao apresentarem suas propostas de Planos de Ação, tiveram por objetivo garantir o momento de consolidação das políticas públicas voltadas às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Em seus trabalhos, fizeram vários recortes de análise de questões mais amplas, e, para cada uma delas, propostas de ações que possam servir de referência para projetos de intervenção ou para outros estudos.

Como ponto comum, essas ações visam principalmente à capacitação de gestores e, em especial, de professores. Particularmente, com relação aos professores de educação profissional, a sua formação, inicial e continuada, tem-se caracterizado, ao longo de décadas, como uma formação marcada pela descontinuidade das políticas públicas específicas e pelo caráter emergencial das ações propostas. Uma retrospectiva histórica da legislação permite afirmar que a formação desses professores sempre foi negligenciada pelos legisladores, a despeito das substantivas mudanças na legislação sobre a educação profissional, a partir da Lei 5692/71 e da atual Lei 9394/96. À exceção da Portaria Ministerial 432/71, que se originou das discussões sobre o ensino técnico, a Resolução 2/97 e a Resolução 2/2015 têm como foco de discussão as licenciaturas para a educação básica. Nestas, o ensino técnico de nível médio, embora seja uma modalidade e etapa da educação básica, não é considerado em sua especificidade. É apenas citado no rol das demais modalidades da educação básica. O professor de ensino técnico ficou mais uma vez à margem das políticas de formação de professores. Desde então, a discussão sobre a formação de professores passa também a considerar a questão da experiência e competência profissional da área do conteúdo a ser ministrado como um novo referencial a ser levado em conta, conjuntamente ao preparo pedagógico propriamente dito.

O comprometimento da comunidade com a consolidação das escolas ganha destaque não só para ações interescolares, mas, principalmente, ações extraescolares. Assim, Alencar, Paiva e David cobram das empresas o que denominam de responsabilidade social na formação dos alunos de educação profissional. Lembram que, ao serem os principais beneficiários, ao poder contar com profissionais mais qualificados, poderiam dar uma sustentação efetiva ao modelo pedagógico no qual o estágio curricular é obrigatório, não só recebendo estagiários, mas assumindo o pagamento das bolsas pagas pelo governo do estado.

Especificamente, a preocupação com as condições da rede física das escolas levou Lima, Alves e Condé a proporem em seu plano de ação educacional, a padronização da estrutura física das escolas, o incentivo a adesão dos professores às escolas profissionais

e a adoção da estratégia de formação dos gestores baseada na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE). Melo, Ribeiro e Cunha e Melo propõem ações de intervenção que levem a investir em proporcionar aos alunos conhecimento prévio dos cursos e da proposta pedagógica e o maior envolvimento dos professores diretores de turma com o projeto de vida dos alunos. Soares, Sant'Anna e Santos Pinto elaboraram um plano de ação com foco na revisão do currículo e do projeto pedagógico, planejamentos integrados, e desenvolvimento da metodologia de projetos. Santos, Freitas e Oliveira Júnior, centrados na atuação do diretor de turma, propõem uma série de intervenções de forma a garantir a sua efetividade de modo a superar os problemas de acesso, permanência e massificação do ensino.

Em síntese, as Escolas Técnicas de Educação Profissional são hoje o *lócus* do debate educacional sobre o papel de uma educação que pode ser considerada também um bem econômico, não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral. Essa mudança de entendimento faz com que surjam preocupações quanto ao seu planejamento, quantificação, conteúdos, avaliação de desempenho, impactos econômicos e contribuição social. Pode-se afirmar que a estrutura da educação profissional em nosso país vem sendo construída a partir das demandas sociais e de mercado em um contexto de uma série de tensões acumuladas na experimentação de modelos e projetos diversos. Apesar dos avanços, permanece a questão histórica da dicotomia entre a educação geral e a educação para o trabalho, agora amplificada no contexto da economia global, pelas mudanças tecnológicas e na organização dos processos de produção. Por outro lado, crescem as dificuldades para se definir qual desenvolvimento humano deve a educação Profissional e Tecnológica propiciar.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909.** Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices.

_____. **Decreto 2208/97.** Dispõe sobre o Sistema de Educação Profissional e Tecnológica.

_____. **Decreto 5154/2004.** Regulamenta os artigos 36, 39 e 41 da LDB 9394/96 e Revoga o Decreto 2208 /97.

..... **Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

..... **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

..... **Lei 11741/2008.** Dá nova redação ao artigo 39 da LDB 9394/96.

..... **Portaria Ministerial 432 de 19 de julho de 1971.** Normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas para Habilitação do Ensino Médio.

..... **Resolução CNE/CP 2/2015.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica inicial e continuada de Professores da Educação Básica.

..... **Resolução CNE/CP 2/97.** Cria os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio.

PETEROSSO, H.G.; MENINO, S.E. **A Formação do Formador.** São Paulo: CEETEPS, 2017.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Antônio Idilvan de Lima Alencar*
Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva**
Marcus Vinícius David***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social”, desenvolvida por Antônio Idilvan de Lima Alencar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal pesquisa se inscreve em meio ao contexto brasileiro de desenvolvimento e expansão da Política da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O Estado do Ceará implantou uma rede de escolas profissionais, a partir de 2008, que no momento da pesquisa em pauta, apresentava desafios financeiros com a manutenção e ampliação da oferta nesta modalidade. Nesta conjuntura, objetivou-se com esse estudo analisar a Política de Educação Profissional do Estado do Ceará (entre os anos de 2008-2014) a partir da percepção das empresas concedentes de estágio aos alunos da rede de ensino, com vistas à perspectiva de responsabilidade social. Como metodologias foram utilizadas técnicas exploratórias para descrever o objeto principal do estudo; fontes bibliográficas e documentais para construir o procedimento de coleta, que utiliza como instrumento o questionário estruturado; análises qualitativas para avaliar a natureza dos dados coletados; e pesquisas de campo para capturar elementos para as análises subsequentes. Tal aprofundamento ensejou um plano de ação com propostas que visam aprimorar tanto a divulgação da política de educação profissional, como o custeio e financiamento da remuneração da bolsa concedida aos alunos, durante o estágio supervisionado, assim como, outros custos decorrentes do processo de estágio, em colaboração com a iniciativa privada.

Palavras-chave: Educação Profissional. Responsabilidade Social. Bolsa-estágio.

* Mestre PPGP/Caed/UFJF; Ex-Secretário Executivo na Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências da Religião (PPCIR/UFJF)

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração Pública (UFLA)

O texto apresentado nesse artigo foi escrito em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Marcus Vinícius David orientador do então mestrando. O presente texto busca apresentar o Plano de Ação Educacional elaborado a partir da pesquisa em pauta que versa sobre o financiamento das bolsas estágio referentes à Política de Ensino Médio Integrado (EMI) à formação profissional de nível técnico, com jornada de tempo integral no Estado do Ceará.

O caso de gestão analisou a Política de Educação Profissional do Estado do Ceará (2007-2014) a partir da percepção das empresas concedentes de estágio aos alunos da Rede de Ensino, com vistas à perspectiva de responsabilidade social. Assim, partiu-se da preocupação no que diz respeito à sustentabilidade da política diante da constatação do aumento no custeio de manutenção da Rede de Educação Profissional e a necessidade de expansão dessa modalidade.

A partir de 1996, por meio da Lei N° 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi estabelecida uma nova forma de subvinculação de impostos com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998. O FUNDEF, de caráter contábil, constitui, assim, um mecanismo redistributivo de recursos públicos para a educação, tornando-se a principal fonte de recursos financeiros para o Ensino Fundamental. O financiamento do Ensino Médio, entretanto, ficou a cargo dos recursos oriundos do Tesouro Estadual e de transferências diretas do governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), no âmbito de programas e projetos¹.

Nesse contexto, com vistas a ofertar um Ensino Médio de qualidade, com condições reais de oportunidades para os jovens, em 2008, o Governo do Estado do Ceará, por intermédio de sua Secretaria de Educação, implementou a Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), fundamentada na Lei N° 14.273, de 19 de dezembro daquele ano (CEARÁ, 2008). De acordo com essa lei, as EEEPs devem ofertar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo integral, com corpo docente especializado, visando garantir a articulação entre a educação e o mundo do trabalho. Ainda em 2008, a SEDUC-CE ofertou, em 25 (vinte e cinco) unidades escolares, 4 (quatro) cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de

¹ Em 2007, o governo federal ampliou os mecanismos de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória N° 339, posteriormente convertida na Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

Turismo e Segurança do Trabalho. Vale destacar que a coordenação dos cursos, em 20 (vinte) municípios, foi realizada pela Célula de Formação para o Jovem Cidadão, na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (Decreto Estadual N° 28.639, de 17 de abril de 2007 – CEARÁ, 2007) e beneficiou 4.230 jovens. Em 2009, foram implantadas mais 26 escolas de educação profissional.

No período de 2011 a 2014, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará implantou 110 unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e ofertou 54 (cinquenta e quatro) cursos técnicos profissionais, totalizando investimentos da ordem de R\$ 81.000.000,00 (CEARÁ, 2015) somente para o pagamento de bolsas-estágio. Esse valor seria suficiente para manter 27 unidades escolares durante um ano ou, aproximadamente, 8 escolas no ciclo completo de 3 anos, visto que o custo dessas unidades escolares era, no momento da pesquisa, cerca de R\$ 3 milhões por ano (CEARÁ, 2015). Tomando como média 540 alunos por escola, significaria dizer que esse valor possibilitaria ofertar mais 4.320 vagas para os jovens do Estado do Ceará.

Importante dizer que essas iniciativas do governo do Estado já estavam alinhadas às discussões nacionais que resultaram na promulgação do Plano Nacional da Educação, Lei N° 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O PNE (Plano Nacional de Educação) traz, entre as suas vinte metas, uma específica que busca garantir a ampliação da Educação Profissional. A meta 11 estabelece a necessidade de “duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2014, s./p.).

A pesquisa em pauta entende por Educação Profissional de nível médio a desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, tal como descrito no art. 1° do Decreto N° 5.154/2004, observando os seguintes objetivos: “I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico”. (BRASIL, 2004, s./p.)

Ainda no Art. 4° do decreto N°. 5.154/04, o parágrafo primeiro descreve que a articulação entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio deverá se dar da seguinte forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica

de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004,s./p.).

Partindo dessas características, a pesquisa analisou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos termos do citado inciso I, primeiro parágrafo do art. 4º, a forma de integração implantada no Estado do Ceará, enfocando, sobretudo, o desafio que concerne ao custeio e ao financiamento do componente curricular de estágio obrigatório.

Tal recorte se deve ao fato de que, ao analisar os itens de custeio, chamou atenção os custos decorrentes do estágio supervisionado, um componente curricular obrigatório em que a Secretaria de Educação do Ceará, no ano de 2015, pagava integralmente uma bolsa-estágio aos alunos, além de todos os gastos decorrentes do processo, como o deslocamento dos mesmos. Diante de tal realidade, a pesquisa feita partiu da seguinte questão problema: qual a percepção das empresas concedentes de estágio sobre a política de educação profissional e a possibilidade de inserção da prática de Responsabilidade Social para colaborar com a consolidação da política de educação profissional no Estado do Ceará?

Para responder a essa questão de pesquisa, o estudo em pauta apresentou uma contextualização do percurso histórico de consolidação das diretrizes de implantação da educação profissional nacional; descreveu a configuração da política estadual de educação profissional no período estudado; analisou a estrutura de financiamento público das bolsas-estágio nas escolas estaduais de Educação Profissional cearense e, por fim, propôs um plano de ação com a finalidade de viabilizar alternativas à iniciativa privada para o financiamento das bolsas-estágio pagas pelo Estado. Vale lembrar que esse último objetivo, em especial, foco do presente artigo, foi construído com a intensão de reforçar a importância do comprometimento de todos os atores

com a responsabilidade social, vista aqui como uma via para que as empresas possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e para um ambiente sustentável.

No decorrer dos anos, o número de escolas que contemplam a Educação Profissional foi aumentando consideravelmente. No período de 2008 a 2014, o efetivo de escolas quadruplicou em diversos outros municípios do Ceará. Esse crescimento, que ocorreu até o ano de 2014, recorte de nossa pesquisa, trouxe junto uma ampliação nas possibilidades de cursos ofertados pelas EEEPs. Inicialmente, foram ofertados quatro cursos: Técnico em Informática, Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Enfermagem, que abarcaram as matrículas de 4.181 estudantes. Em 2009, foram ofertados outros oito cursos técnicos.

Essa ampliação exigiu a capacidade financeira e técnico-operacional da Seduc-CE na implementação da política de Ensino Médio Articulado à Formação Profissional, no período de cinco anos, que é foco deste trabalho, pode ser vislumbrado por estes números básicos: entre 2008 e 2014, constitui-se uma Rede de 110 escolas profissionais, em 88 municípios cearenses, nas quais se ofertam 53 cursos técnicos (um patamar de oferta educacional técnica de 36.209 matrículas).

Assim, as possibilidades de financiamento da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará é preocupação central da pesquisa feita, que enfocou especificamente a bolsa-estágio. Importante dizer que os custos relativos à concessão da bolsa-estágio permitem vislumbrar possibilidades de participação da iniciativa privada, uma vez que, as empresas que oferecem estágios por outros meios (CIEE, por exemplo) já arcam com o pagamento de seus estagiários. A concessão da bolsa-estágio aos alunos dos cursos técnicos das EEEPs representa um montante acumulado, desde o início desta ação, superior a oitenta milhões de reais, e vai crescer de forma acentuada com a expansão da Rede de Educação Profissional até atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (CEARÁ, 2008). A Tabela 1, a seguir, demonstra o crescimento dos valores investidos para garantir o pagamento das bolsas, no período de 2010-2014, gastos estes que, por sua vez, foram garantidos única e exclusivamente pelo Estado do Ceará.

Tabela 1 Valores e beneficiados através da concessão da bolsa-estágio 2010 – 2014

Ano	Valor Total Aplicado ²	Valor FECOP	Nº de Beneficiários
2010	R\$ 5.102.250,00	-	3.334
2011	R\$ 13.314.170,24	R\$ 11.740.370,24	7.663
2012	R\$ 17.000.086,36	R\$ 17.000.086,36	12.649
2013	R\$ 20.651.811,62	R\$ 20.651.811,62	10.960
2014	R\$ 25.859.257,87	R\$ 25.859.257,87	19.182
TOTAL	R\$ 81.927.576,09	R\$ 75.251.526,09	53.788

Fonte: CEARÁ, 2015.

Os dados da Tabela 1 demonstram que o número de beneficiários da bolsa-estágio foi sendo ampliado com o passar dos anos, assim como os investimentos realizados nesta ação. De 3.334 beneficiados, em 2010, passou a 19.182 beneficiados em 2014. Os investimentos, em 2010, que eram da ordem de 5,1 milhões, passaram a 25,8 milhões em 2014. Os gastos crescentes com o financiamento da bolsa-estágio indicaram a necessidade de buscar estratégias sustentáveis de operacionalização da política de educação profissional em questão.

No modelo de Educação Profissional da Rede cearense, o grande diferencial é o estágio curricular. A concessão de bolsa aos estudantes é um mecanismo para apoiá-los na fase final do processo formativo da escolaridade básica; é também uma forma de propiciar aos alunos aprendizagem prática relacionada à profissão, que, em breve, poderão abraçar, e às relações sociais e legais do mundo do trabalho, bem como uma contribuição real para, por meio do exercício do trabalho, fortalecer a autoestima desses jovens em sua condição de cidadãos, um dos objetivos da educação básica.

No entanto, a concessão baseada apenas no Tesouro Estadual não oferece garantias orçamentárias de longo prazo, já que essa despesa não está vinculada a qualquer fundo exclusivo, como acontece, por exemplo, com o FUNDEB, cujos recursos representam garantias legais de financiamento para a educação básica no tocante aos salários dos professores e às despesas de manutenção da educação básica.

² Observa-se que, nos anos de 2010 e 2011, os recursos para o financiamento das bolsas-estágio foram provenientes apenas do Tesouro estadual. Nos demais anos, tiveram a contribuição do FECOP - O Fundo Estadual de Combate à Pobreza, como estabelecido na Emenda Constitucional de nº 31/2000, e reafirmado no dispositivo de lei complementar de nº 37/2003.

Por isso, esta política de remuneração dos estágios obrigatórios dos alunos das escolas profissionais cearenses necessita de reformulação quanto a sua lógica, de modo a contar com a contrapartida das empresas no que tange ao pagamento das bolsas-estágio aos estudantes. Essa proposta tem como referência apontar caminhos para a redução dos custos nesse item das despesas de custeio e manutenção dos cursos técnicos na Rede Estadual.

Para tanto, uma das possíveis saídas seria a articulação do setor público com a iniciativa privada para tornar esta proposta exequível. É preciso ter clareza de que o setor público já contribui com a formação profissional a ser absorvida pelos setores econômicos. Em contrapartida, é preciso que as empresas assumam a responsabilidade pela viabilidade do estágio, contratando, temporariamente, como aprendizes, os alunos durante o período de estágio obrigatório.

A desoneração desse financiamento estatal e sua transferência (total ou parcial) para o setor privado configuraria uma iniciativa pioneira no Brasil, podendo estabelecer um rumo sustentável para a política pública de Educação Profissional para um número cada vez maior de jovens matriculados.

O enfoque da responsabilidade social empresarial justifica-se pela centralidade que o tema assume explicitamente nesta pesquisa, no tocante à sustentabilidade da política educacional no Estado do Ceará, especificamente quanto ao estágio curricular obrigatório, cuja implantação já relaciona diretamente Estado e empresas. Assim, o modelo teórico de investigação utilizado pela pesquisa para analisar as estruturas de financiamento da bolsa-estágio dos cursos profissionalizantes oferecidos pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará baseou-se no estudo das seguintes variáveis ou categorias conceituais: Educação profissional, responsabilidade social, financiamento público e perfil das empresas.

Assim, no intuito de aprofundar na situação problema demarcada pela pesquisa, aplicou-se um questionário a uma população de 4.038 empresas, ou seja, todas as empresas privadas que concedem bolsa-estágio aos estudantes de escolas públicas participantes do Programa de Educação Profissional da Seduc-CE no período em que a dissertação foi escrita. Estatisticamente, a amostra considerada válida é de 364, com erro de 5% e nível de confiança de 95%. O número de questionários coletados foi além da amostra considerada necessária, chegando a 607 respondentes.

Os resultados da pesquisa de campo atestaram a real possibilidade de apresentação de um plano de trabalho relacionado a parcerias entre Empresas e o Governo do Estado, no âmbito da noção de Responsabilidade Social. A partir desses dados coletados, a pesquisa apresentou um Plano de Ação, elaborado com a perspectiva de propor cooperação técnica entre o governo cearense e as empresas concedentes de estágio, ou seja, empresas que recebem os alunos/estagiários das Escolas Públicas de Educação Profissional, visando implementar ações voltadas à Responsabilidade Social.

Portanto, o resultado da pesquisa culminou com o Plano de Ação, contendo algumas intervenções viáveis e possíveis, na visão teórica e prática, para melhorar a relação e a parceria das organizações privadas com o setor público, no intuito de aperfeiçoar a qualificação técnica dos alunos das Escolas de Educação Profissional em campo de estágio. A seguir, serão apresentadas as propostas de ação e as atividades, conforme as intervenções.

A primeira intervenção proposta foi dividida em oito estratégias e possui como foco a divulgação da política de Educação Profissional para o Estado, elemento apresentado como frágil na pesquisa de campo realizada. Portanto, as ações visam dar publicidade a política de formação de nível médio adotada pelo Estado, bem como monitorar as ações dessa política, avaliando os aspectos positivos e limitações, fundamentando assim, a alta gerência a tomar decisões.

Nesse sentido, a primeira ação referente a essa intervenção foi a de apresentar os resultados da pesquisa para as empresas a partir da realização de oficinas com gestores das Escolas de Educação Profissional, com o propósito de refletir os resultados da pesquisa realizada. Tal ação seria de responsabilidade da COEDP (Coordenadoria da Educação Profissional).

Outra intervenção que a pesquisa julgou necessária foi a de identificar as potencialidades e fragilidades da Política das ETEPs. Tal ação, também atribuída à COEDP, possui como objetivo a formulação de um documento com informações referentes às potencialidades da política e a criação de grupos de trabalhos para amenizar as fragilidades diagnosticadas. Tal proposta se desdobra na ação seguinte, que visa divulgar um documento com a essência da política: limitações e potencialidades para diversos públicos como, por exemplo, sindicatos patronais, classe política, Secretários de Estado, empresários, chefe de área de estágio, coordenadores de estágio, sociedade em geral. Essa intervenção foi colocada a cargo da COEDP e Área de comunicação

SEDUC. Foi formulada também uma ação para a divulgação da proposta de formação técnica das EEPs em diferentes mídias no intuito de potencializar o conhecimento da sociedade sobre a escola.

No que tange à melhoria da relação entre as empresas/ SEDUC, propôs-se a criação de um grupo de trabalho com a demanda de organização e fazer reuniões com algumas organizações: FIEC (Fundo de Incentivo à Educação e Cultura), CDL (Centro de Diretores Legistas), ONG (Organização Não-Governamental) e sindicatos. Tal ação tem como foco articular ações intersetoriais voltadas para a garantia do estágio dos alunos das EEEPs.

Ainda como parte da primeira intervenção, foi proposto pela pesquisa divulgar, nas empresas concedentes de estágio, material publicitário da política das EEEPs no Estado. Para esse fim, delineou-se como estratégia a realização de reuniões com as empresas concedentes de estágio para disseminar a política das EEEPs por parte da SEDUC e às CREDES e Escolas foram atribuídas à função de distribuir material impresso com os cursos ofertados, por região e município.

Já no intuito de monitorar os egressos no mercado de trabalho, a pesquisa propôs que seja implantado o Sistema de monitoramento de alunos egressos, ação que ficou a cargo da ASTIN (Assessoria de Tecnologia da Informação) e da COEDP. Outra ação importante nesse sentido e proposta pela pesquisa, diz respeito ao monitoramento dos indicadores de empregabilidade, demanda reprimida, renda, demanda saturada, mapeamento de vagas e necessidades do mercado econômico. Para tanto, demarcou-se como estratégia sob a responsabilidade da SEDUC, apresentar e analisar os indicadores oriundos do Sistema de Egressos com gestores, organizações empresariais, sindicatos e etc.

A segunda proposta de intervenção traçou propostas voltadas para a elaboração e implementação de ações para melhorar a captação de novos estágios e a colaboração de parceiros da iniciativa privada, para garantir a sustentabilidade da política de formação e qualificação técnica de nível médio. Tal intervenção foi dividida em duas ações complementares. A primeira ação ficaria a cargo da COEDP, COADM (Coordenadoria Administrativa) e COPED (Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais) e teria como foco identificar os custos com os alunos em campo de estágio através da organização e sistematização dos custos por aluno, definição dos custos diretos e indiretos e apresentação das principais dificuldades de execução

financeira. Tal ação contempla também a organização dos custos, considerando os indicadores do sistema de custo e o orçamento do estado. Em complementariedade, a segunda ação tem como objetivo estabelecer parcerias para o estágio dos alunos das EEEPs. Nesse intuito, propôs-se a realização de um planejamento por parte da SEDUC para ampliação do campo de estágio. Além disso, a cooperação entre SEDUC, CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) e escola foi proposta no intuito de montar estratégias de ação para viabilizar e potencializar o campo de estágio através de reuniões com as organizações empresariais com o intuito ainda de sensibilizar as empresas e o mercado para instituir parcerias de cooperação técnica e financeira com o Estado.

A terceira intervenção sugerida pela pesquisa teve como meta a construção de uma proposta metodológica de implantação e implementação de um “Selo de Responsabilidade Social” aferido às empresas que colaborarem e forem parceiras, de forma efetiva e sustentável, na garantia do estágio dos alunos das Escolas de Educação Profissional. Essa ação foi consolidada com a elaboração de uma minuta de Lei de criação do Selo de Responsabilidade Social. Tal selo é um estímulo para que o mercado de trabalho empreenda esforços na oferta de vagas e apoio aos alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, durante o estágio curricular obrigatório. A proposta é que o referido “Selo de Responsabilidade Social” seja utilizado pelas empresas concedentes do estágio curricular obrigatório, para os alunos Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, que cumprirem as exigências definidas anualmente, através de Portaria emitida pela Secretaria de Educação do Ceará.

O “Selo de Responsabilidade Social” será considerado um reconhecimento às empresas colaboradoras e terá validade de 1 (um) ano, podendo ser renovado com a participação da empresa em novas parcerias de concessão de estágio. Para a implementação dessa ação, foi designado como órgãos responsáveis a Seduc e Sexec (Secretaria Executiva) e COEDP. Como estratégias para implementar essa ação a pesquisa indicou: i) estruturar a política de emissão de um “Selo de Responsabilidade Social” para as empresas parceiras que colaborarem de forma efetiva para fortalecer e garantir o estágio dos alunos das EEEPs através de um plano de trabalho; ii) elaborar proposta de minuta do “Selo de Responsabilidade Social”. iii) apresentar e defender a proposta do Selo de Responsabilidade Social com o governo(ador) do Estado. iv) encaminhar à Assembleia Legislativa para aprovação – Lei do Selo de Incentivo à Responsabilidade social; v) criar grupo de trabalho para disseminar e monitorar a política do Selo; e

vi) avaliar os resultados de cooperação financeira a partir da implantação do Selo de Responsabilidade Social.

Vale destacar que essa proposta prevê ainda que as empresas selecionadas recebam um diploma e o direito de utilizar o Selo de Responsabilidade Social em seus produtos, serviços, notas fiscais, materiais de divulgação, campanhas publicitárias, entre outros. O Selo será gratuito e exclusivo para as empresas concedentes de estágio.

A quarta e última intervenção tem o objetivo de propor a criação de um grupo de trabalho intersetorial envolvendo as secretarias de educação, fazenda, planejamento e desenvolvimento econômico para a realização de estudos sobre a concessão de benefícios fiscais às empresas concedentes de estágio. Para essa ação, foram definidas as seguintes estratégias: i) definir as secretarias estaduais participantes do grupo de trabalho com os respectivos representantes; ii) elaborar escopo do trabalho com os respectivos prazos, iii) publicar portaria do grupo de trabalho; iv) elaborar uma proposta de minuta de lei e enviar para apreciação do Governador e v) encaminhar à assembleia legislativa para aprovação.

O Plano de Ação confeccionado pela pesquisa e apresentado nesse texto, apresentou propostas voltadas para a melhoria da divulgação da política de educação profissional e alternativas para o custeio e financiamento da remuneração da bolsa, durante o estágio supervisionado, assim como, outros custos decorrentes do processo de estágio, em colaboração com a iniciativa privada. Tais ações objetivam garantir a oferta pelo governo estadual de uma qualificação técnica adequada às necessidades deste, gerando, desse modo, benefícios tanto para a formação pessoal dos alunos quanto para o seu desenvolvimento técnico, com a formação por eixo econômico e, por outro lado, contribuindo para o desenvolvimento social, com a redução da pobreza, e com a melhoria das condições de renda.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. I. de L. . **A Política de Educação Profissional do Estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. Juiz de Fora. 2015. 104 f. (Dissertação Mestrado em gestão e Avaliação da educação Pública) Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego** [on line]. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 16 jan. 2014 (2014b)

_____. **Decreto N° 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Lei N° 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Educação Profissional: Conheça o trabalho, a estrutura e os resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101> . Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Decreto N°28.699, de 17 de abril de 2007. Dispõe sobre a remoção de cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 19 de abril de 2007.

_____. Decreto N° 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 23 de dezembro de 2008.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Maria Alves de Melo^{*}
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro^{**}
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo^{***}

Este trabalho apresenta ações de intervenção na proposta pedagógica praticada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEP no Ceará. As ações são norteadas pelas contribuições dos estudantes e da gestora de uma EEEP localizada na cidade de Fortaleza. O Plano de Ação Educacional envolve a Secretaria da Educação e a própria EEEP, conforme a natureza do problema diagnosticado. No âmbito da Seduc, propõe-se o estudo da realidade da EEEP pesquisada, a partir do olhar dos estudantes, em busca de pensar outras ações que possam ser extensivas às demais EEEPs, além de uma ampla discussão com os gestores para que sejam retiradas propostas exequíveis, especialmente em relação ao quantitativo de disciplinas por curso e a possibilidade de mudança de curso ao longo do percurso. No âmbito da escola investigada, a visão dos estudantes combinada com a da gestora da EEEP aponta para a necessidade de uma intervenção em diversas questões relativas à materialização da proposta pedagógica na escola. Entre elas, destacam-se: i) a necessidade de investir no conhecimento prévio dos estudantes quanto ao curso pretendido e a proposta pedagógica; ii) a atuação dos Professores Diretores de Turma x Projeto de Vida dos estudantes; iii) as limitações do trabalho com o Protagonismo Juvenil; iv) a carência de espaços para a arte, cultura e esporte; v) a fragilidade do planejamento coletivo como enfraquecimento da integração curricular. Ressalta-se que a percepção dos estudantes, antes ignorada, é de grande relevância para a implementação e o monitoramento da política de educação profissional no Ceará.

Palavras-chave: Estudantes. Escolas Estaduais de Educação Profissional/CE. Monitoramento de Políticas Públicas.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora de Educação Profissional da Secretaria de Educação do Ceará.

^{**} Colaboradora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Linguística (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutor em Ciências Sociais: Sociologia (IUPERJ).

O monitoramento das políticas públicas educacionais constitui-se uma etapa fundamental para o êxito das propostas. Nessa direção, a escuta atenta dos anseios e questionamentos dos atores envolvidos no processo torna-se imprescindível para a realinhamento das ações. Nessa direção, investigamos o olhar dos estudantes a respeito da proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará (EEEPs), analisamos suas contribuições e propomos, neste trabalho, ações de intervenção, haja vista a inexistência de um monitoramento dessa política a partir do olhar desses sujeitos.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará surgiram no ano de 2008, através da Lei Estadual N° 14.273/2008, objetivando responder à necessidade de formação profissional dos jovens, ampliando sua escolaridade e criando a oportunidade de inserção destes no mercado de trabalho. Desde então, houve uma ampliação significativa da oferta, chegando a 104 escolas inauguradas e em funcionamento em 2014 (até o mês de maio), ofertando 53 cursos técnicos nos diferentes eixos tecnológicos, definidos de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos publicado pelo MEC. Assim, o Estado do Ceará já soma quase 25 mil técnicos de nível médio formados pelas EEPPS, favorecendo o ingresso no mercado de trabalho e o acesso às universidades.

As EEEPs, oriundas da adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, têm como proposta a formação dos jovens de forma integral e têm como base os quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostos pela UNESCO: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; e Aprender a ser, pautados na obra de Jacques Delors. Sua preocupação vai além de uma formação meramente técnica, mas que os jovens sejam capazes de assumir uma postura crítica, com uma visão dos processos e não apenas do produto.

É importante destacar que as EEEPs se orientam pelas premissas que fundamentam a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE, modelo de gestão adotado nestas escolas, através de parceria com o Instituto de Coresponsabilidade pela Educação – ICE, do Estado de Pernambuco. No âmbito da Seduc, as EEEPs estão diretamente subordinadas à Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP, um dos órgãos de execução programática, conforme o Decreto Estadual N° 31.221, de 03 de junho de 2013.

A COEDP tem o papel de pensar a proposta pedagógica desenvolvida nas EEEPs, assim como a rotina pedagógica a ser seguida por estas e, portanto, as ações sugeridas neste estudo possuem forte relação com esse órgão no que tangem à proposta pedagógica. De acordo com Machado (2009),

Nenhuma proposta pedagógica é estática; sua concretização e avanços dependem dos progressos e dos conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, dos níveis de consciência dos sujeitos que a concebem e implementam que se originam e expressam nos avanços concretos obtidos no plano da prática educativa (MACHADO, 2009, p.05).

A proposta pedagógica pensada pela Secretaria visa à formação do cidadão de forma abrangente. A adesão do Estado pela forma integrada do currículo, entre as possibilidades de oferta de educação profissional instituída pelo Decreto 5.154/2004, é um indicativo dessa intencionalidade. A preocupação da Secretaria é proporcionar a formação integral do estudante, de forma a romper a dualidade formação geral e formação profissional. Frigotto (2013) nos fala da necessidade desse rompimento:

No plano da formação profissional, a cidadania supõe a não separação desta com a educação básica. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da Colônia aos dias atuais – uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013, p. 2).

A matriz curricular é organizada por componentes curriculares que contemplam formação geral, formação técnica e parte diversificada, na qual se dá ênfase ao desenvolvimento de temáticas voltadas para o projeto de vida dos estudantes, formação para a cidadania, as relações no mundo do trabalho, o protagonismo juvenil, projetos interdisciplinares, empreendedorismo, entre outros. Para que haja a integração dessas dimensões na formação dos estudantes, aposta-se no fortalecimento do planejamento com os professores que trabalham com as diversas áreas, ou seja, um planejamento conjunto que possibilite o diálogo entre as áreas.

Para ouvir a opinião dos estudantes acerca da proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará (EEEPs), foi feito um recorte das 104 (cento e quatro) escolas existentes em 2014, espalhadas por todo o Estado, atendendo 40.663 estudantes. Devido às limitações de logística, pela

grande abrangência territorial, optamos por restringir nosso universo de pesquisa a uma EEEP localizada na capital. Como Fortaleza possui 19 EEEPs, selecionamos aquela que concluiu quatro ciclos, com a mesma oferta de cursos há pelo menos quatro anos consecutivos: Enfermagem, Redes de Computadores e Eventos. Dessa forma, os critérios utilizados para a escolha dessa EEEP foram a antiguidade (tempo de funcionamento), a quantidade de ciclos fechados e a estabilidade na oferta de cursos.

Entre o universo de estudantes dessa escola, escolhemos trabalhar com dois grupos de sujeitos: i) as turmas de 1º ano, que são três, totalizando 126 estudantes, de modo a captar a percepção inicial destes ao ingressar na EEEP acerca da prática da proposta pedagógica da escola; e ii) as turmas de 3º ano, que também são três, totalizando 112 estudantes, com o intuito de captar a impressão destes, ao longo dos três anos do curso, sobre a prática da proposta pedagógica da escola.

Para a realização dessa pesquisa, foram aplicados questionários para as três turmas de 1º ano dos cursos técnicos em Enfermagem, Eventos e Redes de Computadores, assim como para as três turmas de 3º ano dos mesmos cursos. Para os estudantes dos 1º anos, o questionário é composto de 22 questões, sendo 20 fechadas e duas abertas. Ao final, foi destinado um espaço para que estes manifestassem suas ideias, críticas e sugestões acerca do objeto da pesquisa. Com os estudantes dos 3º anos, foi aplicado um questionário de 24 questões, sendo 22 fechadas e duas abertas. Foi reservado um espaço para o registro de ideias, críticas e sugestões sobre a proposta da pesquisa. Também foi realizada uma entrevista com a gestora da EEEP.

Fizemos as aproximações entre as percepções dos estudantes ao iniciarem seus estudos na EEEP e suas impressões na etapa final, acerca da prática da proposta pedagógica da escola. A combinação das opiniões revelou fatores que merecem uma reflexão mais profunda por parte da Secretaria, através da COEDP, no intuito de pensar estratégias para corrigir os pontos críticos da proposta. Nessa direção, foi possível evidenciar aspectos positivos na implementação da proposta pedagógica, assim como alguns problemas enfrentados na EEEP.

Apesar de todos os esforços da gestão da EEEP no sentido de melhor atender aos estudantes, percebemos, pelos dados coletados, que a proposta pedagógica atende parcialmente os estudantes pesquisados (51%), o que aponta para a necessidade de entender as possíveis falhas ou carências que contribuem para esse modo de pensar dos estudantes. O percentual de estudantes que afirmam não ter tido conhecimento

algum sobre o curso antes de iniciá-lo (31%), ou apenas uma vaga impressão sobre o mesmo (37%), revela um ponto fraco da EEEP, embora a gestora tenha empreendido esforços para promover a divulgação dos cursos para os candidatos a uma vaga na EEEP. Outro importante aspecto é o percentual de estudantes que já cogitaram a possibilidade de desistir do curso - quase metade dos estudantes que ainda estão no 1º ano. Além da dificuldade de adaptação à escola de tempo integral, boa parte dos estudantes (cerca de 19%) apontaram a extensiva quantidade de disciplinas elencadas nos cursos como motivo para uma possível desistência.

Outro ponto que merece atenção é a construção e acompanhamento do projeto de vida dos estudantes. A própria gestora reconhece que faltam mecanismos de acompanhamento que garantam o envolvimento dos estudantes nesse trabalho. Além disso, as ações voltadas para o protagonismo juvenil, item importante da proposta pedagógica da EEEP, ainda passa despercebida por cerca de 1/3 dos estudantes. Seguindo essa direção, o Projeto Professor Diretor de Turma também apresenta problemas, necessitando ser aprimorado. Relativo percentual de estudantes entrevistados diz não perceber os efeitos do projeto, especialmente aqueles das turmas de 3º ano, que já vivenciaram praticamente todas as etapas do curso. A gestora aponta como problema o grande número de estudantes a ser atendido por cada professor diretor de turma, o que impossibilita um acompanhamento detalhado. Inferimos que, além disso, cabe refletir sobre a identificação dos professores com esse papel que lhes é atribuído.

Outro aspecto da proposta que merece atenção é a integração curricular. A gestora reconhece que essa integração ainda está em fase embrionária e que já enfrentou resistência por parte dos professores logo no início. Reconhecemos que se trata de uma ação complexa, que necessita do envolvimento e compromisso de todos para que funcione, daí a importância de se aprimorarem os esforços nessa direção.

O percurso formativo fechado ainda representa uma limitação para a mobilidade dos estudantes, quando impossibilita os mesmos a alterarem seu itinerário, caso desejem. Isso representa um problema na visão da gestora e dos próprios estudantes, já que, pelo menos, ¼ destes expressaram o desejo de mudar de curso. Esse é um ponto sobre o qual a Secretaria de Educação precisa se debruçar, a fim de encontrar soluções viáveis para essa questão. Finalmente, outras queixas dos estudantes dizem respeito à carência de incentivo às atividades esportivas, à arte e cultura, de mais aulas práticas, e de uma maior conexão entre a escola e a realidade externa. A escassez de tempo

para o trabalho com essas questões representa um problema, na medida em que desestimula os estudantes e compromete a sua formação mais ampla. A percepção da gestora vai ao encontro do que pensam os estudantes no que diz respeito às lacunas existentes em relação a esses aspectos, assim como o comprometimento do tempo para lazer e descanso.

Diante dos resultados da pesquisa, verificamos que há um esforço por parte da gestão da EEEP em seguir as determinações oriundas da Seduc para a implementação da proposta pedagógica. No entanto, faz-se necessário equacionar algumas dificuldades encontradas nesse processo de implementação, quer seja de domínio da Seduc, quer seja da própria EEEP.

No âmbito da Seduc, propomos, como primeira ação, o estudo da dissertação de mestrado originária deste artigo pela equipe da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico – CEDET, visto ser essa a equipe que lida mais diretamente com as questões referentes à proposta pedagógica da EEEP. Esse estudo visa compreender a realidade da EEEP pesquisada, a partir do olhar dos estudantes, na busca de pensar outras ações, além das aqui propostas, que possam ser extensivas às demais EEEPs.

Uma segunda ação proposta é a extensão dessa pesquisa às demais EEEPs. Essa ação possibilitaria validar, ou não, com maior segurança, o que os estudantes apontaram como pontos problemáticos. Para a realização dessa ação, seria necessário reestruturar o questionário a ser utilizado na pesquisa e acionar um técnico da equipe de informática para disponibilizar o questionário por meio eletrônico, em que estudantes e gestores teriam acesso em suas próprias escolas. Após a aplicação, a estatística, que também pertence à equipe da CEDET, tabularia os dados, e a equipe como um todo faria as análises. Essa pesquisa nos indicaria não somente os problemas enfrentados pelas EEEPs na implementação da proposta, mas também colheria as sugestões para a solução dos problemas apontados. Essa ação desencadeia um processo de monitoramento da política de Ensino Médio integrado à educação profissional, em pauta nas EEEPs, tendo como canal a percepção do estudante, principal ator beneficiário dessa política.

A terceira ação é a realização de uma ampla discussão, extensiva às EEEPs, a partir dos resultados da ação dois. Essa discussão poderia ser feita por ocasião dos encontros com os gestores, que a Seduc realiza a cada dois meses. Após as discussões, seriam retiradas as propostas, exequíveis, para as questões levantadas, especialmente em relação ao quantitativo de disciplinas por curso e a possibilidade de mudança de curso

ao longo do percurso. O encontro com os gestores não representaria custo adicional, apenas inclusão na pauta de discussão.

No âmbito da escola investigada, a visão dos estudantes combinada com a da gestora da EEEP aponta para a necessidade de uma intervenção em diversas questões relativas à materialização da proposta pedagógica na escola. Entre elas, destacam-se: i) a necessidade de investir no conhecimento prévio dos estudantes quanto ao curso pretendido e a proposta pedagógica; ii) a atuação dos Professores Diretores de Turma x Projeto de Vida dos estudantes; iii) as limitações do trabalho com o Protagonismo Juvenil; iv) a carência de espaços para a arte, cultura e esporte; v) a fragilidade do planejamento coletivo como enfraquecimento da integração curricular.

Em relação à a necessidade de investir no conhecimento prévio dos estudantes quanto ao curso pretendido e a proposta pedagógica, propomos o aperfeiçoamento do seminário já realizado pela EEEP no início do ano. Nesse seminário, deverá ser explicitada a realidade de cada curso ofertado, assim como a proposta pedagógica da EEEP, deixando claras as intencionalidades educativas presentes nesta. Deve-se organizar uma pauta focando nos seguintes tópicos: o que se estuda em cada curso; qual o grau de dificuldade encontrado em cada curso; quais disciplinas da base nacional comum mais se associam a cada curso; quais os possíveis campos de atuação ao término de cada curso; como funciona a Escola Estadual de Educação Profissional; qual a proposta pedagógica praticada; momento destinado a relato de experiência de profissionais que atuam na área; e relatos de ex-alunos sobre sua experiência na EEEP e após o término do curso.

O seminário deverá ser organizado pelo Núcleo Gestor da EEEP e professores e acontecerá na própria escola, no início de cada ano letivo. Deverá contar também com o apoio e envolvimento dos estudantes do curso Técnico em Eventos, como forma de praticar o que está sendo estudado no curso. Durante um dia inteiro, ou em dividido em dois dias, os professores e os membros do Núcleo Gestor deverão alternar-se na apresentação dos tópicos estabelecidos na pauta. A escola poderá utilizar o pátio, ou a quadra por serem espaços mais amplos e com condições de receber cerca de 150 pessoas. O público para esse seminário são os estudantes inscritos concorrentes a uma vaga na EEEP. Para o sucesso desse seminário, é necessário que os estudantes sejam convocados no ato da inscrição, além do reforço dessa convocação via *e-mail*, redes sociais ou outro meio que melhor alcance o público interessado. Como resultado dessa ação, espera-se suprir a falta de conhecimento prévio sobre os cursos ofertados,

assim como sobre a proposta da EEEP e seu funcionamento, por parte dos estudantes que ingressarão na escola. Com a apropriação desses conhecimentos, os estudantes poderão fazer suas escolhas de forma mais segura, minimizando as intenções de troca ou desistência do curso escolhido, ao longo do percurso.

O fortalecimento da atuação dos professores diretores de turma, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento dos projetos de vida dos estudantes, é outra ação que se faz necessária. Levando em conta que esses professores têm 5h para dedicação a esse projeto (1h regência + 4h outras atividades do projeto), e, além disso, todos eles (além dos demais professores) têm entre 3h e 4h livres de sala de aula, é preciso uma melhor organização desses horários visando otimizar o tempo de cada um deles. Para fortalecer a atuação desses profissionais, aproveitando melhor toda a carga horária disponível para o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), além de outros horários disponíveis destes, propomos que a distribuição dessa carga horária seja feita de forma a atender as turmas que estes estão responsáveis. As 5h destinadas ao PPDT já são previamente distribuídas: 1h para Formação para a Cidadania, 1h de acompanhamento de Estudo Orientado; 1h para atendimento aos pais, professores e núcleo gestor, 2h para organização do Dossiê e análise das características de cada estudante através das informações contidas nas fichas que compõem o dossiê da turma. Para as demais horas que esses professores dispõem fora de sala de aula, pelo menos duas delas deverão ser dedicadas ao acompanhamento dos projetos de vida dos estudantes. Para isso, a coordenação deverá incluir no quadro de horário, disponível na sala dos professores, com horas vinculadas a cada turma em que o professor atua como diretor. A coordenação deverá, também, elaborar, junto com o professor responsável por cada turma, um cronograma de acompanhamento dos projetos de vida dos estudantes. É importante que o professor sente pelo menos 15 minutos com cada aluno individualmente, ou em duplas, ao longo de cada mês, para falar sobre o projeto de vida de cada um. Se o professor dedicar 15 minutos semanais para cada dupla de estudante, em uma semana conseguirá atender oito duplas (16 estudantes) e, ao longo do mês, (quatro semanas) terá atendido 32 duplas (64 estudantes). Ou seja, atenderá cada estudante da sua turma pelo menos uma vez por mês. Fechando o atendimento a todos da turma, começa o ciclo novamente, atendendo as primeiras duplas até fechar toda a turma novamente. Para isso ele, precisará dedicar duas horas semanais/oito horas mensais.

O desenvolvimento do protagonismo juvenil entre os estudantes é outra decisão necessária. Além dos mecanismos já utilizados pela escola, como a participação no grêmio escolar, na representação das turmas em reuniões intercalares e na avaliação dos professores, como disse a gestora, é preciso pensar em ações que oportunizem a participação do maior número possível de estudantes. Nesse sentido, propomos a organização de equipes (com adesão voluntária dos estudantes) para atuar junto com a gestão na organização da rotina da escola, tais como: equipe de observação da limpeza e conservação do patrimônio; equipe de organização do horário do almoço e dos lanches; equipe de entretenimento no horário de intervalo das aulas; equipe de monitoria; equipe de organização de eventos. Enfim, várias outras equipes poderiam ser formadas para ajudar no dia-a-dia da escola, nas reuniões de pais, na organização dos eventos da escola, e outras que os próprios estudantes sugerissem. Essa ação dará aos estudantes a oportunidade de contribuir com a gestão, visando uma escola mais organizada e mais próxima dos estudantes, onde estes poderiam ajudar nas tomadas de decisão, sendo partícipes das responsabilidades assumidas. Essa ação deverá ser permanente, desenvolvida na própria EEEP, contando com o envolvimento do núcleo gestor e professores, assim como dos próprios estudantes. Os professores diretores de turma, juntamente com a coordenação escolar ficarão responsáveis pela organização e acompanhamento das equipes.

Para atender à queixa dos alunos quanto à carência de momentos dedicados à arte, cultura, atividades esportivas e também momentos de descanso, propomos que a escola repense a distribuição dos horários disponíveis na matriz curricular (como os horários de estudo e os horários dedicados a projetos interdisciplinares) para trabalhar essas outras dimensões tão necessárias à formação dos estudantes.

A carga horária destinada aos projetos interdisciplinares é livre para a escola utilizar de forma a atender às necessidades dos estudantes. Sabemos que a Arte pode funcionar como um exercício experimental da liberdade, oferecendo caminhos para a apreensão da realidade, ampliando a percepção e consciência do mundo natural e humano. Ela pode contribuir significativamente para a formação integral do cidadão (como pretende a proposta pedagógica da EEEP), tendo ainda um papel humanizador.

Nesse sentido, a escola poderia pensar, por exemplo, na organização de um "show de talentos" visando descobrir as aptidões dos estudantes e, assim, direcionar melhor cada um destes. A organização desse evento, que seria realizado uma vez por ano, ficaria a cargo dos professores, com o apoio dos estudantes de 3º ano do curso técnico

em Eventos. Na carga horária destinada aos horários de estudos, também poderiam ser incluídos momentos para o estudo da Arte. Da mesma forma, a prática do esporte.

Em síntese, propomos: a organização de um "Show de Talentos"; momentos para estudo das diversas manifestações de Arte, dentro dos horários de estudo, realizados pelos professores da área de Linguagens, lotados nesses horários; inclusão da prática de esporte dentro dos horários de estudo e projetos; realização de oficinas de Arte e Cultura; e organização de jogos inter classes.

É importante destacar que o envolvimento nessas atividades propostas deve ser por adesão dos estudantes e não como uma imposição. Deverá ser dado a estes a liberdade de escolher em qual/quais atividade(s) deseja participar. Esse é um exercício que ajudará o estudante a fazer suas escolhas, descobrir-se, aliviar o peso causado por uma extensa carga horária, que lhes exige muito esforço cognitivo. Dessa forma, acreditamos que essas práticas poderão contribuir igualmente para o melhor desempenho acadêmico dos estudantes, na medida em que lhes dá a possibilidade de relaxar um pouco mais e de enxergar novas saídas para os velhos problemas.

Para os momentos de descanso dos estudantes, poderiam ser criados "cantinhos" para descanso, aproveitando os espaços livres da escola. Nas próprias aulas dos professores, estes poderiam promover alguns minutos diários para relaxamento/descontração, como forma de amenizar a longa jornada diária dos estudantes. Esses momentos aconteceriam no início ou final da primeira aula, na última aula da manhã, na aula após o intervalo da tarde, e em outros momentos que o professor julgar necessário. Seriam momentos em que se poderia recitar uma poesia, contar uma história, ouvir uma música, ler um trecho de um livro, ou outra atividade que promovesse o relaxamento. A iniciativa poderia ser do próprio professor, ou de qualquer aluno que queira contribuir com esse momento.

Outra ação necessária na EEEP é o fortalecimento do planejamento coletivo entre os professores da base nacional comum e os da base técnica. Apesar dos horários de planejamento dos mesmos nem sempre coincidirem, assim como suas cargas horárias, é preciso fazer um esforço para tanto. Propomos a organização de reunião, pelo menos uma vez por mês, com todos os professores de cada curso. Já que a escola tem apenas três cursos, poderiam ser organizados três momentos de encontro. Os professores da formação geral são os mesmos, mas os da base técnica são específicos de cada curso, daí a necessidade de encontros com o grupo de cada curso. Essa ação

fortalecerá a unidade dos professores na sua prática cotidiana, refletindo em uma melhor compreensão, por parte dos alunos, em relação ao seu curso. Eles perceberão que não são partes distintas, e sim complementares.

Para a realização dessa ação, não são necessários recursos financeiros, e sim uma reorganização das reuniões de planejamento, que hoje são por área de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza). Como as disciplinas que compõem essas áreas apresentam comportamentos distintos conforme a realidade de cada curso técnico, a ideia é promover as reuniões de planejamento por curso. Além disso, como forma de aproximar todas as áreas, a escola deverá promover o encontro, pelo menos uma vez por bimestre, com todos os professores da escola, para discutir temas comuns a todas as áreas. Como resultado dessa ação espera-se facilitar o caminho em direção à integração curricular, fortalecendo a identidade de cada curso ofertado, contribuindo para a melhora na aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar que todas as ações propostas deverão se dar no âmbito da própria escola e não necessitam de investimentos financeiros além dos recursos já recebidos.

Ao longo do percurso de realização desse trabalho, percebemos que muitas outras questões surgem para além do que nos propomos estudar. Dessa forma, outros estudos, a partir deste, poderão ser desenvolvidos posteriormente, no intuito de responder às perguntas que ficaram sem resposta: o que motiva tão fortemente os estudantes do 1º ano, que estão iniciando sua trajetória na EEEP, a buscarem tão fortemente o ingresso na universidade? Os professores diretores de turma escolhem assumir esse papel, ou são escolhidos para desempenhá-lo? Isso faria diferença na forma destes conduzirem os trabalhos nas turmas em que estão incumbidos? Haveria viabilidade de se reformular o percurso formativo dos estudantes, de modo a possibilitar maior mobilidade destes, caso assim o desejem?

A percepção dos estudantes acerca da implementação da proposta pedagógica na EEEP nos mostrou a relevância de darmos voz àqueles para quem essa política educacional se destina. Assim, propomos a escuta permanente destes atores como instrumento de monitoramento da implementação dessa política de Ensino Médio integrado à educação profissional, em pauta nas EEEPs. Entendemos que o olhar de quem vivencia a política cotidianamente, como beneficiário desta, pode nos apresentar detalhes que talvez de outra forma não perceberíamos. Estes atores nos apontam as possíveis falhas, ao mesmo tempo em que nos sugerem caminhos a percorrer na busca de solucioná-las, aprimorando, assim, a política.

Finalmente, cumpre dizer que acreditamos na viabilidade das propostas aqui colocadas, cujo *locus* de exequibilidade é a própria EEEP, e as perguntas que ficaram no ar nos movem a continuar buscando respostas para as mesmas. Embora esse Plano de Ação Educacional se fundamente em uma realidade específica, referente à análise de uma EEEP, as propostas aqui sugeridas poderão ser adotadas por outras escolas.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em:

CEARÁ. LEI N° 14.273. DE 19.12.08 (D.O. 23.12.08). **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14273.htm>>. Acesso em:

_____. DECRETO N°31.221, de 03 de junho de 2013. **Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação (Seduc)**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/images/estrutura_seduc/regimento_seduc_2013.pdf

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional da rede estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2013.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A EXPERIÊNCIA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ DE 2008 A 2013

Ana Léa Bastos Lima^{*}
Daniel Pereira Alves^{**}
Eduardo Salomão Condé^{***}

O presente trabalho teve como objetivo analisar a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) no Estado do Ceará durante o período de 2008 a 2013 como política pública adotada, em 2008, pelo Governo Cid Gomes, em consonância com a agenda nacional de promoção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI). A pesquisa teve como fontes documentos oficiais sobre as EEEPs e depoimentos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas juntamente a atores da política: dois gestores da SEDUC e seis diretores escolares. Com base na análise realizada, identificaram-se os principais pontos que poderiam ser aperfeiçoados dentro da política estudada: as questões estruturais da rede física das EEEPs, instaladas em prédios que foram adaptados para o ensino em tempo integral; as dificuldades de implementação de um currículo integrado; problemas com a capacitação dos professores e déficit na formação dos gestores para o desenvolvimento da filosofia de gestão (TESE). Um Plano de Ação Educacional (PAE) foi proposto para atender a essas questões, por meio de um conjunto de estratégias que visam a padronizar a estrutura da rede física das EEEPs, garantir maior adesão dos professores efetivos às escolas profissionais, propiciar a qualificação das equipes docentes, promover a integração curricular e implementar a formação dos gestores para a Filosofia de Gestão (Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE). Espera-se, com este PAE, contribuir para a consolidação das EEEPs na rede de ensino do Ceará.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Política Pública Educacional.

^{*} Mestra PPGP/CAEd/UFJF; Gestora Escolar da Rede Estadual do Ceará.

^{**} Agente de Suporte Acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Linguística (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Economia Aplicada (UNICAMP).

O presente artigo foi elaborado com base na dissertação intitulada “Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008”, desenvolvida por Ana Léa Bastos Lima no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), tendo sido defendida em 2014. A produção deste texto foi concebida em parceria com Daniel Pereira Alves, agente de suporte acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF, e com Eduardo Salomão Condé, professor e orientador no mesmo programa. A motivação para a realização do estudo aqui apresentado está associada ao percurso profissional percorrido pela primeira autora como gestora de uma escola estadual de educação profissional (EEEP) adaptada do Estado do Ceará.

O foco deste estudo é a política de implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Estado do Ceará, iniciado em 2008 pelo governo Cid Gomes, como reflexo das políticas educacionais em pauta no país naquele momento. Nesse período, as avaliações externas constataavam um déficit na formação dos jovens no Estado, e a oferta de educação de nível técnico não era suficiente para suprir a demanda do estado, restringindo-se aos Institutos Federais e a alguns cursos promovidos pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará. Diante desse cenário de escassez e em um contexto nacional favorável ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a expansão da educação profissional, com programas de financiamento como o Brasil Profissionalizado, o Estado do Ceará investiu na implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), com meta de contemplar todas as regionais do estado. As escolas, denominadas inicialmente CE-Jovem, tinham como objetivo articular os conteúdos do Ensino Médio com a formação dos alunos para o mundo do trabalho.

Nesta etapa, foram implantadas um total de 25 escolas, oferecendo inicialmente quatro cursos: Enfermagem, Informática, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. A Lei N° 14.738 foi promulgada posteriormente e regulamentou a criação das EEEP. A rede foi gradativamente ampliada e, até o final de 2013, contava com 100 escolas profissionais ao redor do estado e com 51 cursos técnico de nível médio. O número de matrículas nesse mesmo ano foi de 36 mil, sendo 8,5 vezes maior do que o número inicial de matrículas em 2008. Os dados preliminares sobre o impacto da implantação das EEEP mostram um cenário positivo. Entre os alunos egressos, 27,2% do total estavam inseridos no mercado de trabalho em 2011; 28,2% em 2012 e 25,2% em 2013. Em relação ao ingresso no ensino superior, o percentual de alunos concludentes

que ingressaram aumentou continuamente de 2011 para 2013: 16,9% em 2011, 26,4% em 2012 e 35,6% em 2013. Além disso, entre as 50 primeiras escolas públicas da rede estadual que obtiveram as maiores médias na edição de 2012 do ENEM, 44 são escolas profissionais. Os resultados do SPAECE de Língua Portuguesa indicam crescimento da proficiência de 2008 a 2012, com um aumento de 53,7 pontos (22,8%), evoluindo do nível crítico para o intermediário. Os resultados do SPAECE de Matemática também mostram um aumento de 57,2 pontos (23,4%) no rendimento dos alunos nesse componente, migrando do nível muito crítico para o nível intermediário em 2012.

Com o intuito de se investigar o processo de implantação das EEEPs, de analisar os impactos atingidos e propor estratégias de consolidação dessas escolas, a metodologia adotada nesta pesquisa consistiu na **análise de documentos oficiais** sobre as EEEPs, para compreensão das particularidades do desenho da política e os critérios que fundamentaram os seus processos de elaboração e implementação e **na coleta de depoimentos** por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas juntamente a atores da política. Na esfera da elaboração e decisão, foram entrevistados dois gestores da SEDUC, mais especificamente, o secretário executivo de educação do Ceará e a coordenadora de educação profissional, com o objetivo de se analisar as motivações e decisões da política. Na esfera da implementação nas escolas, os entrevistados foram seis diretores escolares, com o objetivo de se verificar como o processo de implementação da política ocorreu efetivamente.

As perguntas que impulsionaram investigar o cenário descrito foram elaboradas em torno de dois eixos, um de compreensão da implementação da política e outro de proposição de ações para o seu aperfeiçoamento. No primeiro eixo, as perguntas propostas foram: "as EEEPs respondem ao problema exposto na agenda nacional para políticas públicas voltadas para a expansão e qualificação do Ensino Médio? Em que medida as condições da estrutura física das escolas interferem na implementação da política? (LIMA, 2014, p.111). Já as duas últimas perguntas, relativas ao segundo eixo, foram: Como concretizar a integração curricular nas escolas? E, por fim, quais estratégias para garantir o aperfeiçoamento da rede de escolas profissionais do estado do Ceará?" (LIMA, 2014, p.111).

Os critérios para seleção das escolas foram estabelecidos de modo a refletir sobre três contextos distintos em que a implantação da política se efetivou e garantir a representatividade da amostra. O primeiro se refere ao ineditismo das 25 escolas

inauguradas em 2008, caracterizadas por terem sido instaladas em prédios adaptados para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) e terem iniciado as suas aulas na metade do ano letivo. O segundo se baseia no contexto das 26 escolas que iniciaram o seu funcionamento em 2009, ainda em prédios adaptados, mas com início das aulas no começo do ano letivo. Nesse segundo momento, houve seleção de gestores, professores e alunos. O terceiro diz respeito às escolas instaladas a partir de 2010, já em prédios próprios construídos no padrão estipulado pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação profissional em tempo integral, o que as diferencia dos dois primeiros contextos. De cada um desses três contextos, selecionou-se a escola com o melhor e o pior resultado no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará¹ (SPAECE). Além disso, privilegiaram-se escolas cujo gestor se encontrava desde a implantação, sendo, portanto, agente responsável nesse processo.

A pesquisa realizada culminou na proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) que busca contribuir com o aperfeiçoamento da rede de escolas profissionais implementadas a partir da Política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Ceará. Embora o foco deste estudo tenha recaído sobre apenas seis escolas, a representatividade da política é contemplada pela diversidade dos contextos selecionados para análise em relação (i) à distribuição geográfica das escolas: seis municípios de diferentes regiões do Estado, entre eles a capital, (ii) aos resultados obtidos em avaliação externa, com base nos dados do SPAECE, (iii) ao ano de implantação e (iv) à estrutura física. Essa representatividade permite que as estratégias do PAE elaborado possam servir de referência para toda a rede do Ceará, observando-se, durante a sua aplicação, os ajustes necessários para a sua adequação ao contexto específico de cada EEEP, especialmente em relação à questão da estrutura física.

O PAE proposto se organiza em torno de quatro conjuntos de estratégias: (i) Padronização da Estrutura Física das EEEPs, (ii) Incentivos para Adesão dos Professores às Escolas Profissionais/ Qualificação das Equipes Docentes, (iii) Estratégias para Promoção da Integração Curricular e (iv) Formação dos Gestores para a Filosofia de Gestão (TESE), passíveis de ajustes ao longo de seu processo de implementação política, caso se façam necessários para se corrigir as dificuldades encontradas nesse percurso e garantir os impactos desejados para atender tanto à agenda nacional quanto às particularidades regionais. As estratégias foram delineadas de modo a contemplar as demandas dos gestores das escolas estudadas a partir das entrevistas realizadas

nesta pesquisa. O quadro abaixo foi construído com o intuito de facilitar a visualização das demandas dos gestores e das estratégias propostas para intervenção:

Quadro 1 Demandas e estratégias

DEMANDAS	ESTRATÉGIAS
Problemas na estrutura física das EEEPs.	Padronização da estrutura física das escolas.
Problemas com a formação da equipe docente.	Incentivo à adesão de professores qualificados para a atuação no EMI; Qualificação da equipe docente.
Dificuldades na materialização do currículo.	Estratégias para a promoção da integração curricular.
Déficit na formação dos gestores para o desenvolvimento da filosofia de gestão (TESE).	Formação da TESE para gestores novatos; Aperfeiçoamento e aprofundamento da TESE.

Fonte: LIMA (2014, p.114).

Conjunto de estratégias 1 – Padronização da Estrutura Física das EEEPs

A estrutura física das escolas adaptadas é uma questão muito presente entre as reclamações dos gestores, sobretudo quando comparada com os ambientes das escolas Padrão MEC e do modelo Liceu, considerados mais propícios à oferta de educação integral. Com base no mapeamento das condições estruturais das EEEPs, foi definida uma estrutura física padrão para as escolas de acordo com o seu porte, determinado pelo número máximo de alunos que a escola tem a capacidade de atender. O motivo para essa padronização é a necessidade de se atenuar as disparidades estruturais encontradas, por exemplo, em algumas escolas implantadas no mesmo ano e no mesmo município: escolas já climatizadas em contraste com escolas sem reforma elétrica e laboratórios técnicos. Dentro desse cenário, são propostas duas ações, cujo objetivo é dirimir os descompassos presentes na rede física das EEEPs, proporcionando um padrão estrutural para o seu funcionamento. O quadro abaixo apresenta os itens de estrutura física considerados para a padronização das escolas adaptadas, listados por ordem de prioridade.

Quadro 2 Itens de estrutura física por ordem de prioridade.

ORDEM DE PRIORIDADE	ITENS DE ESTRUTURA FÍSICA
1	Estrutura elétrica: Reforma da rede elétrica e construção de subestação em todas as Unidades que ainda não foram contempladas.
2	Estrutura sanitária: Estabelecimento de padrão relacionado à quantidade de sanitários e chuveiros necessários por quantidade de alunos matriculados.

ORDEM DE PRIORIDADE	ITENS DE ESTRUTURA FÍSICA
3	Acessibilidade.
4	Construção de Laboratórios Técnicos (algumas escolas padrão MEC, embora tenham o laboratório construído, não possuem os equipamentos montados).
5	Climatização das salas de aulas e sala dos professores.
6	Construção de Auditório (modelo Liceu e padrão MEC já são contemplados com o ambiente).
7	Cobertura das quadras esportivas e construção de arquibancadas. (Modelo Liceu e Padrão MEC já são contemplados).
8	Padronização do Mobiliário e do material permanente (equipamentos) das escolas adaptadas em relação às escolas Padrão MEC e, por vezes, a outras escolas do mesmo modelo.

Fonte: LIMA (2014, p.120).

A **primeira estratégia** visa estabelecer um **diagnóstico da estrutura física das EEEPs**, a partir do levantamento dos dados relativos a cada um dos itens prioritários apresentados no Quadro 2. O levantamento deverá ser realizado por meio de visitas às EEEPs pelo superintendente escolar acompanhado do engenheiro da SEDUC e sob supervisão do núcleo gestor da escola. O instrumental de investigação consiste em um quadro a ser preenchido, datado e assinado pelo engenheiro responsável, em que serão registrados os dados da escola (nome, ano, município, prédio, número de turmas) e as informações atuais sobre os itens avaliados (estrutura elétrica, estrutura sanitária, acessibilidade, laboratórios técnicos, climatização, auditório, quadra coberta / arquibancadas, mobiliário, equipamentos). Após a coleta, os dados serão tabulados e consolidados pela equipe da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP). A realização desse diagnóstico é importante para se determinar as ações iniciais e estipular um cronograma de acordo com as demandas advindas das reais condições da estrutura física mapeada.

A **segunda estratégia** diz respeito à elaboração e execução do cronograma de **padronização da estrutura física das EEEPs** por uma equipe composta por gestores das escolas, por técnicos do Setor de Engenharia e da Coordenadoria Administrativa da SEDUC, por técnicos da Célula de Gestão de Matérias da COEDP e por representantes da gestão dessa última coordenadoria, com o objetivo de se estabelecer um padrão estrutural para as escolas profissionais adaptadas com base em sua capacidade de oferta de turmas. O cronograma de ajuste da estrutura física das escolas deverá seguir a definição de ordem de prioridade dos itens listados no Quadro 2.

As principais dificuldades que se apresentam para a gestão da COEDP/SEDUC em relação à parte final desta primeira estratégia proposta estão relacionadas ao volume considerável de recursos públicos necessários para a implementação do cronograma, às questões burocráticas envolvidas no repasse de recursos públicos, bem como aos expedientes políticos necessários para assegurar a sustentabilidade financeira da rede, por meio de captação de novas fontes de financiamento necessária para as obras e compra de mobiliário e equipamentos, além da manutenção e ampliação dos já conveniados.

Com relação aos custos para a condução desse primeiro conjunto de estratégias, não se prevê custos adicionais para a realização da primeira ação, sendo as visitas técnicas contempladas pela utilização da cota de combustível para visita às escolas. Em relação à segunda ação proposta, não é possível estipular de antemão os custos envolvidos, por serem dependentes das demandas a serem identificadas no diagnóstico das escolas da rede. No entanto, o intuito dessas estratégias não é o de propor ações inexecutáveis ou extraordinárias e algumas das ações propostas podem, aliás, ser desenvolvidas prontamente pela COEDP.

Conjunto de estratégias 2 – Incentivos para Adesão dos Professores às Escolas Profissionais/ Qualificação das Equipes Docentes

O objetivo das ações propostas neste segundo conjunto de estratégias é aumentar o número de professores efetivos atuando nas EEEPs, por meio de incentivos e de proporcionar oportunidades de qualificação para a equipe docente através de formação continuada que contribua para a construção do currículo integrado da rede de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O planejamento proposto envolve o **incremento salarial** dos professores, com verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e **formação continuada**, com recursos oriundos do tesouro estadual. Dentre os itens que compõem as diretrizes do FUNDEB, há a previsão do uso de seus recursos para remuneração de professores, inclusive, para “gratificações inerentes ao exercício de atividades ou funções de magistério” (BRASIL, 2009).

Em relação à **primeira estratégia**, que visa **promover uma maior adesão de professores efetivos atuando nas EEEPs**, são propostas duas ações: (i) estabelecer gratificação por dedicação exclusiva para os docentes dessas instituições e (ii) regulamentar a

gratificação por desempenho. Ambas as ações serão coordenadas pela SEDUC, por meio da Secretaria Executiva, da Assessoria Jurídica, da Coordenadoria Administrativa, da COEDP e da Coordenadoria de Gestão de Pessoas. No caso da primeira ação, há ainda o envolvimento da SEPLAG e da Assembleia Legislativa e, no caso da segunda ação, da Comissão de gestores das EEEPs.

Para o pagamento da gratificação por dedicação exclusiva, estima-se um gasto de R\$ 1.700.000,00 (um milhão e setecentos mil reais) por mês e de R\$20.160.000,00 (vinte milhões, cento e sessenta mil reais) por ano¹. Esse custo é calculado com base na projeção de 140 escolas, com uma média de 20 professores cada uma, totalizando 2800 professores em EEEPs, considerando-se uma gratificação mensal por professor de R\$ 626,90 (seiscentos e vinte seis reais e noventa centavos), equivalente a 30% do valor de representação do cargo comissionado DNS-3².

A execução dessa primeira ação é de maior complexidade por demandar articulação política entre diversos atores institucionais, como, por exemplo, as diferentes secretarias do estado, a Assembleia Legislativa e o Sindicato dos Professores do Estado (APEOC). Além disso, requer um estudo que identifique os custos envolvidos no aumento da folha de pagamento dos professores e o seu impacto orçamentário, realizado por comissão competente para esse fim. Ainda, dado que essa estratégia implica que apenas uma parcela dos professores da rede faça jus à gratificação por dedicação exclusiva, é necessário um estudo jurídico para a elaboração de um decreto coeso e com respaldo legal.

Em relação ao pagamento da gratificação por desempenho, como ela é dependente dos resultados alcançados por escola, não é possível realizar uma previsão sobre o quantitativo das gratificações. Esse tipo de gratificação encontra-se em processo de discussão e, apesar de já ter sido executado uma vez, é importante que seja regulamentado em lei e passe a ter caráter contínuo. O pagamento será realizado anualmente e seguirá critérios estabelecidos por uma comissão de dez gestores, criada para propor os indicadores aferidos para cálculo da gratificação. Com base no artigo 5^a da Lei estadual sobre a criação das Escolas Profissionais, o limite de valor para a gratificação por desempenho é de até “70% (setenta por cento) do valor da

¹ Levantamento preliminar com base em dados do FUNDEB, realizado durante o período de condução do estudo reportado na dissertação em que este artigo se baseia.

² Cálculo baseado no valor de representação do cargo comissionado DNS-3, de R\$ 2.089,77, vigente durante o período de condução do estudo de LIMA (2014).

representação correspondente ao cargo em comissão de símbolo DNS-3” (CEARÁ, 2008, s/p.)³.

A **segunda estratégia** procura garantir a formação continuada para os professores das EEEPs. O modelo de formação proposta é de caráter semipresencial, com 40 horas de atividades em uma plataforma de aprendizagem virtual (Moodle) e 40 horas de encontros presenciais bimestrais, totalizando uma carga horária de 80 horas. O curso é destinado a professores da base comum, a professores técnicos e a coordenadores pedagógicos. A temática do curso é estruturada com base no eixo do processo formativo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que trata a questão da formação humana integral no Ensino Médio e da integração curricular. Propõe-se, também, a possibilidade de parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) para o aprofundamento dos conteúdos sobre currículo integrado e educação profissional.

A implementação dessa estratégia seria realizada em conjunto pelos gestores da EEEP com pós-graduação na área e pela Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET) da COEDP. Os recursos a serem utilizados para esta oferta são os previstos para formação continuada e, para a sua concretização, sugere-se que a COEDP se articule junto ao MEC para incluí-la no programa de formação do Pacto em sua realização no estado, dada a convergência de seus temas de estudo.

Conjunto de estratégias 3 - Estratégias para Promoção da Integração Curricular

A integração curricular foi considerada um desafio em todas as EEEPs pesquisadas devido às dificuldades de se estabelecer uma definição metodológica e estratégica para a materialização do currículo e de se promover a disseminação e apropriação dos conceitos a ela relacionados entre os professores. Considerando que um currículo integrado não se constitui apenas pela definição de uma matriz curricular e não se traduz na mera “sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.1093-1094), o objetivo deste terceiro conjunto de estratégias é propor ações de cunho pedagógico e metodológico que possibilitem a concretização do processo de integração do currículo. Assume-se que o sucesso dessa empreitada é dependente da adesão dos professores à proposta e da sua participação no processo de construção e implementação do currículo integrado, tendo em vista a importância de haver, “por

³ Com base no valor de DNS-3, o valor da gratificação é de até R\$ 1.462,84.

parte dos profissionais envolvidos, o conhecimento da instituição, do projeto educativo, do conteúdo a ser trabalhado” (CABRAL, 2009, p. 177) para que a experiência do Ensino Médio integrado seja exitosa. Os professores são, pois, os protagonistas nesse processo.

A **primeira estratégia** proposta prevê a oferta de uma **formação inicial de caráter obrigatório para os professores ingressantes nas EEEPs** logo no processo de seleção. O curso cobrirá questões sobre os marcos teóricos e legais do EMI. Desse modo, a seleção de professores passaria a contar com duas fases: a primeira, composta por análise de currículo e seminário apresentando a filosofia de gestão TESE, e a segunda por entrevista com os gestores escolares e pelo curso de formação proposto, que teria uma carga horária de 40 horas e uma avaliação escrita no final de caráter eliminatório e classificatório. Os atores responsáveis pela implementação dessa estratégia seriam a CEDET/COEDP e o departamento de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, respectivamente, coordenariam e preparariam os gestores escolares que ministrarão a formação.

A **segunda estratégia** visa **fortalecer a articulação entre os componentes curriculares da parte diversificada**, sistematizando e tornando contínua a formação já oferecida aos professores pelo Instituto Aliança e SEBRAE, aumentando a frequência dos encontros e ampliando o público-alvo para oferecer formação inicial para os coordenadores pedagógicos e coordenadores de curso. Assim, além dos professores lotados, os coordenadores também se tornariam importantes agentes de **disseminação dos elementos teóricos e metodológicos das disciplinas**. Não há custos adicionais para a implementação das duas primeiras estratégias, e a verba utilizada seria proveniente do orçamento já previsto para formação docente.

A **terceira estratégia** envolve a **elaboração das ementas das disciplinas da base comum** a partir das especificidades de cada um dos 12 eixos tecnológicos disponíveis na rede de Educação Profissional do estado do Ceará. Para a formulação das ementas, seria necessária a contratação de uma equipe de consultores, formada por três coordenadores de curso de cada um dos doze eixos e dois professores de cada uma das disciplinas que constituem a base comum, resultando em 36 professores técnicos e 26 professores da base comum, o que totaliza 62 consultores ao todo. A responsabilidade pela formação da equipe seria do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), por meio de edital de seleção pública simplificada e pela coordenação geral dos consultores seria da CEDET/COEDP. A carga horária prevista

é de 10h a 20h semanais durante doze semanas, com o custo de R\$17,42 (dezessete reais e quarenta e dois centavos) por hora trabalhada, que corresponde ao valor da hora/aula do professor técnico da rede. O custo final é estimado em aproximadamente R\$250.000,00 (duzentos e cinquenta mil reais), a ser arcado com recursos oriundos do Tesouro Estadual. Em uma segunda fase, as ementas seriam divulgadas aos docentes das EEEPs por meio de seminários, organizados com verba do orçamento previsto para formação de professores da SEDUC, portanto, sem custos adicionais.

Conjunto de estratégias 4 -Formação dos Gestores para a Filosofia de Gestão (TESE)

Outro ponto destacado pelos gestores foi a importância do modelo de gestão para as escolas profissionais inspirado pela Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), que se fundamenta na pedagogia da presença – envolvimento dos educadores em horário integral para conhecer e educar os seus alunos – e a educação pelo exemplo – postura de alinhamento entre as práticas dos educadores e os princípios e o regimento da escola para educarem pelo exemplo de suas ações. Esse modelo é uma estratégia eficiente para a integração do aluno e para a mudança de atitude dos profissionais neste novo modelo de escola.

A TESE oferece procedimentos que facilitam o gerenciamento, o planejamento e a avaliação dos processos, fornecendo subsídios para a consolidação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação Anual da Escola, estimulando a participação da comunidade escolar nesse percurso. Nesse aspecto, a filosofia da TESE em consonância com a perspectiva de gestão escolar demandada na atualidade, que deve “criar as condições ideais de participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento perspectiva de gestão escolar demandada na atualidade, que deve participativo” (NEUBAUER & SILVEIRA, 2009, p.104).

A **primeira estratégia** diz respeito à **oferta de formação sobre a TESE para todos os gestores das EEEPs**, a fim de propiciar mudanças de postura e de paradigmas de atuação nos processos de gestão da escola. A formação será coordenada pela COEDP e poderá ser oferecida pela Comissão de Gestores das EEEPs ou em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A **segunda estratégia** visa **consolidar e aprimorar a aplicação da filosofia de gestão das EEEPs**, por meio de três ações: (i) divulgação das experiências bem-sucedidas na rede, por meio de intercâmbio

das práticas de gestão baseadas na TESE; (ii) estabelecimento de mecanismos para monitorar as ações da gestão escolar com base no plano de ação e, assim, consolidar a TESE nas escolas e (iii) formação de um grupo de estudos e organização de seminários para que os gestores, junto aos superintendentes e os técnicos da COEDP, possam adaptar e redimensionar os procedimentos da TESE de acordo com a realidade do EMI no Ceará. As ações previstas em ambas as estratégias ou não envolvem custos adicionais ou podem ser subsidiadas pelo orçamento para formação previsto pela SEDUC.

O PAE delineado neste estudo foi pensado como um instrumento que reúne um conjunto de estratégias para o aprimoramento da política de consolidação das EEEPs, propostas com base nos resultados da pesquisa empreendida, que analisou os documentos oficiais e os depoimentos dos atores envolvidos na elaboração do ciclo de políticas em prol da educação profissional no estado do Ceará e dos gestores responsáveis por sua implementação.

As EEEPs têm sido uma experiência exitosa no contexto educacional cearense, demonstrada não somente pelos bons resultados alcançados nas avaliações externas, quanto pelo reconhecimento de sua qualidade pela sociedade civil, ratificada pela imprensa, por estudos acadêmicos e pelo aumento da procura por vagas por jovens advindos de outras escolas públicas e de escolas privadas. Avaliar o desenvolvimento e a implementação de uma política pública é fundamental para o seu aperfeiçoamento e, nesse sentido, espera-se que este estudo possa servir como referencial para o monitoramento das políticas públicas de educação profissional e para o fortalecimento das EEEPs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **FUNDEB** – Manual de orientação. 2009

CABRAL, R. Relato de experiências. In: REGATTERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 177.

CEARÁ. Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Fortaleza, 23/12/2008.

LIMA, A. L. B. **Escolas estaduais de educação profissional** - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). 2014. 156f. Programa de Pós-Graduação Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares: Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). **Políticas Educacionais e Coesão Social: uma agenda Latino-americana**. Rio de Janeiro: Campus, 2009, p. 81-123.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NUMA EEEP DO ESTADO DO CEARÁ: OS DESAFIOS DA GESTÃO

Antônio Cláudio Régis de Oliveira Soares*
Priscila Fernandes Sant'Anna**
Tarcísio Jorge Santos Pinto ***

O presente artigo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Foi elaborado tendo como base um caso de gestão que discute a necessidade do desenvolvimento da integração curricular. O objetivo geral definido para o estudo original foi compreender o desenvolvimento da proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. Em decorrência desse objetivo, foram delimitados três específicos, a saber: descrever as necessidades e dificuldades que se apresentam para se efetivar a proposta de integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele, levando em consideração a estrutura administrativa, pedagógica e curricular da escola e o contexto local; analisar os desafios e os caminhos da integração curricular na EEEP Dario Catunda Fontenele e como as concepções e dimensões de currículo se relacionam com o papel da gestão; e propor estratégias e ações que auxiliem a gestão no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP Dario Catunda Fontenele. É justamente em relação ao último objetivo específico que o presente artigo se debruça. São apresentadas, portanto, as quatro ações elaboradas a fim de aprimorar a integração das práticas curriculares da escola em tela. Conclui-se, por meio do Plano de Ação analisado, que a gestão escolar pode auxiliar no desenvolvimento de um currículo integrado, dividindo os papéis e responsabilidades e se apropriando dos conceitos e ideias sobre integração curricular.

Palavras-Chave: Integração Curricular. Gestão Escolar. Educação Profissional.

Este artigo estrutura-se com base na pesquisa de mestrado do primeiro autor e é construído com a colaboração dos demais autores. O trabalho está inserido no âmbito

* Mestre pelo PPGP/CAEd/UFJF; Gestor escolar da rede estadual do Ceará.

** Doutora em Linguística pela UFJF; Professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

*** Doutor em Filosofia pela USP; Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando junto ao Departamento de Educação e junto aos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE) e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).

dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF. Teve como objetivo compreender o desenvolvimento da proposta de integração curricular para os cursos técnicos da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. O objetivo que se direciona à Proposta de Intervenção – foco deste artigo – pretendeu propor estratégias e ações que auxiliem a gestão no desenvolvimento da integração curricular nos cursos técnicos da EEEP em questão. Para tanto, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE), no qual estão descritas e detalhadas as seguintes ações: a revisão do currículo e do projeto pedagógico da escola pela equipe escolar; a organização de planejamentos integrados dos professores; a sistematização de uma política de formação da própria equipe gestora e dos professores; e o desenvolvimento da metodologia de projetos. Tais proposições visam garantir a integração do conhecimento e a formação integral do estudante.

Antes de aprofundarmo-nos nos meandros da proposta que aqui se apresenta, faz-se necessário elucidar o contexto deste estudo, bem como as políticas que o regem. Assim, é importante esclarecer que política de educação profissional no estado do Ceará iniciou-se em 2008, influenciada pelos Decretos 5.154/2004 e 6.302/2007, na tentativa de responder a uma demanda por educação que valorize, ao mesmo tempo, o Ensino Médio propedêutico e a formação para o trabalho de maneira articulada criou, por meio da Lei 14.273/2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Essas escolas, conforme indicação da Secretaria de Educação do Ceará, “desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania” (CEARÁ, 2008).

Faz-se relevante destacar que uma das principais carências relacionadas à educação profissional desenvolvida no Ceará diz respeito ao necessário desenvolvimento de um currículo integrado que contemple a formação integral dos estudantes, ou seja, um currículo que converge para os propósitos da formação integrada. Nesse sentido, os desenhos curriculares propostos pela SEDUC para os cursos procuram atender à formação geral do educando, porém, essa formação não acontece de maneira integrada, visto que há uma preparação simultânea dos jovens para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos sem a articulação entre os componentes curriculares. Há, assim, formações distintas para um mesmo aluno sem a necessária integração dos componentes curriculares. No presente estudo, focalizamos uma dessas escolas: a EEEP Dario Catunda Fontenele, situada no município de Ipueiras-CE, criada sob o decreto estadual N° 30.874 de 10 de abril de 2012.

A EEEP Dario Catunda Fontenele recebe jovens ipueirenses que buscam uma formação profissional de nível médio ofertando os cursos técnicos em Agronegócio, Edificações, Finanças e Mecânica, de acordo com os arranjos produtivos locais e o potencial de mercado da região, no intuito de proporcionar a esses jovens um Ensino Médio e uma qualificação técnica profissional. Além disso, é uma escola que funciona em tempo integral e que busca oferecer conhecimentos, habilidades e valores para a vida em sociedade. Assim, ela foi desenhada e criada para formar os estudantes em todas as dimensões.

Isto posto, como norte de pesquisa, buscamos perceber, na pesquisa que dá origem a este artigo, que o desenvolvimento de currículos integrados para os cursos técnicos que compõem a EEEP Dario Catunda Fontenele se coloca como condição para o pleno desenvolvimento do estudante. Observamos, no entanto, que a implantação de currículos integrados se apresenta como um grande desafio, visto que o discurso pela integração está presente nos documentos oficiais, nas falas dos gestores dessas escolas, nos monitoramentos e encaminhamentos da superintendência escolar, mas essa integração acontece de forma ainda incipiente e é considerada questão aberta nas escolas estaduais de educação profissional no Ceará.

Foi utilizado, para o desenvolvimento do trabalho e para a consequente proposta de intervenção, o método estudo de caso como ferramenta ao longo de todas as fases da pesquisa do primeiro autor deste artigo, a saber: definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados, composição e apresentação dos resultados e elaboração de um Plano Educacional. Optou-se pelo estudo de caso porque este caracteriza-se, em consonância com Yin (2001), por uma abordagem metodológica de investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, além de esta ser uma pesquisa empírica acompanhada pelo pensamento lógico e na tentativa de dar conta da complexidade dos fenômenos que envolvem a integração curricular no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, visto que, de acordo com Yin (2001), o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Para aferirmos a percepção dos sujeitos, lançamos mão de questionários e entrevistas semiestruturadas, considerando as especificidades do grupo pesquisado. Quanto ao questionário, esse instrumento aplicado aos 29 professores da Escola, no intuito de colher seus posicionamentos, percepções e opiniões no que diz respeito aos desafios e caminhos para se desenvolver uma proposta de currículo integrado na

referida escola. Já a entrevista semiestruturada foi direcionada aos 03 (três) coordenadores escolares da EEEP, a superintendente das EEEPs da CREDE 13 e a orientadora da CEDEA da CREDE 13.

A partir de todo o estudo (teórico e empírico) depreendido, sistematizamos alguns dos achados de pesquisa mais significativos que se apresentam no quadro resumo, a seguir.

Quadro 1 Resumo: Achados de Pesquisa

Contribuições Teóricas da Pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • O currículo viabiliza o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013); • É necessário romper com a concepção de que o currículo é composto apenas por disciplinas (CNE, 2009); • Para integrar o currículo é preciso adotar a organização por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade (Libâneo, 2013); • Faz-se necessário debater questões relativas à integração da escola ao desenvolvimento local, regional e nacional (Ragattieri e Castro, 2010); • A construção do currículo integrado é questão aberta no Brasil (Ragattieri e Castro, 2013); • A organização e gestão da escola passa por uma reflexão sobre as práticas curriculares (Libâneo, 2013); • A modificação do currículo deve promover a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2013); • Cabe aos coordenadores orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo (Libâneo, 2013); • A integração curricular deve ser proposta a partir de uma organização disciplinar do currículo e a interdisciplinaridade se configura como instrumento de integração (Ragattieri e Castro, 2013); • Entre os eixos integradores do currículo, observa-se a ênfase crescente nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Ragattieri e Castro, 2013).
Contribuições Empíricas da Pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Todos os coordenadores escolares indicam que a integração curricular é de suma importância; • As formações que não acontecem no turno de trabalho do professor dificultam uma efetivação de currículo integrado; • A falta de informações e a falta de planejamentos coletivos dificultam a implementação de currículo integrado, apontam os coordenadores; • 66% dos professores indicam que a própria escola deve construir uma proposta de currículo integrado; • Os professores apontam que a gestão escolar é a mais indicada a organizar o processo de construção do currículo integrado; • Os professores acreditam que o gestor escolar deve contribuir com o processo de integração curricular elaborando formação continuada sobre essa questão; • A responsabilidade maior do gestor é apoiar os coordenadores.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das contribuições da pesquisa de mestrado do primeiro autor.

Dessa forma, infere-se dos aspectos teóricos da pesquisa que a integração curricular se torna condição para a formação integral dos estudantes, ajuda a superar as dualidades presentes na educação brasileira, que desenvolvimento integral se dá mediante integração dos conhecimentos e por ser o conhecimento científico sistematizado

a partir de disciplinas isoladas, a interdisciplinaridade se configura como eixo de integração curricular.

Além disso, ficou evidente que os processos de integração curricular devem observar a importância e o perfil das práticas metodológicas de ensino e aprendizagem e que há uma necessidade da gestão de estudar, entender e aperfeiçoar discussões relacionadas ao Ensino Médio, à Educação Profissional, ao currículo e à integração curricular.

Diante das considerações da pesquisa, foram elaboradas, portanto, quatro ações organizadas e direcionadas da forma que se apresenta, a seguir. Ação 1 tratou da revisão do currículo e do projeto pedagógico. De acordo com Libâneo (2013), ao se revisar currículo, se revisa o projeto pedagógico –, tendo em vista que quando se trata das questões curriculares faz-se importante que os principais sujeitos envolvidos nesse processo conheçam o ponto de partida, ou seja, qual o currículo que é efetivado na e pela escola. A escolha da representatividade de pais, alunos e professores, para o processo de revisão curricular é de primordial importância nesse processo e deve ser feita em reunião específica de acordo com o calendário escolar.

Nessa perspectiva, a presente ação tem como objetivo conhecer a realidade curricular da escola para consequentes práticas de intervenção nessa realidade levando em consideração os aspectos da integração curricular e as finalidades do Ensino Médio Integrado.

Em resumo, tais finalidades estão relacionadas com a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, com a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, com o aprimoramento deste como pessoa humana e com a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos do processo educativo. Desta forma, a compreensão do mundo físico e social, a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana são objetivos do Ensino Médio que precisam estar relacionados com práticas curriculares que levam em conta a integração na tentativa de ter-se uma formação menos fragmentada. Faz-se importante destacar, portanto, os papéis e responsabilidades de cada um dos atores desse processo. A equipe gestora, por exemplo, deve orientar a organização curricular com o objetivo de garantir a integração do currículo escolar. Nesse âmbito, a gestão precisa fomentar espaços de discussão, reflexão e ação que convergem para a participação dos outros atores educacionais nesse processo.

A ação 2, por sua vez, propõe que sejam organizados planejamentos integrados. Tal ação evidencia a necessidade dos sujeitos da escola pensarem e agirem juntos no intuito de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, além de tentar garantir a integração da equipe escolar. A constância mensal dos planejamentos integrados pretende estabelecer uma maior proximidade e discussão das propostas integradoras. O planejamento mensal é preponderante para o acompanhamento geral do processo, visto que neles serão definidas as diretrizes para o planejamento específico dos processos semanais.

Nesse contexto, é preciso considerar que o planejamento integrado no âmbito escolar envolve atores como os alunos, os professores, comunidade e a gestão que, além de participar deve organizar esse processo. No âmbito do ensino e na perspectiva desta seção, o planejamento integrado envolve especialmente os professores e a gestão.

Assim, pensou-se em organizar e sistematizar um modelo de planejamento integrado tendo em vista que os professores da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele planejam separadamente: a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias o faz às terças-feiras, a de Ciências da Natureza às quartas-feiras, a de Humanas às quintas-feiras e cada um dos professores da Base Profissional do currículo planeja em dias e horários diferentes uns dos outros. Infere-se, nessa perspectiva, que os dados apresentados na pesquisa são consoantes com a prática profissional, especialmente nas ações relacionadas ao planejamento.

Nesse contexto, entende-se que a gestão precisa participar, propor e acompanhar as atividades de planejamento dos professores, tendo em vista que tanto o professor precisa entender os processos de gestão referentes ao planejamento, quanto a equipe gestora precisa participar dos processos de planejamentos dos professores. Em tal perspectiva os planejamentos semanais dos professores podem ser acompanhados pelos coordenadores escolares e para o planejamento mensal os coordenadores articulariam a realização desse momento de forma conjunta, envolvendo as diferentes áreas disciplinares. Ainda, faz-se importante destacar que a participação do diretor é fundamental em ambos os processos.

Já a ação 3 sugere que seja pensada, elaborada e executada uma proposta de formação de professores com vistas aos aspectos da integração curricular. Sabe-se que tanto os professores quanto a própria equipe gestora precisam conhecer, analisar e debater tais aspectos e, nesse sentido, a ação se configura como importante estratégia na tentativa

de se desenvolver a integração curricular da Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele. As formações semanais devem acontecer de modo que contemplem a equipe gestora em uma semana e na seguinte a equipe de professores, ou seja, os gestores devem sentar juntos e estudar para, somente depois, desenvolver a formação dos professores.

No entendimento dessa ação, cabe à gestão da escola assumir e organizar esse processo, bem como formatar um modelo de formação continuada tanto para ser desenvolvido para os professores quanto para os próprios membros da gestão, tendo em vista que toda a equipe precisa conhecer sobre a temática da integração curricular para que se efetive uma proposta nesse sentido.

Nessa perspectiva, planejou-se dois encontros mensais da equipe gestora com vistas à formação dela própria e dois encontros da equipe gestora com os professores para o desenvolvimento da formação docente. A formação da gestão deverá acontecer, portanto, a cada 15 dias de segunda-feira e da gestão com os professores a cada 15 dias, sendo que um coordenador trabalhará esta formação na terça com os professores de Linguagens e Códigos, outro trabalhará na quarta com os professores de Ciências da Natureza e Matemática e um terceiro coordenador escolar trabalhará na quinta-feira com os professores de Ciências Humanas e os da Base Profissional do currículo.

No que se refere especificamente ao guia de formação continuada em integração curricular, conforme entendimento da equipe gestora em consonância com as ideias dos professores, sugere-se que sejam elencados os principais aspectos do currículo e da integração curricular que precisam ser objetos de conhecimento da equipe escolar para a elaboração do guia de formação. Tal guia deve ser pensado e montado pela equipe gestora a partir de textos oficiais que tratem dessas temáticas, bem como a análise de casos que são considerados de sucesso nesse processo.

Além disso, foi pensada a ação 4, que trata da criação de projetos como alternativa de integrar o conhecimento. Nessa perspectiva, pensou-se em 4 (quatro) grandes projetos que possam contribuir com o processo de integração curricular no âmbito da escola e da gestão.

Na tentativa de aprimorar a teoria e a prática do currículo, esta ação defende a implementação da metodologia de projetos como alternativa para integrar conhecimentos na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, tendo em vista que tal metodologia possibilita um trabalho que pode contemplar todas

as áreas do conhecimento e as bases do currículo. Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação (2010) indica que o estudo e o desenvolvimento de projetos referentes a temas concretos da realidade dos estudantes é fundamental para a organização da matriz curricular. No entanto, acredita-se que esta prática também pode contribuir para o aprimoramento do currículo do ponto de vista da integração.

Nesse sentido, pensou-se em desenvolver 04 (quatro) grandes projetos na EEEP Dario Catunda Fontenele ao longo do ano letivo. Assim, poderá ser desenvolvido 01 (um) projeto a cada bimestre letivo. Para a elaboração dos projetos de acordo com os bimestres, há de se considerar os seguintes aspectos, organizados no quadro, a seguir:

CrITÉrios para a realizaÇão de Projetos

- Reunir a comunidade escolar, alunos, pais e professores para definir o objeto de investigação de cada projeto em cada bimestre;
- Definir com os professores a participação, os papéis e as responsabilidades de cada um no desenvolvimento dos projetos;
- Definir entre os membros da equipe gestora a participação, os papéis e as responsabilidades de cada um no desenvolvimento dos projetos;
- Definir as datas de apresentação e culminância dos projetos;
- Organizar os aspectos da apresentação dos projetos;
- Acompanhar a participação dos envolvidos nos projetos;
- Orientar a participação de cada área do conhecimento e das bases do currículo;
- Produzir artigos relacionados aos projetos para divulgação na comunidade acadêmica;
- Certificar-se da participação de membros da comunidade escolar, tanto na participação quanto prestigiando as apresentações dos projetos;
- Integrar o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura com o método de projetos.

Faz-se importante destacar que todas as ações descritas não têm a pretensão de resolver todas as questões inerentes à integração curricular. No entanto, é preciso destacar que tais ações são as que podem ser colocadas em prática na e pela escola, sem desconsiderar outras que certamente existem. Por esse caráter processual, este PAE fortalece a ideia de que as ações projetadas são frutos de um estudo detalhado no campo da integração curricular e que pode sofrer modificações e adaptações no processo de implementação.

Além disso, ao considerar que a gestão pode contribuir com o desenvolvimento do currículo integrado e apresentar formas de como fazê-lo, buscou-se explicitar a importância da atuação da gestão nesse processo. Nesse sentido, contribuir implica, também, em acompanhamento, organização, monitoramento e sistematização de uma proposta de currículo integrado, tendo em vista que ficou constatado nesta pesquisa que os professores pouco sabem sobre integração curricular, que é preciso superar a

visão fragmentada que existe sobre o currículo da EEEP Dario Catunda Fontenele e que as práticas de integração precisam ser coladas em prática.

No entanto, este trabalho limitou-se a pesquisar a integração curricular a partir do âmbito da gestão escolar, ou seja, como a integração pode ser desenvolvida pela escola, independentemente da consonância com fatores externos. Assim, as resoluções apresentadas estão relacionadas diretamente com as possibilidades da gestão da escola apontada. Mas, ao mesmo tempo sabemos que algumas das atividades descritas podem apresentar similaridades com outras realidades, se constituindo em possíveis aplicabilidades em locais e realidades distintas. Agora, sugere-se que outros eixos e instâncias interessem-se pelas questões relacionadas à integração curricular, como o próprio Estado, por exemplo.

REFERÊNCIAS

CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2009. Proposta** de experiência curricular inovadora do ensino médio (ensino médio inovador). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1685&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1685&Itemid=). Acesso em: 22 set. 2016.

CNE. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=). Acesso em: 02 maio 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RAGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (Orgs). **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2010.137

_____. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ: OS DESAFIOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL

Neyrismar Felipe dos Santos*
Daniel Jorge Salles de Freitas**
Lourival Batista de Oliveira Junior***

O presente artigo analisa o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) em uma escola da rede pública de educação do Ceará. O PPDT é uma iniciativa da SEDUC/CE, inspirada num modelo português já consolidado que vem apresentando bons resultados educacionais, especialmente no que se refere à desmassificação, permanência e integração da comunidade escolar. A partir de pesquisa realizada junto à Escola "A", foi possível identificar em que medida as práticas realizadas no âmbito do programa se harmonizam com seu texto normativo, e em quais situações é necessário adaptar a proposição formal à realidade vivenciada no cotidiano escolar para que os objetivos originais da proposta não se percam diante dos desafios concretamente experienciados. Após a descrição e análise do caso, é apresentado um plano de ação educacional que sugere intervenções em pontos estratégicos da execução do programa na escola. Essas intervenções permitirão à escola superar os desafios para a implementação do PPDT, potencializando sua eficácia e amplificando os resultados educacionais produzidos por ele, especialmente, em quatro aspectos: a construção de vínculos mais significativos entre a escola, as famílias e os alunos; o fortalecimento de atividades colegiadas sintetizadas na figura do Conselho de Turma; a maior integração entre atividades pedagógicas e as de gestão; e a utilização efetiva dos instrumentos oferecidos pelo projeto, especialmente o Dossiê de Turma.

Palavras-Chave: Professor Diretor de Turma. Desmassificação do ensino. Vínculo professor-aluno.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Autor da dissertação "Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da sua implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará".

** Agente de Suporte Acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Ciências Sociais (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

Passados mais de vinte anos da entrada em vigor da LDB e trinta anos da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira contabiliza uma série de avanços tanto em termos de reconhecimento de direitos e garantias quanto em resultados concretos no oferecimento de uma educação pública que busca ser cada vez mais qualificada, inclusiva e democrática. Entretanto, seu desenvolvimento ainda encontra importantes desafios que requerem um cuidado permanente por parte dos gestores da educação. Entre esses desafios destacam-se o acesso e a permanência, bem como a massificação do ensino.

Este artigo visa analisar a implementação de um projeto da Secretaria de Educação do Ceará que se inscreve num conjunto de políticas voltadas justamente ao enfrentamento desses desafios: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). A análise se deterá, mais especificamente, na forma como o projeto foi implementado em uma instituição escolar específica, identificada, aqui, por “Escola A”, partindo da avaliação da operacionalidade do desenho original do projeto e suas variações na prática, para buscar identificar fatores que colaboram e que dificultam o seu funcionamento. O presente texto foi escrito a partir da dissertação “Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da sua implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará”, defendida do ano de 2014 por Neyrismar Felipe dos Santos no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

A inspiração original para a criação e implementação do PPDT na rede pública de ensino do Ceará foi uma iniciativa desenvolvida em Portugal, onde é mantida sistematicamente, desde 1997, com resultados positivos no que se refere à promoção da aproximação entre a instituição escolar, os alunos, suas famílias e a comunidade escolar como um todo, criando condições favoráveis para que o ensino e a aprendizagem se deem em um contexto mais orgânico e integrativo, superando versões mais compartimentadas e fragmentadas de educação (LEITE, 2008). Nesse sentido, a proposta do PPDT fundamenta-se numa abordagem “desmassificadora” da escola, ou seja, pretende superar o tipo de relações padronizadas que comumente se estabelecem nas instituições de ensino – marcadas pelo formalismo excessivo, conteudismo e pela hierarquização – para dar ensejo à construção de vínculos escolares de outras naturezas, fundamentados na interatividade, no afeto, na confiança e reciprocidade entre educadores e educandos, em uma busca constante pela integração e o estreitamento das relações entre os atores escolares como um todo.

O documento “Projeto Diretor de Turma: educar na perspectiva da desmassificação”, anexo à chamada pública para adesão ao projeto (CEARÁ, 2010), estabelece as principais diretrizes do programa. Tendo como perspectiva principal a “desmassificação”, o PPDT é caracterizado como uma iniciativa que busca um conhecimento aprofundado de cada aluno a partir do estabelecimento de relações mais estreitas com um de seus professores (o diretor de turma), inicialmente, e, em consequência, com a escola como um todo.

A proposta do PPDT busca justamente oportunizar a construção de vínculos mais fortes entre alunos e professores – fator que considera determinante para potencializar um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido. Leite e Chaves (2011, p. 4) apontam que “o projeto pretende fortalecer a construção de um ambiente escolar que valorize as diferenças, de forma a proporcionar um nível elevado das relações entre professores, alunos, funcionários, pais e/ou responsáveis e comunidade”. Nesse sentido, o programa pode ser entendido como uma estratégia para que se efetive o acesso e a permanência dos alunos na escola, uma vez que a ausência de vínculos interpessoais entre os alunos e a escola tem sido apontada como um fator produtor de altos índices de evasão e reprovação no sistema público de ensino. Assim, enfatizando a importância da afetividade para o florescimento de confiança e reciprocidade entre educadores e educandos, o PDDT é anunciado como proposta de construção de uma escola “que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram [...]. Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional” (CEARÁ, 2010, p. 3).

O Projeto Professor Diretor de Turma foi introduzido na rede estadual de educação do Ceará no ano de 2008. Naquele ano a Seduc/CE havia inaugurado um sistema de escolas profissionais de tempo integral – ensino técnico integrado ao Ensino Médio e optou por iniciar a experiência do PPDT nessas instituições. O projeto foi implementado em 25 escolas em 2008 e no ano seguinte expandiu-se para todas as 51 escolas do sistema de educação profissional da rede estadual, tendo sido criada em cada Crede (Coordenadoria Regional) uma coordenadoria específica para o acompanhamento do PPDT (SANTOS, 2014).

Em 2010, tendo sido avaliada como bem sucedida a experiência do projeto nas escolas profissionais em tempo integral, a Seduc/CE optou por universalizar o PPDT, oferecendo a todas as escolas da rede estadual, via chamada pública, a possibilidade

de adesão ao programa de forma gradativa – em 2010, para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, em 2011, para as turmas de 1º e 2º anos, e em 2012 para as turmas dos três anos do Ensino Médio (CEARÁ, 2010) –, permitindo às próprias escolherem implementar o projeto em todas as suas turmas ou, em caráter experimental, apenas em algumas. Ao final do período de adesão, a rede estadual passou a contar 530 escolas de educação regular participantes do projeto, totalizando 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

A Escola “A”, *lócus* da pesquisa, foi fundada em 1959 e fica sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 20). Está localizada na região sul do estado do Ceará, mais precisamente no Cariri, oferecendo exclusivamente o Ensino Médio a aproximadamente 1.500 alunos na modalidade regular nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sua adesão ao PPDT se dá a partir da chamada pública de 2010 (SANTOS, 2014).

A partir de pesquisa realizada na Escola “A” e da comparação entre o texto normativo do projeto e as práticas efetivamente desenvolvidas na escola, alguns aspectos se destacam. Em primeiro lugar, de acordo com o texto oficial do PPDT, o professor diretor de turma (DT) deve destinar uma hora-aula de sua carga horária para a Formação para Cidadania, que é uma área curricular não disciplinar da rede pública do Ceará. O texto ressalta a importância dessas aulas enquanto um momento de maior aproximação entre alunos e seus DTs, possibilitando a construção de uma relação mais estreita entre eles. Nas aulas, são discutidos temas transversais que despertam o interesse dos jovens, muitos dos quais são oriundos de indicação deles mesmos (temas como sexualidade, relações interpessoais, drogas, relacionamento dos jovens e suas famílias etc.) e têm aplicação direta na vida dos estudantes. Ainda de acordo com o texto oficial, essas temáticas deveriam ser definidas pelo “Conselho de Turma” – órgão colegiado formado pelos professores da turma, dois representantes dos pais e dois representantes dos alunos, sob a presidência do diretor da turma e atribuído ao planejamento, à organização, ao acompanhamento e à avaliação das atividades propostas para a turma (ZENHAS, 2004), devendo reunir seus membros no começo do ano letivo e uma vez, ao final de cada período/bimestre.

Na execução do projeto na Escola “A”, as aulas de Formação Cidadã têm sido avaliadas pela comunidade escolar como um dos pontos mais positivos do PPDT, tendo sido inclusive destacada por vários professores regulares (ou seja, que não são diretores de turma) que as aulas de Formação Cidadã repercutem em suas próprias

aulas melhorando o desempenho dos alunos, comprovando o sucesso da proposta transdisciplinar original (SANTOS, 2014).

Nesse contexto, ainda que a Formação para Cidadania esteja apresentando resultados favoráveis, há duas situações que merecem atenção. A primeira delas é que, mesmo que os temas a serem trabalhados nasçam da realidade das turmas e de suas necessidades, esses temas precisam ser validados pelo Conselho de Turma, o que não tem acontecido. O segundo ponto se refere ao acompanhamento da gestão escolar. Atualmente, a organização dos temas é personalizada conforme cada professor: cada DT define individualmente os temas a serem trabalhados nas suas aulas de Formação Cidadã. Seria necessário, entretanto, que houvesse diretrizes para esse planejamento visando a uma padronização – não no sentido de temáticas homogêneas, mas de referências organizacionais mínimas para que as aulas de cada DT sigam os mesmos princípios. Nesse sentido, a gestão da escola precisa estar envolvida com o planejamento; não é suficiente que ela acompanhe só a execução, como tem acontecido.

O segundo aspecto a ser destacado se refere ao atendimento aos pais. Trata-se de uma das atividades atribuídas ao DT no texto oficial do programa (CEARÁ, 2010) – porque um dos objetivos centrais do PPDT é a integração da família à escola no processo educacional. O DT deve sugerir e planejar ações com pais ou responsáveis pela educação dos alunos com o intuito de estreitar a relação entre a família e a escola, devendo desenvolver estratégias específicas que envolvam os pais e os transformem em elementos participativos na busca por soluções mais adequadas para os problemas que se apresentarem (LEITE, 2011, p. 5).

No desenvolvimento efetivo do projeto na Escola “A”, pode-se verificar que os DT's funcionam como uma referência para a comunicação entre pais e escola, porém, o canal de comunicação se dá quase exclusivamente nas reuniões ordinárias. Fora essas ocasiões, os pais só são convocados em casos disciplinares ou de infrequência. Além disso, de acordo com o texto oficial do projeto (“Projeto Diretor de Turma: Educar na perspectiva da desmassificação”, anexo à chamada pública para adesão), o momento de atendimento aos pais deve ser estabelecido de maneira que, para cada turma, haja um dia e hora específicos. Esses dias devem ser definidos no início de cada ano letivo, na primeira reunião do Conselho de Turma. Esse procedimento de fato acontece na escola (que envia até um comunicado por escrito destacando os dias e horários aos pais de cada uma das turmas). No entanto, como grande parte dos alunos pertence a famílias que residem na zona rural, por conta da dificuldade de locomoção, os pais

aproveitam para ir à escola quando têm compromissos na cidade, de maneira que dificilmente, nos dias de atendimento, os pais dos alunos comparecem. Acabam prevalecendo, portanto, as visitas por convocação da própria escola em detrimento das visitas por iniciativa dos pais.

O texto oficial do projeto estabelece ainda previsões de práticas específicas visando ao estreitamento das relações entre a escola e a família. Uma delas, explicitamente prevista, é a realização de atividades educativas diretamente com os pais, o que não acontece absolutamente na Escola "A". A relação que se faz com as famílias dos alunos, mesmo no âmbito do PPDT, é invariavelmente motivada por pura necessidade de uma das partes, quase sempre para resolver problemas e nunca com finalidades integrativas ou educacionais.

Terceiro aspecto a ser observado, a organização do Estudo Orientado é uma das responsabilidades atribuídas ao DT (CEARÁ 2010). O Estudo Orientado caracteriza-se pelo atendimento de alunos monitores a grupos de colegas com dificuldades. Como é de se esperar que o diretor de turma seja conhecedor das dificuldades dos alunos de sua turma, é seu dever organizar grupos de alunos que estudarão sob a tutela de um colega com maiores facilidades em determinados conteúdos.

O texto oficial do PPDT estabelece que o Estudo Orientado deve ser implementado gradativamente como apoio necessário aos alunos com dificuldades em alguma das disciplinas, no contraturno de suas aulas (CEARÁ, 2010). No entanto, mesmo quatro anos após o projeto ter sido implantado essa prática não se efetivou na Escola "A"¹, não havendo nenhum trabalho coordenado pelos DT's nessa direção. A equipe gestora da escola aponta como principais dificuldades o deslocamento dos alunos no contraturno, principalmente em se tratando de uma maioria moradora de zonas rurais, e a falta de previsão de financiamento para a alimentação no projeto. Seja ou não em razão da logística de transporte ou do financiamento, o que se pode perceber é que o Estudo Orientado não está na pauta de prioridades dos responsáveis pelo PPDT na Escola "A".

Por fim, o último aspecto a ser observado, o dossiê de turma é um portfólio de documentos que registram informações da turma, composto por instrumentais bem detalhados previstos no texto oficial do PPDT (CEARÁ, 2010) que possibilitam um amplo conjunto de informações sobre os alunos – desde fichas com dados individuais

¹ É válido destacar que o Estudo Dirigido não conseguiu se efetivar em nenhuma das escolas regulares, nem mesmo nas escolas profissionais nas quais já existe previsão de carga horária semanal destinada às aulas de "estudo dirigido" (SANTOS, 2014).

de cada um até levantamentos estatísticos da turma como um todo feitos pelo DT. As informações não se restringem a dados escolares, mas contemplam também aspectos socioeconômicos e pessoais.

A organização do Dossiê de Turma é uma atividade de relevante significado pedagógico, pois possibilita aprofundar e sistematizar o conhecimento que o DT e a escola como um todo produz sobre seus alunos. Dessa forma, é possível direcionar orientações personalizadas, adequando o plano de estudo conforme a realidade de cada um, dando efetividade ao processo de “desmassificação” que o projeto almeja. Neste sentido, encaminhamentos importantes podem (e devem) surgir a partir do conteúdo do dossiê de turma, promovendo a integração metodológica e a colaboração mútua entre esta prática pedagógica e as demais ações educacionais e sociais em execução nas escolas.

Devido a sua importância estratégica, em 2014, a SEDUC/CE lançou um documento oficial complementar, orientando a construção do dossiê e informatizou os seus instrumentais, criando um sistema integrado - o Sistema Diretor de Turma (SDT). De acordo com tal documento,

A prática pedagógica dossiê da turma, quando bem trabalhada, proporciona à escola um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca dos âmbitos familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural, oportunizando a desmassificação do ensino; leva os professores a planejarem aulas mais eficazes, em conformidade com as especificidades de cada turma, melhorando, consideravelmente, os rendimentos de aprendizagem dos alunos; qualifica as ações de acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico, favorecendo, principalmente, a redução dos índices de infrequência, evasão e abandono escolar. (CEARÁ, 2014, p.11)

Apesar de sua relevância na dinâmica do PPDT, existe uma perspectiva negativa sobre o Dossiê de Turma entre os profissionais da Escola “A”, sendo classificado como uma exigência excessivamente formal e protocolar. Professores e gestores acusam-no de uma burocratização exagerada, deixam claro seu descontentamento com a quantidade de fichas e instrumentais a serem preenchidos e sentem uma cobrança desproporcional por parte das Credes em relação às escolas pela elaboração do documento.

Na Escola “A”, a construção do dossiê de turma está envolta nesse ambiente de descontentamento. Paralelamente à percepção de que existe uma cobrança exagerada da Crede em relação a aspectos meramente burocráticos, também não há da parte da própria escola nenhum sinal de boa-vontade em relação à valorização pedagógica

do documento, que é tratado, concretamente, como uma tarefa sem finalidade prática. De três reuniões diagnósticas acompanhadas na escola, por exemplo, duas não apresentaram a caracterização da turma. Os próprios DT's afirmaram que a caracterização era um aspecto meramente formal e que já era entregue pronto à coordenação escolar. Enfim, a abordagem que o dossiê de turma tem recebido na Escola "A" é apenas técnica, burocrática, mais preocupada com o preenchimento de fichas e formulários do que com a relevância das informações que podem surgir desses instrumentais. Não há uma cultura de análise, simplesmente busca-se cumprir exigências.

A partir da observação da implementação e operacionalização do PPDT na Escola "A", é possível indicar quais de seus aspectos merecem maior atenção visando ao melhoramento das rotinas do projeto e, conseqüentemente, aos seus resultados. Considerando os aspectos analisados acima, é possível estabelecer um plano de ação educacional a partir alguns pontos estratégicos que suscitam uma intervenção para a promoção de melhorias no desenvolvimento do projeto na escola.

O primeiro ponto de intervenção se refere à qualificação das reações entre o DT, os alunos e as suas famílias. No processo educacional, é preciso que se considerem os aspectos afetivos e relacionais e não somente os cognitivos (VASCONCELOS et al, 2005), e nesse contexto a relação entre DT e alunos não pode ser casual ou espontânea: ela precisa ser construída e cultivada. Para isso não há uma receita pronta e nem uma regra geral; é preciso considerar o universo de cada aluno e seu horizonte de sentidos.

Sendo tarefa dos DT's acompanhar determinado grupo de jovens durante os três últimos anos da educação básica e usar elementos relacionais para favorecer o processo de aprendizagem, é importante que o DT tenha conhecimentos sobre o universo que envolve o desenvolvimento dos mesmos. Para isso, propomos que a escola instale um grupo de estudos permanente formado pelos DT's e liderado pela coordenação escolar. Esse grupo terá como foco de estudos a psicologia do desenvolvimento e da educação na busca de conhecer melhor o universo juvenil e, de posse desse conhecimento, poderá estabelecer um vínculo mais positivo entre eles. Essa formação tem duração prevista de 11 meses, ficando a cargo do grupo e da gestão escolar encerrar as discussões após esse período ou propor novas temáticas de estudo.

Em sincronia com esse grupo de estudos dos professores, a Escola “A” deve instituir um calendário de formação com os pais e/ou responsáveis, que deve ser desenvolvido de formas lúdicas, por meio de rodas de conversas, palestras, gincanas, desafios etc. Seriam eventos temáticos que trariam como pano de fundo informações importantes ligadas ao processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos jovens. Essa proposta visa contribuir para que os pais consigam lidar melhor com os filhos e, em consequência, apoiar a escola de forma mais qualificada à medida que entendam o universo que os envolve. Em razão do processo de formação, os pais passarão a frequentar a escola com maior regularidade, se sentirão mais envolvidos com a dinâmica escolar e mais à vontade para participarem das atividades da comunidade escolar.

O segundo ponto de intervenção almeja o fortalecimento do Conselho de Turma. Na constituição do Conselho de Turma, o DT tem a função de coordenar os trabalhos dos professores de sua turma em função das necessidades e particularidades dos alunos. É ele quem capta as carências de seus alunos e as apresenta aos demais professores em uma ação que busca conjugar esforços em prol da aprendizagem dos discentes. Diante disso, ele pode ser considerado como gestor do currículo de sua turma e catalisador do trabalho dos demais docentes (CLEMENTE & MENDES, 2013).

Perceber tanto as necessidades da turma enquanto um organismo coletivo quanto as dos alunos individualmente e trabalhar para que essas necessidades sejam sanadas é dar sentido ao processo de desmassificação proposto pelo projeto. Dessa forma, o trabalho do PPDT ganha forma e sentido. Esse sentido é construído a partir da atuação do Conselho de Turma, principalmente em seus dois grandes eixos: a Formação para Cidadania e o Estudo Orientado. As práticas associadas a ambos dependem das observações feitas na turma pelo DT e pela sua validação pelo Conselho de Turma.

Como descrito anteriormente, na Escola “A”, o Conselho de Turma não atua como deveria: não há coordenação do currículo da turma por parte do DT, e o planejamento de sala de aula é feito de forma que não atende às necessidades dos alunos; as aulas de Formação para Cidadania são pensadas pelos DTs e planejadas de forma individualmente, sem validação pelo Conselho de Turma; o estudo orientado não existe; o conceito de Conselho de Turma não é compreendido.

Tendo como ponto de partida a relevância da atuação desse conselho, propomos algumas intervenções. A primeira delas diz respeito a uma conscientização geral e a uma sensibilização dos profissionais sobre o que é o Conselho de Turma, sua

composição e suas atividades. É preciso dar um enfoque especial à importância da liderança de cada um dos DTs no que diz respeito ao planejamento de atividades das turmas. Para isso, as seguintes ações são indicadas:

I – Criar, na Escola “A”, espaços de conversas com os professores para que se apresente e se discuta a correta forma de trabalho do Conselho de Turma. Esse trabalho deverá ser realizado pela coordenação escolar e/ou direção da escola, aproveitando momentos dos planejamentos de áreas, e o tempo de duração dessas discussões deverá ser de no máximo 01 mês (considerando a frequência semanal dos planejamentos, são previstos 04 encontros durante esse mês);

II – Após o período descrito anteriormente, a coordenação escolar deverá preparar o diagnóstico atualizado de cada uma das turmas. A ata da reunião diagnóstica poderá ajudar nesse momento;

III – A coordenação escolar deverá organizar um calendário de reuniões que contemple todos os Conselhos de Turma. Essas reuniões terão como objetivo apresentar o diagnóstico de cada turma para suscitar dos professores um direcionamento de seus trabalhos. É importante que as reuniões sejam breves e que as discussões sejam objetivas. É importante que cada professor receba uma cópia do diagnóstico das turmas que leciona, e o mesmo deve ser entregue em um prazo de 15 dias para que os professores apresentem seus planejamentos e também indiquem os alunos monitores para o estudo orientado;

IV – Nessas reuniões, devem ser discutidas e validadas as temáticas que ilustrarão as aulas de Formação para Cidadania;

V – Após o período de 15 dias, deverá começar um novo ciclo de reuniões dos Conselhos de Turma para validação das intervenções propostas por cada professor. Indicamos que, nesse período de implantação da proposta, haja pelo menos uma reunião mensal de avaliação e ajustes. Supomos que esperar pelo fim do bimestre poderá comprometer o acompanhamento do trabalho;

VI – Como ficou provado na pesquisa de campo que é inviável o estudo orientado nos moldes como vêm sendo propostos no projeto e acontecendo no contra turno, sugere-se que esse estudo aconteça dentro das aulas das disciplinas com o acompanhamento dos professores. Ele deverá contemplar em seu planejamento espaços para que os alunos interajam, sob o auspício dos colegas monitores. É interessante que se tenha

cuidado na construção da relação entre monitores e colegas, para que não se criem situações de supervalorização de uns em detrimento da autoestima de outros.

O terceiro ponto de intervenção visa qualificar a relação entre a gestão da escola e o trabalho dos DT's, uma vez que a função destes pode ser descrita como híbrida: por um lado, o DT é um docente que coordena um grupo de docentes da turma e, por outro, é um elemento do sistema de gestão da escola incumbido da responsabilidade pela gestão global do conselho de turma a que preside (CLEMENTE & MENDES, 2013, p.79).

Apesar de ser um interlocutor decisivo entre a dimensão pedagógica e a gestão da escola, a pesquisa apontou para uma falta de integração entre DTs e a gestão na Escola "A": faltam rotinas de coordenação e acompanhamento sistematizado da gestão com o trabalho dos DTs, como reuniões, planeamento coordenado, etc. A proposta de intervenção aqui é simples, mas decisiva: uma reunião mensal entre a direção da escola e os DT's para que estes possam relatar à equipe de gestão o que está sendo feito em cada uma das turmas, as problemáticas enfrentadas e as carências e dificuldades vividas pelos DTs e demais professores. Essa ação auxilia na integração entre a gestão e os DT's, assim como traz para estes um sentimento de importância e valorização de seu trabalho.

O quarto e último ponto de intervenção pretende dar funcionalidade ao Dossiê de Turma. Como descrito anteriormente, o dossiê de turma configura-se como um importante referencial para todos os docentes da turma, assim como para a gestão escolar e o próprio DT, além de ser mais um instrumento para o processo de "desmassificação" a que o projeto se propõe. Quando a escola assume de fato o dossiê de turma como instrumento de apoio ao processo educacional e não como apenas mais uma exigência burocrática, ela passa a conhecer melhor seus alunos, suas origens, o percurso acadêmico progresso de cada um deles, o contexto social e cultural no qual se insere (CEARÁ, 2014) - elementos que influenciam de forma direta e indireta no processo de ensino e aprendizagem.

Na Escola "A", não há, por parte da equipe profissional, nenhum sentimento positivo com relação ao dossiê de turma, tampouco o seu uso no planeamento pedagógico das atividades. Ele é visto como um instrumento de cobrança aos professores DT por parte de instâncias centrais da rede de educação, além de não ser compreendido como uma ferramenta de apoio educacional. Nesse sentido, a nossa proposição é que a Escola "A" empreenda um trabalho de ressignificação do dossiê de turma, para que

ele deixe de ser um peso no trabalho do DT e se torne um instrumento informativo necessário a todos os educadores da escola. Para tanto, propomos uma formação que deverá acontecer em dois momentos: em um primeiro momento, com o auxílio do coordenador regional do PPDT, a coordenação escolar deverá realizar uma formação para os DTs, com carga horária de 10 horas, tendo como enfoque a importância de cada um dos instrumentais que compõem o dossiê de turma e as possibilidades de seu uso pedagógico. É importante que, nessa formação, os elementos que compõem o dossiê sejam vinculados à proposta da desmassificação que marca o PPDT como um todo.

Após isso, no segundo momento, os DTs, com o auxílio da coordenação escolar, deverão organizar uma oficina para abordagem dos instrumentais com os demais professores. Nessa oficina, é importante que seja instigado o uso do dossiê para pesquisa de informações a respeito dos alunos, tendo enfoque na questão do tratamento desmassificado. A oficina poderá ter uma duração de 6h a 8h, a depender da decisão dos DTs e coordenação escolar. Com essa abordagem e com um posterior trabalho de reforço, a escola conseguirá gradativamente reverter as construções negativas que se instalaram em torno do dossiê de turma e dar-lhe a efetividade que ele deve ter.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), projeto esse que tem como premissa a desmassificação dentro do processo educacional, agindo sobre desafios antigos na educação brasileira. A pesquisa realizada na Escola "A" revelou que, apesar de avanços significativos, as propostas do PPDT têm esbarrado em situações problemáticas, como a burocratização excessiva ou a desvalorização de instrumentos importantes para o seu desenvolvimento. Há indícios de que os problemas observados nessa escola específica sejam semelhantes aos que o projeto enfrenta em outras escolas da rede pública de educação do Ceará. Desse modo, o plano de ação educacional apresentado neste artigo visa contribuir com o aprimoramento das práticas associadas ao PPDT na sua implementação concreta, para que o projeto possa ampliar a sua efetividade e produzir resultados que possam se somar aos esforços para a superação dos problemas de acesso, permanência e massificação do ensino na rede pública do Ceará.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Diretor de Turma**. (Elaboração: LEITE, Haidé Eunice Ferreira). Fortaleza, 12 de Janeiro de 2010.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Sistemas**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas-202>>. Acesso em: 10 de maio de 2013.

_____. **Dossiê da Turma: Orientações Técnicas para Construção e Organização dos Instrumentais Através do Sistema Diretor de Turma – SDT**. 2014. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0ByHwWlYAr-HcnREMFb2YlpobmM/edit?pli=1>>. Acesso em: 20 jul 2014.

CLEMENTE, F. M.; MENDES, R. M. Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. **Exedra Revista Científica ESEC**. n. 7, 2013. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wpcontent/uploads/2013/07/07EF-v2.pdf>> Acesso em: 10 jun 2014.

LEITE, H. E. F. As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência. **XVIII ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Por Uma Pedagogia De Convivência**, ANPAE-CE. 2008. Fortaleza.

LEITE, H. E. G. F.; CHAVES, M. L. B. **O Projeto Diretor de Turma No Ceará, Dois Anos Depois**. AMPAE/CE. Fortaleza, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**. v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 11 out 2013

SANTOS, N. F. S. **Projeto professor diretor de turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará**. Dissertação (Mestrado). 2014. 116f. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAEd/UFJF, Juiz de Fora, MG, 2014.

VASCONCELOS, A. A. de.; SILVA, A. C. G. da.; MARTINS, J. S.; SOARES, L. J. A Presença do Diálogo na Relação Professor-Aluno. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96613522/Rel-Prof-Aluno-Vasconcelos>>. Acesso em: 22 jun 2014.

ZENHAS, A. A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. 2004. **Repositórioum**. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/713>>. Acesso em: 14 abr 2014.

SEÇÃO 3

AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA
E APROPRIAÇÃO
DE RESULTADOS
EDUCACIONAIS

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

Joaquim José Soares Neto*

Tenho a satisfação de escrever este texto introdutório à “Seção III: Avaliação em Larga Escala e Apropriação de Resultados Educacionais”, do terceiro volume da série *Diálogos e Proposições*, uma publicação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A série trata de propostas de Políticas Públicas Educacionais para a melhoria da qualidade da Educação de Unidades da Federação, com base nas evidências obtidas por intermédio das avaliações educacionais estaduais. Em seu primeiro e segundo volumes, foram publicadas as propostas de Planos de Ação Educacionais para os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, respectivamente. No presente volume, encontram-se artigos associados a contextos das políticas públicas do estado do Ceará para a educação básica, em especial aquelas ligadas ao Programa de Educação do estado, às avaliações em larga escala e à gestão educacional e escolar.

A Seção III do presente volume (“Avaliação em Larga Escala e Apropriação de Resultados Educacionais”) contém os seguintes textos, provenientes de Dissertações de Mestrado dos alunos do PPGP: 1- “A Apropriação dos Resultados do SPAECE na Rede Municipal de Ensino de Quixadá: Possibilidades Para Gestão Regional”, de autoria de Linéia Maciel Silva, Helena Rivelli de Oliveira, e Lina Kátia Mesquita de Oliveira; 2- “O Impacto do Ensino Noturno nos Resultados do SPAECE: O Caso de Duas Escolas do Ceará”, tendo como autores Francisco Igor Magalhães Mupurunga Bezerra, Amanda Sangy Quiossa, e Marcelo Tadeu Baumann Burgos; 3- “Gestão dos Resultados do SPAECE Pelas Escolas da Rede Estadual de Quixadá – Ceará”, da autoria de José Célio Pinheiro, Mayanna A. Martins Santos, e Lourival Batista de Oliveira Júnior; 4- “Repensando o Avalia 15: Uma Análise da Avaliação Diagnóstica Implantada Pela CREDE 15”, escrito por Maria Erenice dos Santos Barros, Leonardo Ostwald Vilardi, e Clécio da Silva

* Professor Titular do Instituto de Física da Universidade de Brasília; Mestre pelo Instituto de Física da Universidade de Brasília; Doutor pela Aarhus University (Dinamarca); Pós-doutor pelo California Institute of Technology (Caltech), nos Estados Unidos.

Ferreira; e, finalmente, 5- “Apropriação dos Resultados do SPAECE: Um Estudo de Caso Envolvendo Duas Escolas do Interior do Ceará”, dos autores Roberto Cláudio Bento da Silva, Carla da Conceição de Lima, e Alexandre Chibebe Nicolella. Assim, três textos que fazem parte desta Seção trazem importantes reflexões a respeito do processo de apropriação e gestão dos resultados das avaliações de escolas do estado do Ceará; um artigo estuda os resultados de dois cursos noturnos no SPAECE; outro, por fim, traz reflexões a respeito de um processo de avaliação diagnóstica implantado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), da Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

As avaliações educacionais, no Brasil, têm um grande desenvolvimento a partir da década de 1990 e, em especial, na primeira década do presente século. Elas dão início a importantes mudanças no universo da educação básica brasileira. A possibilidade de atuação com base em evidências na busca da melhoria da qualidade educacional motiva um contingente de professores e gestores a se especializarem em novas metodologias: elaboração de itens para testes; análise das respostas aos itens; análises estatísticas que buscam o entendimento das condições contextuais dos alunos; indicadores educacionais, entre outras. Neste período, também observamos o aparecimento e amadurecimento de instituições públicas e privadas que se especializaram na complexa área de avaliação educacional. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma destas instituições que alcançou a excelência neste universo.

As primeiras avaliações educacionais foram capitaneadas pelo INEP, autarquia do Ministério da Educação, que continua no comando de todo o processo de coleta de informações, tanto das provindas dos testes educacionais quanto daquelas dos Censos da Educação Básica e Superior. No entanto, muitas unidades da federação e alguns municípios decidiram desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, como, por exemplo, o estado do Ceará, que criou, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O presente volume traz textos que tiveram como origem dados coletados por este sistema de avaliação.

Desde os primeiros anos da prática da avaliação educacional, ficou evidente a necessidade da formação de gestores das escolas, das secretarias municipais e estaduais, e dos órgãos do Ministério da Educação (INEP, Secretaria da Educação Básicas, entre outros), para que estes pudessem comandar os seguintes processos: elaboração e análise de itens; compreensão e divulgação dos resultados das avaliações;

e, principalmente, apropriação dos resultados das avaliações educacionais para elaborarem Planos de Ações para a melhoria da qualidade da educação. Esta tarefa de formação de pessoal também foi encarada pela UFJF e pelo CAED, por meio do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), que foi criado, em 2009, para cumprir este propósito.

O tema associado à apropriação e à utilização dos resultados das avaliações, visando à melhoria da qualidade educacional, tem chamado muita atenção nos últimos anos. Verifica-se, em muitas redes estaduais e municipais, que existe uma barreira que ainda deve ser transposta, primeiramente, em relação à compreensão dos resultados provenientes dos processos avaliativos e, na sequência, a utilização destes de forma adequada para que a eficácia da escola seja maximizada. Não são processos simples, por isto, devemos dedicar grande esforço para poder levá-los a bom termo.

É gratificante ler as Dissertações provenientes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (participei como membro de muitas bancas de avaliação no decorrer dos últimos anos) e verificar o avanço na qualidade que o referido Programa vem atingindo. Também merece ser citado que a publicação de textos provenientes das Dissertações em forma de livro é uma forma eficaz de disseminação dos conhecimentos adquiridos pelos autores em seus trabalhos de pesquisa.

Na sequência, farei considerações e reflexões a respeito dos cinco textos que compõem a presente Seção.

No texto, “A apropriação dos resultados do SPAECE na rede municipal de ensino de Quixadá: possibilidades para gestão regional”, de Linéia Maciel Silva, Helena Rivelli de Oliveira, e Lina Kátia Mesquita de Oliveira, é apresentado um Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido pela Gerência da Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação do município cearense de Quixadá, para o planejamento e acompanhamento das ações de apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE. Uma pesquisa realizada com técnicos da Gerência mostrou que há necessidade de um acompanhamento sistematizado da apropriação de resultados em todos os Distritos Educacionais de Quixadá. A partir disso, o plano de intervenção elaborado buscou articular ações a serem implementadas tanto no interior da própria Gerência da Educação Básica, como em âmbitos mais gerais da Secretaria Municipal da Educação – oficina de apropriação de resultados, planejamento coletivo nos Distritos Educacionais,

visita às escolas para acompanhamento do Plano de Ação Distrital/SPAECE, formação de professores e criação do site SPAECE/Quixadá.

A já mencionada pesquisa, junto a 15 técnicos e ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação, foi realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas. De acordo com os autores, “a análise das respostas revelou que as ações desenvolvidas pela Gerência da Educação Básica, no âmbito da gestão de resultados, são esparsas e desarticuladas, tendo em vista que há carência de cuidado e rigor no registro histórico do que havia sido feito até o momento”.

O artigo conclui que, “de maneira geral, a análise das respostas ao questionário sugeriu a necessidade de um trabalho mais efetivo da célula de cooperação estado-município da Crede de Quixadá no que diz respeito ao acompanhamento da apropriação dos resultados do SPAECE”.

Sugiro ao leitor que leia com atenção o conteúdo dos “Quadro 1: Síntese das ações propostas para execução na Gerência da Educação Básica”; e “Quadro 2: Síntese das ações propostas no âmbito geral da Secretaria Municipal de Educação”, que trazem valiosas sugestões de ações que devem ser tomadas no sentido de melhorarem a qualidade das políticas de apropriação e utilização do resultados do SPAECE no município de Quixadá.

No artigo, “O impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE: o caso de duas escolas do Ceará”, de Francisco Igor Magalhães Mupurunga Bezerra, Amanda Sangy Quiossa, e Marcelo Tadeu Baumann Burgos, investiga-se o processo de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala em duas escolas cearenses. Uma das escolas é caracterizada por ter alunos predominantemente matriculados no turno diurno e outra em que sobressai a matrícula no período da noite. O estudo é relevante no sentido de oferecer uma comparação direta dos desempenhos desses os dois tipos de perfis de alunos.

Foi observado que “a maneira como são publicados os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), os quais são apresentados em forma de médias gerais de proficiência por série, não permitem a diferenciação dos resultados entre os turnos diurno e noturno”. Continuando, os autores constatam que “a partir da análise do desempenho das escolas, um melhor aproveitamento na unidade escolar cujos alunos, em maior parte, assistem às aulas no turno diurno. As causas apontadas para esse fato apontam para a maior carga de

horas-aulas do ensino diurno em relação ao noturno e à política de apropriação de resultados, proposta por meio de um boletim padrão a todas as escolas e públicos”.

A pesquisa demonstra que “existe uma falha na maneira como os dados das avaliações externas são divulgados, sobretudo quando envolvem resultados do período diurno e noturno” e que o “ensino noturno demanda orientações específicas em relação ao processo de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala para que ocorra o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados para a melhoria da qualidade do ensino”.

Finalizando o artigo, os autores apresentam “duas proposições para Secretaria de Educação do Estado do Ceará, as quais deverão aprimorar o processo de apropriação dos resultados do SPAECE por parte das escolas que possuem Ensino Médio diurno e noturno”. Incentivo o leitor a buscar na parte final do artigo o detalhamento das duas proposições, que apontam no sentido da criação de um instrumento de divulgação das informações denominado pelos autores de “Boletim Noturno”.

O próximo texto, denominado “Gestão dos resultados do spaece pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará”, da autoria de José Célio Pinheiro, Mayanna A. Martins Santos, e Lourival Batista de Oliveira Júnior, é uma pesquisa qualitativa que objetiva investigar a atuação dos gestores escolares na divulgação, apropriação e uso dos resultados do SPAECE junto aos professores e comunidade escolar em três escolas com os mais baixos níveis de desempenho, nas edições de 2012 a 2014, em Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio no SPAECE, pertencentes à 12ª Crede - Quixadá.

Os instrumentos utilizados foram questionários aplicados a 5 docentes e 7 coordenadores educacionais das escolas, bem como entrevistas com seus respectivos gestores, além da pesquisa documental nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Agendas da Semana Pedagógica das instituições pesquisadas.

De acordo com o artigo, “...no que se refere aos conhecimentos sobre o SPAECE, docentes e coordenadores pedagógicos demonstram conhecer o sistema de avaliação, conseguindo apontar definições para a prova sem dificuldade; têm clareza quanto aos seus objetivos, bem como a relação entre eles e a inovação metodológica da prática docente. Entretanto, no que se refere à efetivação do uso dos resultados da avaliação na prática pedagógica, os docentes afirmaram que são realizadas ações individuais. Nenhum deles apontou, por exemplo, algum trabalho elaborado, discutido e acompanhado por

um grupo de profissionais de que faça parte. Conforme afirmam, as escolas, no geral, trabalham o chamado 'treino para prova', sendo enfatizados os descritores, aulões e simulados. Além disso, demonstram conhecer o baixo desempenho de seus alunos em tal avaliação e atribuem a dois fatores: falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido consolidados em séries anteriores e a dificuldade em usar pedagogicamente os resultados do SPAECE”.

Os autores propõem, no âmbito da 12ª Crede, 4 ações que visam enfrentar os problemas acima mencionados. Recomendo a leitura do artigo para encontrar os detalhes em relação às ações propostas.

Na sequência, um estudo do processo de elaboração, correção e análise dos resultados de uma avaliação diagnóstica é feito no artigo “Repensando o avalia 15: uma análise da avaliação diagnóstica implantada pela Crede 15”, escrito por Maria Erenice dos Santos Barros, Leonardo Ostwald Vilardi, e Clécio da Silva Ferreira. A pesquisa visou analisar o processo de elaboração, correção e análise dos resultados da Avaliação diagnóstica implantada na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 15 (Crede 15) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará denominada Avalia 15. Tal Avaliação tem como objetivo diagnosticar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos das escolas estaduais sob a abrangência da Crede 15 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de forma a favorecer o desenvolvimento de ações didáticas que venham contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os autores, “a análise do processo Avaliativo foi feita com base nos documentos produzidos pelo Avalia 15, como a prova de entrada aplicada na 1ª série em 2015, o processo de correção e os dados estatísticos obtidos por meio do AVALIA 15 de 2011 a 2014”. No artigo, “conhecidas as principais dificuldades para implementação da Avaliação, foi traçado um plano de ação focando em 5 aspectos, quais sejam, melhoria da elaboração dos itens, realização de pré-testes dos itens, capacitação da equipe técnica da Crede 15, aquisição de *software* e leitor óptico para o processo de correção e alteração na forma de aquisição do material necessária para confecção e aplicação das provas”. Recomendo a análise do “Quadro 1: Problemas detectados e ações propostas”, para se adquirir uma visão ampla dos problemas verificados e as ações sugeridas para enfrentá-los.

Finalmente, o último texto da Seção é um estudo de caso intitulado “Apropriação dos resultados do SPAECE: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará”, dos autores Roberto Cláudio Bento da Silva, Carla da Conceição de Lima, e Alexandre Chibebe Nicolella, cujo objetivo foi analisar como a gestão escolar e os professores se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, utilizando-os como elementos para a melhoria das práticas docentes em duas escolas pertencentes à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede).

De acordo com os autores “para investigar o objetivo proposto, foram selecionadas duas escolas estaduais – Potengi e Salitre – e utilizados os referenciais teóricos sobre as avaliações externas e apropriação de seus resultados pela gestão escolar e docência. A metodologia adotada foi composta de entrevistas e grupos focais com os dezesseis sujeitos que atuam ou atuaram nas duas unidades de ensino no período de análise do estudo, 2009 a 2011”.

A pesquisa associada a este artigo “constatou que as ações de apropriação dos resultados do SPAECE promovidas pelos gestores das escolas não partem de uma orientação especializada dos órgãos superiores. Esses profissionais atestam suas limitações para organizar e ministrar oficinas de apropriação dos resultados da avaliação externa voltadas para os professores. Então, surge a necessidade de buscar institucionalizar essa prática nas escolas a partir da criação de um Núcleo de Estudos da Avaliação Externa no âmbito da Coordenadoria Regional, composto por profissionais capacitados, com o objetivo de promover formações nas escolas, para que os atores escolares compreendam os resultados da avaliação externa e os utilizem como instrumento para fazer com que o aluno aprenda mais, alcançando os níveis desejados a cada ano, durante sua passagem pelo ensino médio”.

No artigo, o Quadro 1 apresenta oito propostas de intervenção que sintetizam as etapas a serem seguidas, a ação a ser colocada em prática, o objetivo de cada uma, o responsável, o prazo de execução, o local onde acontecerão as formações e a carga horária para a superação dos problemas detectados na pesquisa.

Está clara, nos trabalhos aqui apresentados, a constatação de que o processo de apropriação dos resultados das avaliações educacionais pelos gestores e professores exige dos sistemas educacionais um esforço grande. No entanto, a capacitação destes atores é essencial, pois se eles não adquirem uma clara compreensão do processo

avaliativo e de seus resultados, pouco podem fazer no sentido de trabalhar para a melhoria da qualidade educacional com base nas evidências que foram obtidas.

Finalizando esta breve introdução à “Seção III: Avaliação em Larga Escala e Apropriação de Resultados Educacionais”, constato que muitas BOAS PRÁTICAS no processo de apropriação e utilização dos resultados dos trabalhos das avaliações educacionais estão presentes nas pesquisas aqui publicadas.

GESTÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE QUIXADÁ – CEARÁ

José Célio Pinheiro*
Mayanna A. Martins Santos**
Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O presente artigo foi elaborado a partir da dissertação “Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá - Ceará”. A pesquisa qualitativa tinha por objetivo investigar a atuação dos gestores escolares na divulgação, apropriação e uso desses resultados junto aos professores e comunidade escolar em três escolas com os mais baixos níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio no SPAECE, pertencentes à 12ª Crede - Quixadá, nas edições de 2012 a 2014. Foram aplicados questionários a 5 docentes e 7 coordenadores educacionais das escolas, bem como entrevistas com seus respectivos gestores, além da pesquisa documental nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Agendas da Semana Pedagógica das instituições estudadas. A partir das fragilidades encontradas na pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional, de modo a contemplar as duas instâncias que devem trabalhar de forma articulada no processo de gestão dos resultados das avaliações: a Crede e as escolas. As ações contemplavam a formação coletiva sobre o SPAECE para os profissionais que atuam nas escolas e na 12ª Crede, momentos de troca de experiência sobre avaliação externa entre tais profissionais; elaboração de Plano de Ação pelas escolas, com metas exequíveis e a aproximação da comunidade com a escola, buscando promover uma cultura de gestão dos resultados.

Palavras-chave: SPAECE. Gestão dos resultados. Apropriação de resultados.

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação “Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá - Ceará”, desenvolvida por José Célio Pinheiro

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenador da Coordenadoria Regional de Educação de Quixadá - CE.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2016. O texto foi produzido em parceria com Mayanna A. Martins Santos, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Lourival Batista de Oliveira Júnior, professor e orientador.

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas educacionais tornou-se um tema central nas políticas públicas. O estado do Ceará foi um dos pioneiros na implantação de sistemas próprios de avaliação. No ano de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino. Atualmente, essa avaliação tem como foco as escolas públicas das redes estadual e municipais do Ceará. Nas suas duas últimas edições, realizadas em 2016 e 2017, foram avaliados o do Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos), o Ensino Médio (3ª série) e a Educação de Jovens e Adultos (2º período do Ensino Médio), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática¹. Para cada série avaliada, é estabelecido um padrão de desempenho. Os Padrões de Desempenho “são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas” para cada sistema de avaliação (CEARÁ, 2014, s./p.). No caso do SPAECE, foram estabelecidos 4 padrões de desempenho para o 3º ano do Ensino Médio, a saber: Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado.

No estado do Ceará, as instâncias que dão suporte às escolas são denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e têm como um de seus objetivos “garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio” (CEARÁ, 2010, s./p.). Entre as 20 Credes do Estado, encontra-se a 12ª Crede, localizada na cidade de Quixadá - CE. Tal Crede acompanha, nos âmbitos pedagógico, administrativo-financeiro e de gestão, oito municípios (Quixadá, Quixeramobim, Banabuiú, Ibicuitinga, Ibaretama, Choró, Madalena e Boa Viagem), onde estão as 21 escolas sob sua jurisdição².

¹ Para maiores informações sobre o SPAECE, consultar o site, disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>.

² A 12ª Crede era coordenada pelo primeiro autor desse artigo desde 2013.

A pesquisa da qual deriva esse artigo teve como objetivo investigar a gestão dos resultados do SPAECE em três escolas estaduais de Ensino Médio da 12ª Coordenadoria Regional de Ensino de Quixadá – CE. Dessa forma, buscou-se compreender como era a atuação dos gestores escolares na divulgação, apropriação e uso desses resultados junto aos professores e à comunidade escolar. A escolha por tais escolas teve como critério aquelas que apresentassem os mais baixos níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio no SPAECE, nas edições de 2012 a 2014 na referida Crede. Optou-se por focar em tal série pela grande probabilidade de os alunos já terem participado de mais de uma edição do SPAECE e pela possibilidade de terem cursado o Ensino Médio na mesma escola. Esses fatores favorecem a identificação de como os gestores escolares lidaram com os resultados obtidos por esses alunos em diferentes edições do SPAECE.

Em 2012, em âmbito estadual, 31,2% dos alunos da 3ª série concentraram-se no nível Muito Crítico na disciplina de Língua Portuguesa, e 35,6% no Crítico – totalizando, assim, 66,8% dos alunos nesses dois níveis mais baixos; 26,7% dos alunos alcançaram o nível de desempenho Intermediário e 6,5%, o nível Adequado, totalizando 33,2% de alunos com sucesso de aprendizagem. No ano de 2013, o Estado do Ceará pouco conseguiu avançar, pois a concentração de alunos nos níveis considerados baixos (Muito Crítico e Crítico) para 61,9%, mantendo um percentual elevado de concentração de alunos em níveis comprometedores de aprendizagem. Já em 2014, houve redução do percentual de alunos nos níveis de baixa aprendizagem, com transferência de alunos dos níveis baixos para os níveis considerados mais altos. Nesta edição, os níveis Intermediário e Adequado alcançaram 43,1% dos alunos avaliados.

A Crede de Quixadá consta entre as que apresentam o desempenho mais baixo nas edições do SPAECE de 2012 a 2014, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática (PINHEIRO, 2016).

Quando se analisa a distribuição dos alunos do 3º ano pelos padrões de desempenho, percebe-se o quanto era necessária a intervenção nas escolas da 12ª Crede. Em 2012, na disciplina em Língua Portuguesa 69,5% dos alunos se concentravam nos níveis Muito Crítico e Crítico. Apenas 30,5% de seus alunos alcançaram os níveis de desempenho Intermediário e Adequado. Já na edição de 2013, houve concentração de 65,4% dos alunos nos níveis Muito Crítico e Crítico de desempenho. Em 2014, esse percentual foi de 63,5% (CEARÁ, 2014).

Dessa forma, constata-se que os resultados dos alunos de 3º ano da Crede 12 na disciplina de Língua Portuguesa situaram-se em um patamar mais baixo do que os alcançados pelo Ceará nas edições consideradas.

Na disciplina Matemática, na edição do SPAECE de 2012, cerca de 77% de alunos do 3º ano estavam concentrados nos padrões de desempenho mais baixos (Muito crítico e Crítico). Em 2013, esse percentual caiu para 73,7%, e, em 2014, subiu para 75,8%.

Quando se observam os dados da 12ª Crede, em 2012, os índices se comportaram de forma semelhante aos do estado em Matemática: os níveis Muito Crítico e Crítico concentraram 79,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em 2013, a concentração de alunos teve uma pequena redução para 75,2%. Porém, em 2014, os resultados foram ainda mais preocupantes, pois 81,2% dos alunos da 12ª Crede se concentraram nos níveis baixos de desempenho.

A partir da análise desses dados, constata-se que na disciplina de Matemática o estado do Ceará e também a Crede 12 obtiveram, nas edições do SPAECE de 2012 a 2014, desempenhos ainda mais baixos do que os alcançados em Português.

Para conhecer como era feito tal processo de atuação dos gestores na gestão dos resultados do SPAECE, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com os 3 diretores, além da aplicação de questionários aos coordenadores pedagógicos das instituições e a cinco professores (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática do 3º série do Ensino Médio de cada escola³). Tais sujeitos são essenciais para se compreender tal temática, uma vez que “professores, diretores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus estudantes e, assim, eles devem, ao menos em parte, responder pelo desempenho dos estudantes nos exames” (FERNANDES, GREMAUD, 2009, p. 5).

Além da pesquisa de campo, também foi realizada a análise documental dos Projetos Político Pedagógico e das Agendas da Semana Pedagógica das escolas investigadas, a fim de identificar o espaço assumido pelo SPAECE nessas instituições e como essa política se insere nas macro ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

No que se refere aos conhecimentos sobre o SPAECE, docentes e coordenadores pedagógicos demonstram conhecer o SPAECE, conseguindo apontar definições para a prova sem dificuldade; têm clareza quanto aos seus objetivos, bem como a relação entre eles e a inovação metodológica da prática docente. Entretanto, no que se refere

³ Um docente selecionado não devolveu o questionário.

à efetivação do uso dos resultados da avaliação na prática pedagógica, os docentes afirmaram que são realizadas ações individuais. Nenhum deles apontou, por exemplo, algum trabalho elaborado, discutido e acompanhado por um grupo de profissionais de que faça parte. As escolas, no geral, trabalham o chamado “treino para prova”, sendo enfatizados os descritores, aulões e simulados. Além disso, os docentes demonstram conhecer o baixo desempenho de seus alunos em tal avaliação e o atribuem a dois fatores: falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido consolidados em séries anteriores e a dificuldade em usar pedagogicamente os resultados do SPAECE.

Desse modo, era essencial propiciar aos professores momentos de formação nos quais sejam abordados a leitura dos dados do SPAECE e o entendimento de sua formulação, ou seja, a concepção e as contribuições dessa avaliação devem ser detalhadamente debatidas. Essa é uma condição que se impõe antes do uso pedagógico dos resultados.

Na visão dos coordenadores pedagógicos, a sistematização das formações sobre o SPAECE, a participação dos gestores nessa formação e também a garantia de tempo para acompanhar os trabalhos desenvolvidos na escola em relação ao SPAECE podem facilitar sua liderança junto à comunidade escolar no uso e na apropriação dos resultados do SPAECE.

Na percepção dos gestores das escolas sobre o que é a avaliação, bem como seus objetivos, há distorções que podem comprometer a análise dos resultados do SPAECE quando chegam às escolas. Não há uniformidade de procedimento dos gestores na análise dos resultados, nem na socialização destes junto aos demais atores escolares.

Em síntese, como destaca Pinheiro (2016, p. 85), para os professores, o trabalho que realizam com o SPAECE “(...) concentra-se na sala de aula; para os coordenadores, o foco é o grupo de professores; para os diretores, a ênfase é dada à comunidade escolar, com destaque para os pais”, o que, de certo modo, é condizente com as atribuições de cada um deles. Entretanto, tal trabalho demonstra “haver uma ruptura nos elos dessa corrente, revelado pela falta de um trabalho sólido que perpassasse todos esses espaços, nos quais todos esses atores estejam presentes – e atuantes” (PINHEIRO, 2016, p. 85), o que precisa ser fomentado também pela Crede. O distanciamento entre a Crede e as escolas, para alguns participantes da pesquisa, evidencia que essa instituição promovia formações relevantes sobre o SPAECE, o que não era mais ofertado.

Diante de tais constatações, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi elaborado de modo a contemplar duas dimensões: a Crede e as escolas.

No âmbito da 12ª Crede, foram propostas 4 ações. A primeira ação proposta foi a realização de **formação sobre o SPAECE**, com o objetivo de capacitar docentes e gestores para um trabalho mais efetivo com o SPAECE, de modo a priorizar pelo estudo coletivo e pela implementação de ações sistemáticas em tais escolas. Destinada aos diretores, coordenadores pedagógicos das áreas de Linguagens e Ciências da Natureza/Matemática, professores de Língua Portuguesa e de Matemática das escolas investigadas, tal formação seria realizada em 4 encontros de 8h, ministrados pelos profissionais da Crede responsáveis por acompanhar o SPAECE nas escolas. Os temas trabalhados em cada formação seriam, no I Encontro, o Histórico do SPAECE e as Matrizes de Referência; no II Encontro, os Resultados do Ceará, da Crede e das escolas, a Teoria de Resposta ao Item e a interpretação de resultados; no III Encontro, sugere-se a discussão da Importância do questionário socioeconômico e dos textos de revistas impressas e *on-line* do CAEd; no IV Encontro, seriam finalizadas as discussões dos textos e das revistas impressas e *on-line* do CAEd. Além disso, caberia à Crede elaborar o relatório de cada uma dessas formações, e enviá-los por *e-mail* à Seduc e às escolas, a fim de sistematizar as discussões e subsidiar os gestores e os professores em seus estudos.

Para subsidiar os estudos dos profissionais da escola e da Crede que estivessem vinculados ao SPAECE, era necessário um acesso rápido, fácil e organizado do material produzido sobre tal avaliação. Assim, fazia-se necessária a atualização do site da 12ª Crede, de modo a dar ênfase a tal avaliação, incluindo as seguintes seções: revistas pedagógicas do SPAECE, matrizes de referência, resultados de desempenho das escolas da 12ª Crede em todas as edições da avaliação, formações realizadas, calendário de aplicação de provas e publicações de professores e gestores sobre o assunto –com *hiperlinks*. Tal ação ficaria a cargo do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da 12ª Crede. Como estratégia de divulgação dessa ação, seria enviado para os *e-mails* de todas as unidades escolares e instituições da região o informe sobre essa criação.

Além disso, para otimizar a comunicação entre a escola e a Crede, no que se refere a problemas relacionados à realização da referida avaliação, uma ação proposta foi a **criação de um modelo padronizado de relatório**, a ser preenchido pelo gestor escolar. Neste documento, estariam listados todos os problemas/queixas da escola em forma de tópicos. Ao final do documento, deveriam ser apresentadas as possíveis consequências desses problemas para os resultados dos alunos na prova. Após o

recebimento desse relatório, a Crede sintetizaria os problemas mais comuns entre as escolas, e daria encaminhamento em cada solicitação de acordo com os procedimentos de trabalho já estabelecido pela Seduc.

Uma das formas de aprendizado é a troca de experiências entre gestores. Diante disso, foi proposto o **Seminário de Troca de Experiências**. De periodicidade semestral, a ser realizado no auditório da 12ª Crede, o seminário teria duração mínima de 4 horas. Ele seria uma oportunidade de docentes e coordenadores de escolas apresentarem as ações desenvolvidas, com o objetivo de alinhar as práticas educativas sobre tal avaliação da Crede. Sua organização ficaria a cargo dos profissionais da Crede.

No âmbito da escola, foram propostas 6 ações. Levando-se em consideração a necessidade de formação dos profissionais que atuam com o SPAECE, foram propostas duas ações neste sentido: **Formação para professores de Linguagens, Natureza e Ciências Humanas** e **Estudos do SPAECE exclusivo para os gestores**. A Formação para os professores de Linguagens, Natureza e Ciências Humanas partia do princípio de que os participantes das formações ocorridas na Crede socializassem as formações recebidas com os professores da própria escola. Os docentes poderiam utilizar a hora-atividade, que são os encontros semanais de cada área de conhecimento, cujo tempo é reservado ao planejamento de atividades e estudos, para participar de tais formações. Além de ter um momento destinado à capacitação docente, tal formação vislumbrava também incentivá-los a criar uma cultura de formação continuada e de estudos coletivos. Posteriormente, a formação deveria ser ampliada para os demais profissionais da escola.

Já os **Estudos do SPAECE exclusivo para os gestores** é uma ação voltada para os gestores e coordenadores pedagógicos, cujo objetivo é possibilitar a tais profissionais momentos nos quais iriam se dedicar à leitura crítica dos resultados da escola no SPAECE, de forma detalhada e pormenorizada, buscando compreender as singularidades da instituição. As formações oferecidas pela 12ª Crede e pela Seduc subsidiariam os estudos da microestrutura da escola. Sugere-se que os encontros aconteçam a cada quatro meses e que possam ser o ponto de partida para embasar as discussões com os docentes da escola.

Um dos pontos ressaltados pelos sujeitos da pesquisa foi a realização de ações individualizadas em cada categoria, sem uma articulação ou uma proposta comum à escola. Diante disso, mesmo sabendo da existência de um Plano de Ação que deveria

ser elaborado pela escola, de modo a contemplar as ações voltadas para o SPAECE, foi constatado que tal plano não era efetivo. Dessa forma, foi sugerida a elaboração do **Plano de Ação do SPAECE**, que seria construído no início do ano letivo, na Semana Pedagógica, e não mais ao final ano letivo, como era de costume. Para tanto, em tal Semana seria reservado um tempo para reapresentar esses dados e traçar ações gerais para todo o ano, indicando “O que fazer?’, ‘Quem?’, ‘Quando?’, ‘Como?’ e ‘Por quê?’. Bimestralmente, as propostas constantes no Plano seriam avaliadas, fazendo-se os ajustes necessários para serem efetivadas na prática. Esse seria mais um momento de participação coletiva, uma vez que todos os profissionais da escola estariam envolvidos nesse processo.

Como destaca Pinheiro (2016, p. 101) “(...) o SPAECE seria permanentemente estudado pela escola e suas ações sistematicamente avaliadas, inibindo improvisos de toda e qualquer ordem.” Um ponto central neste Plano seria o estabelecimento de uma meta de desempenho para seus alunos para a próxima edição avaliação, tendo como referência a nota média alcançada pela escolas nas três últimas edições, já que, como ressaltam Brooke e Cunha (2011, p.27):

[...]as metas oriundas de uma reflexão sistemática sobre os resultados da avaliação externa sirvam como um guia para seus gestores e que se traduzam em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar.

Buscando estreitar ainda mais a parceria entre a Crede e as escolas, uma das estratégias seria a apresentação, pelos gestores escolares, do Plano de Ação à Superintendência Escolar. Tal parceria se faz necessária, já que possibilita mais um momento de troca e reflexão sobre o SPAECE de modo a tornar possível identificar no Plano seus pontos fortes e suas fragilidades. Assim, trimestralmente, os gestores fariam essa apresentação, ressaltando as ações previstas, o que fora executado, o que fora modificado e o que não fora possível realizar e as dificuldades encontradas nesse processo.

Além de construir metas gerais para a escola e traçar um plano de ações coletivo, é fundamental que **os docentes conheçam os resultados individuais de seus alunos** em cada avaliação. Desse modo, cada aluno receberá seu boletim individual de desempenho, por meio do qual poderá identificar, com o auxílio do professor, em que competências obteve bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e em quais ainda é preciso centrar esforços para obter melhor resultado.

Partindo do princípio de que a escola precisa envolver a comunidade em suas ações de modo a compartilhar com ela seus desafios e ações, foi sugerida também a realização de **Reunião com os pais, logo após a divulgação dos resultados do SPAECE**. Esta ação tem por objetivo socializar os dados obtidos pela escola, mostrando, em especial, o padrão de desempenho individual dos alunos e solicitando que os pais incentivem seus filhos a participarem do teste e a se envolverem nas atividades programadas pela escola. Desse modo, a mobilização dos pais no intuito de integrá-los ao trabalho que a escola realiza com e sobre o SPAECE pode resultar na formação de uma cultura avaliativa não restrita a notas, mas engajada política e pedagogicamente em discutir os resultados e em propor alternativas que possam impactar positivamente na aprendizagem dos alunos. Como desta Viana (2003, p. 32):

Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que essas avaliações refletem.

No que tange aos custos para a implantação e efetivação das ações, as verbas utilizadas seriam provenientes de recursos já previstos pelas matrizes orçamentárias das instituições e seriam utilizadas basicamente para compra de materiais para as formações e seminários e para os lanches nas reuniões de pais

As ações que compõem o Plano de Ação aqui apresentado são estratégias para tentar minimizar as fragilidades encontradas por Pinheiro (2016) em sua pesquisa. Entretanto, é válido destacar que não têm a pretensão de esgotar as discussões sobre tal temática nas escolas pesquisadas, mas sim lançar luz sobre uma questão que precisa estar presente na agenda de qualquer profissional da educação “a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática que deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos” (MACHADO, 2012, p. 74). Espera-se que a discussão aqui apresentada possa inspirar outros gestores escolares a refletir sobre a gestão dos resultados das escolas em que atuam.

REFERÊNCIAS

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011.

CEARÁ. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. **Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (Seduc), e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, Fortaleza, CE, 04 de agosto de 2010.

_____. Secretaria de Educação. Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Padrões de Desempenho**. 2014. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Seminário Metas de Educação**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

PINHEIRO, J. C. **Gestão dos resultados do Spaece pelas escolas da rede estadual de Quixadá – CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) 2016. 121f. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate**: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília: Plano Editora, 2003.

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUIXADÁ: POSSIBILIDADES PARA GESTÃO REGIONAL

Linéia Maciel Silva*
Helena Rivelli de Oliveira**
Lina Kátia Mesquita de Oliveira***

Este artigo apresenta um Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido pela Gerência da Educação Básica, setor estratégico da Secretaria Municipal da Educação do município cearense de Quixadá, para o planejamento e acompanhamento das ações de apropriação dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará. O contexto em análise se vincula à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio da célula de cooperação estado-municípios, representada aqui pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 12. No nível da gestão regional, chamam atenção os resultados de desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Quixadá, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, nos ciclos avaliativos anteriores a 2013, ano em que se deu a elaboração do PAE. Para além da observação das métricas, uma pesquisa realizada com técnicos da Gerência mostrou que há necessidade de um acompanhamento sistematizado com a apropriação de resultados em todos os Distritos Educacionais de Quixadá. A partir disso, o plano de intervenção elaborado buscou articular ações a serem implementadas tanto no interior da própria Gerência da Educação Básica - organização documental, ciclo de estudos, elaboração de metas e de relatórios -, como em âmbitos mais gerais da Secretaria Municipal da Educação - oficina de apropriação de resultados, planejamento coletivo nos Distritos Educacionais, visita às escolas para acompanhamento do Plano de Ação Distrital/SPAECE, formação de professores e criação do site SPAECE/Quixadá.

Palavras-chave: Apropriação dos resultados das avaliações externas. Gestão de resultados educacionais. SPAECE.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd/UFJF); Gestora escolar na Rede Estadual de Ensino do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra e Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Professora orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (PUC-Rio).

O presente artigo foi elaborado a partir da dissertação intitulada “O uso do SPAECE pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá: desafios e possibilidades”, desenvolvida e defendida, em 2013, por Linéia Maciel Silva no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Este texto foi escrito em parceria com Helena Rivelli de Oliveira, Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, e com a professora e orientadora da pesquisa, Lina Kátia Mesquita de Oliveira.

O Plano de Ação Educacional (PAE), aqui discutido, foi apresentado à Gerência da Educação Básica (GEB) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Quixadá, município cearense localizado a 168 quilômetros da capital Fortaleza. A GEB se constitui, então, como instância de gestão alvo deste PAE, dada a sua importância estratégica para a apropriação e uso dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), bem como na implementação e monitoramento das políticas públicas educacionais no município. O PAE ações para serem realizadas internamente à GEB, bem como estratégias que deverão ser desenvolvidas pela SME em relação à toda rede municipal.

A experiência do Ceará na área da avaliação por meio de testes padronizados se iniciou em 1992, com a criação do SPAECE. Atualmente, as avaliações do SPAECE são aplicadas de forma censitária aos alunos do 2^o, 5^o e 9^o ano do Ensino Fundamental, aos estudantes do 1^o e 3^o ano do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio. No âmbito da cooperação entre o estado e os municípios cearenses, as avaliações do SPAECE foram universalizadas, acontecendo também em todas as redes municipais. Apesar desse esforço de universalização, percebeu-se em muitos municípios a dificuldade em se trabalhar os resultados das avaliações. Para que a apropriação dos resultados do SPAECE não ficasse restrita às escolas estaduais, a SEDUC investiu na criação de células de cooperação, com representação nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), responsáveis por promover políticas, programas e projetos em cooperação com os municípios. Em Quixadá, a GEB se tornou um importante eixo na comunicação município-estado.

¹ A avaliação da alfabetização no 2^o ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é chamada de SPAECE-Alfa.

O município de Quixadá possui um modelo de gestão descentralizada, o que, na estrutura da SME, culminou com sua organização em Distritos Educacionais, sendo cada um deles, responsável por um conjunto de escolas. Foram criados, em 2001, 13 Distritos, sendo quatro deles localizados na zona urbana e os demais na zona rural. Conforme a Lei Municipal nº 2.245, de 12 de abril de 2006, cada Distrito Educacional aglutina as escolas municipais segundo a posição geográfica onde estão instaladas, competindo-lhe a coordenação técnica, administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares sob sua responsabilidade. Além disso, a SME de Quixadá está estruturada em quatro gerências, sendo elas: (i) Gerência Administrativo-Financeiro, Monitoramento e Controle; (ii) Gerência dos Distritos Educacionais; (iii) Gerência do Desporto Educacional; (iv) Gerência da Educação Básica. Cabe a esta última o acompanhamento pedagógico das escolas municipais. No contexto da cooperação estado-município, chamou atenção os resultados da Rede Municipal de Ensino de Quixadá no SPAECE, bem como na Prova Brasil e no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme demonstrado nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5.

Tabela 1 Distribuição dos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental nos padrões de desempenho Avançado e Proficiente da Prova Brasil (2011 e 2013) – Língua Portuguesa e Matemática

Ano de realização	Língua Portuguesa		Matemática	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
2011	21%	15%	15%	6%
2013	26%	15%	21%	6%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2013a).

Os dados da Tabela 1 mostram que não houve melhoria de 2011 a 2013 no 9º ano, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Além disso, 85% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2013, encontravam-se nos padrões de desempenho Básico e Insuficiente em Língua Portuguesa e 94% em Matemática. Tendo em vista que o desempenho acadêmico dos alunos na Prova Brasil também é considerado para o cálculo do IDEB, a situação desfavorável se refletiu no indicador, conforme demonstram os dados da Tabela 2.

Tabela 2 Dados da Rede Estadual de Ensino de Quixadá no IDEB (2005 a 2013) para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	Meta projetada	IDEB alcançado
2005	----	3,3
2007	3,3	3,6
2009	3,4	3,6
2011	3,7	3,5
2013	4,1	3,9

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2013b).

No que diz respeito aos resultados do SPAECE-2013, os dados sintetizados nas Tabelas 3 e 4 confirmam que a Rede Municipal de Ensino de Quixadá se encontrava em situação de atenção no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos alunos.

Tabela 3 Resultados do SPAECE-2013 para a Rede Municipal de Ensino de Quixadá – 5º ano do Ensino Fundamental

	Percentual de alunos no padrão Muito Crítico	Percentual de alunos no padrão Crítico	Percentual de alunos no padrão Intermediário	Percentual de alunos no padrão Avançado
Língua Portuguesa	11,6	38,7	30,5	19,1
Matemática	22,7	37,7	30,2	9,4

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em SPAECE (2013a).

No 9º ano do Ensino Fundamental, apenas 11,3% dos estudantes apresentavam o aprendizado em Matemática considerado adequado àquela etapa da escolarização, ao passo que em Língua Portuguesa este número era de cerca de 30%.

Tabela 4 Resultados do SPAECE-2013 para a Rede Municipal de Ensino de Quixadá – 9º ano do Ensino Fundamental

	Percentual de alunos no padrão Muito Crítico	Percentual de alunos no padrão Crítico	Percentual de alunos no padrão Intermediário	Percentual de alunos no padrão Avançado
Língua Portuguesa	36,6	33,3	22,8	7,3
Matemática	55,3	33,3	8,9	2,4

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em SPAECE (2013b).

Os dados do SPAECE-Alfa corroboram os demais resultados já apresentados, conforme disposto na Tabela 5.

Tabela 5 Resultados do SPAECE-Alfa-2013 para a Rede Municipal de Ensino de Quixadá – 2º ano do Ensino Fundamental

	Percentual de alunos não alfabetizados	Percentual de alunos com alfabetização incompleta	Percentual de alunos no padrão Intermediário	Percentual de alunos no padrão Suficiente	Percentual de alunos no padrão Desejável
Língua Portuguesa	1,8	7,8	23,7	28,3	38,4

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em SPAECE (2013c).

A partir do exame e da reflexão dos dados aqui discutidos, ficou claro que seria necessário que a GEB desenvolvesse ações voltadas para a gestão de resultados escolares, enfatizando uma revisão rigorosa de como a SME concebe, planeja, implementa e acompanha as avaliações externas, principalmente o SPAECE. O que ocorre com o SPAECE em Quixadá? Como a SME orienta o trabalho das escolas na apropriação e uso pedagógico de seus resultados? Que políticas, programas, projetos, a SME implementa a partir dos dados dessa avaliação? Estas e outras indagações se colocaram para a gestão regional a partir dos resultados analisados.

Buscando compreender um pouco mais sobre a situação da Rede Municipal de Quixadá em relação aos resultados de desempenho dos alunos no SPAECE, foi realizada uma pesquisa junto a técnicos e ex-técnicos da SME, totalizando 15 sujeitos, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas. A análise das respostas revelou que as ações desenvolvidas pela GEB, no âmbito da gestão de resultados, são esparsas e desarticuladas, tendo em vista que há carência de cuidado e rigor no registro histórico do que havia sido feito até o momento. Para além disso, a aplicação dos questionários revelou até mesmo a existência de uma visão restrita os objetivos do SPAECE, relacionando-o à medição/aferição dos conhecimentos dos alunos.

Ao serem questionados sobre o papel da SME em relação à gestão dos resultados do SPAECE, os sujeitos, de maneira geral, apontaram que há esforço por parte da Secretaria nesse sentido, mas nenhuma ação concreta pode ser mapeada. Houve até mesmo menção ao fato de não haver um acompanhamento estruturado do planejamento e trabalho dos professores. Sobre a elaboração de metas por parte da SME no que diz respeito ao SPAECE, curiosamente, metade dos sujeitos não se manifestou no questionário, e a outra metade teve dificuldades em precisar a existência e o desenvolvimento do trabalho em relação a tais propósitos.

De maneira geral, a análise das respostas ao questionário sugeriu a necessidade de um trabalho mais efetivo da célula de cooperação estado-município da CREDE de Quixadá¹ no que diz respeito ao acompanhamento da apropriação dos resultados do SPAECE. Com base nisso, foi elaborado um plano de intervenção composto por ações a serem desenvolvidas em duas dimensões – interna e externa à GEB – com o objetivo de garantir a abordagem qualificada do SPAECE por parte da SME e junto aos gestores escolares.

No contexto deste PAE, as proposições internas à GEB englobam ações a serem desenvolvidas internamente na Gerência, visando à organização e estudos internos da GEB quanto ao SPAECE. Estas ações contemplam, na essência, três eixos: organização documental, ciclo de estudos, elaboração de metas e de relatórios. As proposições externas são consequência das proposições internas e visam, sobretudo, a subsidiar as ações da SME quanto ao SPAECE, pois de acordo com os dados obtidos no questionário, suas ações principais ainda estão voltadas às capacitações/cursos propostas por outras instâncias, em especial pelo estado do Ceará, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e do PAIC Mais. A proposta é que a SME assuma, então, seu papel como protagonista do trabalho realizado no município e em seus Distritos Educacionais² quanto ao SPAECE. As proposições externas à GEB englobam, em seu conjunto, cinco estratégias: oficina de apropriação de resultados, planejamento coletivo nos Distritos Educacionais, visita às escolas para acompanhamento do Plano de Ação Distrital/SPAECE, formação de professores e criação do site SPAECE/Quixadá.

As propostas elaboradas no PAE para a ação interna da GEB podem ser resumidas no Quadro 1.

¹A atual estrutura da Secretaria da Educação do Ceará compreende a divisão do estado em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), a CREDE 12 tem sede no município de Quixadá e abrange 8 municípios: Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibaretama, Ibicuitinga, Madalena, Quixeramobim e Quixadá.

²O município de Quixadá possui um modelo de gestão descentralizada, o que, na estrutura da SME, culminou com sua organização em Distritos Educacionais, sendo cada um deles, responsável por um conjunto de escolas. Foram criados, em 2001, 13 Distritos, sendo 4 (quatro) deles localizados na zona urbana e os demais, na zona rural. Conforme a Lei Municipal nº 2.245, de 12 de abril de 2006, cada Distrito Educacional aglutina as escolas municipais segundo a posição geográfica onde estão instaladas, competindo-lhe a coordenação técnica, administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares sob sua responsabilidade (MACIEL, 2013).

Quadro 1 Síntese das ações propostas para execução na GEB

Ação	Objetivo	Responsável
Organização Documental: articulação da GEB com o setor de informação/estatística da SME	Reconstruir o percurso histórico do SPAECE no município	Setor de informação/ estatística da SME
Ciclo de estudos	Promover a formação em serviço dos técnicos responsáveis pela apropriação dos resultados do SPAECE no município	GEB, em parceria com a CREDE 12
Proposição de Metas no SPAECE	Estabelecer parâmetros e propósitos para a ação da GEB no que diz respeito à apropriação dos dados do SPAECE	GEB
Elaboração do Relatório SPAECE-Quixadá GEB	Mapeamento de todas as ações da GEB no âmbito da apropriação dos resultados do SPAECE	GEB

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para que as ações possam ser implementadas, faz-se necessário um detalhamento de como se pretende sua efetivação. Partindo da primeira ação proposta no contexto interno à GEB, frente à escassez de registros detectada durante a pesquisa, propõe-se que a GEB articule junto ao Setor de informação/estatística da SME a organização de dados sobre o SPAECE por edição, escola e Distrito, considerando todos os ciclos já ocorridos. Dessa forma, pretende-se um acompanhamento sistemático dos resultados de desempenho dos alunos da rede municipal ao longo da série histórica. Nesse mesmo sentido, deve-se organizar dados referentes à proficiência média dos municípios vizinhos que compõem a CREDE 12, a fim de situar Quixadá em relação aos seus pares, os quais, no geral, atendem alunos com características sociais, econômicas e culturais semelhantes. Esse primeiro movimento demandará da SME a indicação de pelo menos um funcionário para catalogação das informações disponíveis no site do SPAECE, bem como sua organização em um local (virtual) acessível aos interessados.

Seguindo com as ações, o ciclo de estudos aqui proposto tem como objetivo principal que as informações sobre o SPAECE sejam socializadas aos técnicos da GEB, de maneira a oportunizar a discussão e a análise das políticas públicas voltadas para a promoção da aprendizagem, bem como para a melhoria do desempenho dos alunos do referido sistema de avaliação. O ciclo de estudos será composto por cinco etapas:

1. Estudo do SPAECE: coleções virtuais e impressas – a GEB deverá priorizar momentos internos de estudos sobre a Coleção do SPAECE, inclusive aqueles que só são disponibilizados na versão impressa: Sumário Executivo, Caderno de

Gestão e Caderno de Pesquisa. Os demais volumes – Boletim do Sistema de Avaliação, Boletim de Gestão, Boletim Pedagógico estão disponíveis no site da SEDUC.

2. Estudo da Cota Parte do ICMS – propõe-se o estudo da Cota Parte ICMS, cujo material explicativo está disponível no ambiente virtual. Esse estudo é sugerido face à influência dos resultados do SPAECE na distribuição, por parte do estado, desse recurso.
3. Estudo dos dados das escolas municipais e comparação das médias de proficiência com os municípios vizinhos – constitui-se na oportunidade de reflexão sobre o desempenho da rede municipal, identificando os principais pontos de fragilidade e/ou oportunidades em cada disciplina avaliada; de conhecer/rever a série histórica das escolas de Quixadá; de investigar se o desempenho das escolas do município são semelhantes ou díspares; de posicionar-se, comparativamente, com os municípios da região da CREDE 12.
4. Estudo sobre programas, projetos e ações da SME/GEB – sugere-se verificar em que e como os dados do SPAECE podem articular-se a esses programas, ações e projetos, seja para monitorar a eficiência, seja para otimizar resultados e alinhar/fortalecer ações.
5. Análise das coleções de livros didáticos adotados no município – propõe-se o exame criterioso das coleções de livros didáticos adotadas na rede municipal, observando se e como contemplam os domínios, competências e habilidades avaliadas no SPAECE.

A partir do ciclo de estudos, a proposta caminha no sentido da pactuação de metas a serem alcançadas pelas escolas e a SME como um todo no SPAECE. Essa projeção deve contemplar, no mínimo, três edições da avaliação e serem amplamente divulgadas, de modo a evitar descontinuidades.

Cada uma das etapas indicadas acima deve ser registrada. Concluídas todas elas, o(a) gerente da GEB deverá elaborar um relatório final, contendo os dados do SPAECE (organizados pelo setor de informações/estatística) e o resultado das discussões, as fragilidades e as oportunidades identificadas pelo grupo. Esse relatório deve ser divulgado internamente na SME, com cópia entregue à/ao secretária(o) de educação e ao Conselho Municipal de Educação (CMEQ).

No que tange às ações no âmbito geral da SME, a proposta pode ser resumida como o disposto no Quadro 2.

Quadro 2 Síntese das ações propostas no âmbito geral da SME

Ação	Objetivo	Responsável
Oficina de apropriação de resultados do SPAECE	Apoiar os Distritos Educacionais na leitura, análise e discussão de seus resultados	GEB
Planejamento coletivo nos Distritos Educacionais	Articulação com os coordenadores pedagógicos de cada Distrito, com vistas ao planejamento coletivo	GEB/Coordenadores pedagógicos
Visita às escolas para acompanhamento do Plano de Ação Distrital/ SPAECE	Monitoramento das ações pactuadas e acompanhamento das dificuldades que possam surgir no processo de apropriação dos resultados	GEB
Formação para professores	Levantamento de demanda de formação junto aos professores e elaboração de formações em serviço, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental	GEB
Criação do site SPAECE/ Quixadá	Elaboração de um site com o quadro situacional da educação municipal no que se refere aos resultados e uso das avaliações do SPAECE, as ações previstas pela GEB quanto a esses testes e o Plano de Ação Distrital das escolas	GEB/empresa externa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para apoiar os Distritos Educacionais na leitura, análise e discussão de seus resultados, propõe-se que a GEB promova a oficina de apropriação de resultados do SPAECE para os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental. Para tanto, poderá tomar como referência o “Roteiro Básico para a Discussão e Apropriação dos Resultados” (CEARÁ, 2009). Dessa forma, o coordenador pedagógico terá base para desenvolvimento de seus conhecimentos e análise dos materiais específicos de cada escola e seus alunos. Propõe-se também que a GEB articule com o coordenador pedagógico de cada Distrito o planejamento que contemple os resultados das escolas. A proposta é que esses estudos nos culminem com a elaboração do Plano de Ação Distrital/ SPAECE, que deverá envolver os professores, com ênfase para os profissionais de Língua Portuguesa e de Matemática.

O Plano de Ação Distrital/ SPAECE de cada escola deverá ser acompanhado pela GEB por meio de visitas mensais às escolas, para o monitoramento das ações pactuadas e apoio na superação dos desafios. Para tanto, o calendário de visitas aos Distritos deverá ser elaborado com antecedência, evitando, assim, contratempos que possam comprometer as ações planejadas. Defende-se que esse acompanhamento, feito durante a vigência do Plano – um ano letivo – seja feito em todas as escolas da rede. Nessas visitas, a equipe da GEB dividir-se-á em pequenos grupos para que o trabalho

seja executado por todos. Sugere-se, ainda, que ao retornar, cada técnico elabore um relatório do que observara e socialize-o com o grupo interno e, posteriormente, com os gestores da escola visitada.

Com o objetivo de identificar a formação acadêmica dos professores que lecionam Língua Portuguesa e Matemática e se há indícios de relação entre o desempenho dos alunos no SPAECE e essa formação, sugere-se que a GEB faça o levantamento da formação acadêmica desses profissionais. Dados os resultados já referidos nesse trabalho, sugere-se realizar ações voltadas para o 9º ano, com destaque para cursos de formação/capacitação em matemática, dada a baixíssima proficiência dos alunos em todas as edições do teste. A ênfase em Matemática não implica, contudo, na falta de investimento em formação na disciplina de Língua Portuguesa, pois também nessa disciplina, são evidentes as necessidades de progresso. O quadro situacional da educação municipal, no que se refere aos resultados e uso das avaliações do SPAECE, as ações previstas pela GEB quanto a esses testes e o Plano de Ação Distrital das escolas, bem como demais informes e ações relativas a essa avaliação deverão compor o conteúdo a ser disponibilizado em um sítio específico da SME na internet. A sistematização e a publicização dessas informações visam dar transparência às ações da gestão, prestar contas do trabalho desenvolvido pelas escolas e possibilitar o monitoramento das ações planejadas.

Para esta última ação proposta, deverão ser disponibilizados pela SME recursos para contratação de uma empresa especializada na criação e administração de conteúdos na internet. As demais ações no âmbito geral da SME envolverão custos e profissionais já alocados na GEB e nos Distritos Educacionais, de maneira que sua atuação seja apenas realocada de acordo com os propósitos deste PAE.

Espera-se que a implementação do plano de intervenção descrito neste artigo possa auxiliar a gestão da GEB em Quixadá, em cooperação com a CREDE 12, na busca pela sistematização e organização do trabalho de apropriação dos resultados do SPAECE nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação. (2009). **Roteiro Básico para a Discussão e Apropriação dos Resultados - SPAECE 2008**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/wpcontent/uploads/2012/07/RoteiroBasicoDiscussao>

SPAECE_2008.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. (2013a). **Resultados do SPAECE-2013 para o 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Quixadá**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. (2013b). **Resultados do SPAECE-2013 para o 9º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Quixadá**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. (2013c). **Resultados do SPAECE-Alfa-2013 para a Rede Municipal de Ensino de Quixadá – 2º ano do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2013a). **Microdados do SAEB - Resultados da Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2013b). **Consulta IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MACIEL, L. M. **O uso do SPAECE pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá: desafios e possibilidades**. Dissertação (mestrado profissional). 2013. 117f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ

Roberto Cláudio Bento da Silva*
Carla da Conceição de Lima**
Alexandre Chibebe Nicolella***

Este artigo baseia-se na dissertação intitulada “Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará”. O estudo teve como objetivo analisar como a gestão escolar e os professores se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, utilizando-os como elementos para a melhoria das práticas docentes em duas escolas pertencentes à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Para investigar o objetivo proposto, foram selecionadas duas escolas estaduais – Potengi e Salitre – e utilizados os referenciais teóricos sobre as avaliações externas e apropriação de seus resultados pela gestão escolar e docência. A metodologia adotada foi composta de entrevistas e grupos focais com os dezesseis sujeitos que atuam ou atuaram nas duas unidades de ensino no período de análise do estudo, 2009 a 2011. A partir dos resultados da pesquisa, elaborou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de institucionalizar o estudo das avaliações externas no âmbito das escolas por seus profissionais, para que esses compreendam o significado desses dados para os alunos e para eles mesmos enquanto docentes, além de perceberem o valor de tais resultados enquanto instrumento para repensar a prática, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola.

Palavras-chave: SPAECE. Apropriação dos resultados. Formação continuada.

Este artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Diretor escolar da rede estadual do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutoranda em Educação (PUC-Rio).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Economia Aplicada (USP).

do interior do Ceará”, desenvolvida por Roberto Cláudio Bento da Silva, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Carla da Conceição de Lima, colaboradora do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF) e com o professor, orientador da pesquisa, Alexandre Chibebe Nicolella. Na pesquisa empreendida, o autor buscou analisar como a gestão escolar e os professores se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, utilizando-os como elementos para a melhoria das práticas docentes nas escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ª CREDE).

Para execução da pesquisa, foram selecionadas duas escolas a partir dos seguintes critérios: (i) ofertar o Ensino Médio; (ii) apresentar um bom desempenho nas avaliações do SPAECE no período de 2009 a 2011; (iii) ter sido premiada pelos resultados alcançados do SPAECE; e (iv) ter os mesmos diretores no período de 2009 a 2011. As escolas estaduais de Salitre e Potengi foram selecionadas como unidades de análise. Localizadas em dois municípios vizinhos, as duas unidades de ensino possuíam características socioculturais e econômicas semelhantes.

Foram entrevistados, na escola Potengi, três docentes de Língua Portuguesa, um dos quais é integrante da equipe gestora (coordenadora pedagógica), enquanto, na escola Salitre, as entrevistas foram realizadas com uma professora de Língua Portuguesa, uma diretora e a coordenadora pedagógica. O grupo focal, realizado com quem já não atuava nas escolas, foi realizado com os seis professores de Matemática, sendo três em cada escola, e três de Língua Portuguesa da escola Salitre. Os docentes foram selecionados por ministrarem disciplinas que são avaliadas no SPAECE e a equipe gestora por ser a responsável por elaborar as pautas dos planejamentos semanais.

Avaliação em larga escala e uso dos dados: a gestão escolar e a docência

Autores como Sousa e Oliveira (2010) e Brooke e Cunha (2011) afirmam que as avaliações em larga escala funcionam como indicadores de quais aspectos dos processos de ensino e aprendizagem apresentam falhas, vez que seu objetivo é “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 30). Souza (2007) também comunga com essas ideias ao afirmar que a avaliação

tem a função de auxiliar na solução de problemas, vez que oferece um retorno dos processos de ensino e aprendizagem, mostrando até que ponto os objetivos estão sendo alcançados e se os métodos de ensino utilizados estão surtindo os efeitos desejados.

Entretanto, conforme observado por Silva (2013) e Pestana (1998), existem dificuldades das escolas e até mesmo dos sistemas de ensino em usufruir dos benefícios das avaliações em larga escala devido à incompreensão de seus resultados, fazendo com que a escola não fundamente suas ações e decisões baseadas em dados. Essa dificuldade, segundo Brooke e Cunha (2011), pode ser ocasionada por causa da linguagem técnica utilizada para apresentar os resultados, a qual é pouco usual para os profissionais da educação. Sousa e Bonamino (2013) alertam que a incompreensão dos dados pode acarretar no uso apenas para a preparação para os testes das avaliações em larga escala, restringindo e empobrecendo o currículo.

Inúmeras pesquisas têm (PESTANA, 1998; CARNIELE & MACHADO, 2005; SILVA, 2013) ressaltado a necessidade de os profissionais das escolas se apropriarem dos resultados das avaliações em larga escala e os utilizarem como ferramentas para a melhoria da prática docente, fazendo com que essa avaliação cumpra com os objetivos de melhorar a qualidade da educação. Machado (2012) ressalta a necessidade de os profissionais da escola estudarem os resultados das avaliações externas nas reuniões escolares e nas discussões pedagógicas, levando também os professores a refletirem sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos alunos.

Para que os resultados das avaliações em larga escala sejam utilizados como fonte de informação voltada para a reflexão do trabalho desenvolvido na escola, é preciso implementar uma cultura de planejamento. Esse planejamento parte da análise dos dados para compreender os desafios que se colocam para a escola, bem como para a definição de estratégias de trabalho que se mostrem mais eficazes no alcance dos objetivos da instituição escolar, além de nortear ações que visem à permanência e sucesso dos alunos e de reforçar os aspectos da prática docente que se mostrem mais eficazes (SOUZA, 2007). Nesse sentido, cabe ao diretor assumir um importante papel na propagação de uma prática que seja capaz de transformar os dados da avaliação externa em metas que definem o trabalho escolar (BROOKE & CUNHA, 2011). As metas precisam ser traduzidas em “esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de

alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar” (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 27).

Ao professor, é fundamental a compreensão dos níveis de desempenho acadêmico dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um trabalho inclusivo em sala de aula, no sentido de atenderem às reais necessidades de aprendizagem dos alunos sem se descuidarem dos objetivos da educação básica, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Análises das escolas: os resultados no SPAECE

A escola estadual de Ensino Médio do município de Salitre possui 23 professores, sendo 8 de Linguagens e Códigos, 12 de Ciências da Natureza e 3 de Ciências Humanas, lotados em sala de aula e nos espaços de apoio, tais como laboratórios e biblioteca, bem como na função de Professor Coordenador de Área (PCA). Já a estadual de Potengi é formada por 19 professores, sendo 7 de Linguagens e Códigos, 8 de Ciências da natureza e 4 de Ciências Humanas, lotados em sala de aula, nos espaços de apoio – laboratórios e biblioteca – e na função de PCA. A equipe gestora das duas escolas é composta por um diretor, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Em ambas as escolas os docentes possuem Nível Superior, sendo que na Salitre eles possuem pouco tempo de profissão e de exercício na escola, ao passo que na Potengi eles possuem mais experiência na docência, embora nas duas escolas os professores tenham um contrato temporário.

As edições de 2009, 2010 e 2011 do SPAECE, na escola Salitre, apresentam a evolução dos indicadores de proficiência para o Ensino Médio, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 Salitre: Proficiência média - SPAECE

Série	Disciplina	2009	2010	2011
1ª	LP	219,9	234,2	246,0
1ª	MAT	255,4	244,8	251,6
2ª	LP	228,9	239,0	266,0
2ª	MAT	220,4	247,8	279,7
3ª	LP	234,1	244,7	280,8
3ª	MAT	224,8	258,1	292,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEDUC (2013).

Como se pode verificar através dos dados da escola Salitre, os alunos da 1ª série do Ensino Médio de 2009 que estavam concluindo a 3ª série em 2011 conseguiram evoluir em dois anos de estudo, somando 61,2 pontos em Língua Portuguesa e 36,7 pontos em Matemática. Esse fato parece estar relacionado à mudança da prática docente, vez que, para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, são especialmente trabalhados em sala de aula os descritores mais críticos de cada turma e/ou aluno por meio de materiais elaborados para serem utilizados paralelamente ao livro didático, bem como realizados simulados para mensurar o aprendizado discente e traçar novas ações para melhoria contínua da aprendizagem.

Em entrevistas e grupos focais com os profissionais da escola Salitre, percebemos que tanto o discurso quanto a prática dos gestores e dos Professores Coordenadores de Área (PCAs) estavam alinhados. Era uma equipe que interagiu constantemente, estava sempre otimista e promovia momentos de integração entre o grupo de profissionais da escola, nos quais todos se ajudavam e construíam parte dos materiais com os conteúdos a serem trabalhados em sala.

Constata-se, na escola Potengi, a partir das edições de 2009, 2010 e 2011 do SPAECE, que também houve uma evolução dos indicadores de proficiência para o Ensino Médio, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2 Potengi: Proficiência média em - SPAECE

Série	Disciplina	2009	2010	2011
1ª	LP	248,5	258,7	264,3
1ª	MAT	238,3	257,9	277,1
2ª	LP	259,1	270,1	279,6
2ª	MAT	244,9	264,1	270,7
3ª	LP	264,7	277,7	283,2
3ª	MAT	273,5	265,1	277,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEDUC (2013).

Percebe-se, através dos dados da Tabela 2, que essa escola também conseguiu bons resultados no SPAECE no período de 2009 a 2011, pois seus alunos obtiveram uma melhora significativa nos níveis de proficiência. Esse resultado também parece estar relacionado a uma mudança na prática, pois, com o objetivo de realizar um trabalho a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, a escola de Potengi realizava seus planejamentos com base nos resultados do SPAECE, focando nos descritores mais críticos. Mensalmente os docentes apresentavam ao coordenador pedagógico relatórios

dos trabalhos realizados em sala de aula e os avanços de cada aluno, o que também permitia outro levantamento: dos descritos trabalhados, os que necessitam de reforço e os dominados pelos alunos, bem como aqueles que já poderiam ser acrescentados na orientação do trabalho pedagógico. Além disso, era realizado um simulado preparatório para o SPAECE no segundo semestre de cada ano letivo.

Através de entrevistas realizadas com os docentes da escola, verificamos que, no planejamento, o foco de ação eram os descritores que se apresentavam mais críticos e os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Para isso, utilizava-se, principalmente, materiais extras providenciados pelos docentes para enriquecerem o trabalho em sala. Tais materiais eram providenciados de forma individualizada, por cada docente, e compartilhados nos planejamentos somente após terem sido trabalhados em sala. Nesse sentido, não configuravam material semiestruturado e adotado por todo o grupo de docentes, tal como acontecia na escola de Salitre.

Portanto, nas duas escolas, os docentes se mobilizam para conhecer os resultados do SPAECE e, a partir disso, refletem sobre sua prática para implementarem ações que se mostrem mais eficazes na garantia da aprendizagem dos alunos. Conhecer essas ações e sua relação com a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos nas duas escolas pesquisadas, de 2009 a 2011, é importante para compreendermos a contribuição do SPAECE no que se refere à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas cearenses.

O uso dos dados do SPAECE: as ações desenvolvidas nas escolas

Nas duas escolas, os resultados do SPAECE são recebidos pela equipe gestora, que os analisam e buscam compreendê-los. Em seguida, essas informações são trabalhadas com os professores, para que esses os compreendam e os utilizem como ferramenta para refletir sobre a prática docente. Além disso, esses resultados são utilizados também para a reformulação do plano de curso e para a elaboração de um plano de ação com o objetivo de melhorar o aprendizado do aluno.

Além desse trabalho de apropriação dos resultados, realizado pelos profissionais da escola, sempre que possível, há a contratação de formadores externos para ministrar oficinas de elaboração de itens e sobre outros conteúdos, para que os docentes planejem e desenvolvam um trabalho que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa formação configura suporte ao planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

As entrevistas realizadas com os profissionais das duas escolas mostram atividades de planejamento realizadas a partir da apropriação dos resultados do SPAECE, tendo como objetivo a promoção de uma reflexão sobre a prática docente, sobre as ações implementadas em sala de aula e sobre sua relação com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Nessas atividades de planejamento, as escolas desenvolviam uma série de ações a serem implementadas, as quais eram planejadas a partir da apropriação dos resultados do SPAECE.

Assim, tinha-se por objetivo refletir sobre esses resultados e planejar ações com vistas à melhoria da qualidade do trabalho docente, tais como: utilização dos resultados do SPAECE para orientar o planejamento, bem como para refletir sobre conteúdos e metodologias a serem utilizados em sala de aula; escolha pelos professores dos descritores a serem trabalhados durante o mês, dos conteúdos a serem aplicados para esse fim, e metodologias de acompanhamento do progresso dos alunos; realização de momentos de estudo nos coletivos semanais; Avaliação dos materiais a serem trabalhados em sala de aula; planejamento de aulas de leitura e escrita, utilizando textos atuais, de diversos tipos e gêneros, e de circulação social etc.

É preciso destacar, no entanto, que, na escola Potengi, os profissionais, especialmente a coordenadora pedagógica, reconhecem a necessidade de melhorias, no âmbito escolar, no estudo desses resultados, com o objetivo de promover uma melhor apropriação dos dados e um maior envolvimento de todos os profissionais da escola. Isso porque, se o aluno está em um nível de proficiência muito aquém do que ele deveria apresentar, isso não acontece somente nas disciplinas contempladas na avaliação externa, que são Língua Portuguesa e Matemática, mas em todas as disciplinas, tendo em vista que as dificuldades de leitura e de compreensão textual e de raciocínio lógico-matemático afetam a compreensão de todos os tipos de conteúdo.

Há, portanto, uma necessidade de apoio em termos de formação profissional, para que os resultados sejam melhor trabalhados nas escolas com os docentes, a fim de que se sintam mais preparados para implementarem ações efetivas quanto à melhoria da qualidade da educação no âmbito da escola e, conseqüentemente, do aprendizado do aluno. A realização de um trabalho na escola com profissionais capacitados para a compreensão e para a utilização dos resultados do SPAECE nas atividades de sala de aula pode contribuir para a capacitação dos professores no que se refere à produção e/ou adoção de materiais adequados ao nível dos alunos, bem como na melhoria da

prática docente, através da compreensão do potencial que a avaliação externa estadual tem na busca pela melhoria da qualidade da educação nas escolas cearenses.

O Plano de Ação Educacional (PAE)

A proposta deste PAE é ser desenvolvido com os profissionais de uma das escolas pesquisadas e, após avaliação da implementação, ser estendido às demais escolas estaduais da 18ª Crede e até mesmo a escolas de outras regionais. Seu objetivo é implementar a cultura da utilização dos resultados do SPAECE com intuito de repensar a prática docente através de uma reflexão sistemática. Dessa forma, o SPAECE completaria seu ciclo ao retornar para a sala de aula de cada instituição de ensino, tornando-se uma ferramenta para repensar ações que contribuam para o aperfeiçoamento da prática docente nas escolas de Ensino Médio.

A intenção é fazer com que esse tema se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformado em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de um setor de avaliação no âmbito da 18ª regional, composto por profissionais especializados para ministrar oficinas de apropriação dos resultados do SPAECE nas escolas. Dessa forma, seria possível viabilizar momentos de formação em que os professores se vejam tanto como responsáveis pelos resultados da escola na avaliação estadual quanto como protagonistas das ações de aperfeiçoamento da prática docente.

A escola piloto selecionada para a implantação da formação docente voltada para a apropriação dos resultados do SPAECE, como ferramenta para repensar a prática docente, será uma das duas escolas objetos deste estudo, sob jurisdição da 18ª Coordenadoria Regional, e terá entre seus objetivos: (i) fornecer formação continuada e em serviço para os docentes da escola selecionada; (ii) aliar teoria e prática em favor da compreensão dos resultados da avaliação e da prática docente, etc.

Como meta em curto prazo, estabelecemos a participação de todos os professores atuantes na escola piloto. Em longo prazo, buscaremos a participação de todas as escolas da 18ª Crede, com o respaldo e o apoio da Crede/Seduc, através da criação de um Núcleo de Estudos da Avaliação Externa (NEAE), subordinado à Célula de Estudos e Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), que atuará junto à gestão da escola, em busca do aperfeiçoamento pedagógico, de forma a contribuir para que os resultados da avaliação estadual retornem à escola.

Assim, a proposta de intervenção está apresentada no Quadro 1, a seguir, que sintetiza as etapas a serem seguidas, a ação a ser colocada em prática, o objetivo de cada uma, o responsável, o prazo de execução, o local onde acontecerão as formações (a própria escola que será escolhida como piloto para a implantação deste PAE) e a carga horária.

Quadro 1 Síntese das ações a serem desenvolvidas no PAE

Etapa	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	C. horária
1 ^a	Encaminhamento à SEDUC da proposta de criação do núcleo de avaliação no âmbito da 18 ^a CREDE.	Discussão sobre a criação do NEAE na 18 ^a com a SEDUC/CREDE.	Pesquisador, orientador da CREDE e secretário de educação do estado.	Novembro	CREDE / SEDUC	Sem carga horária prevista
2 ^a	Definição das atribuições dos profissionais lotados no NEAE no âmbito da CREDE.	Definição das atribuições dos profissionais lotados no NEAE	Pesquisador e CREDE 18 ^a / SEDUC	Dezembro	CREDE/ SEDUC	Sem carga horária prevista
3 ^a	Realização de formação para os profissionais integrantes do NEAE.	Capacitação dos profissionais lotados no NEAE para atuarem junto aos profissionais da escola piloto.	SEDUC/CAEd	Janeiro e fevereiro	Auditório da SEDUC	80 h/a
4 ^a	Reunião com os gestores e docentes da escola piloto para tratar da proposta.	Discussão da viabilidade de implantação do PAE na escola piloto, bem como toda a sua estrutura e etapas.	Pesquisador, superintendente escolar, gestores e professores	Fevereiro	Sala de reuniões dos professores	2 h/a
5 ^a	Elaboração do calendário de encontros formativos com os profissionais da escola.	Construção do calendário dos encontros formativos que devem se estender por todo o ano letivo.	Pesquisador, profissionais lotados no NEAE, gestores e professores da escola piloto.	Fevereiro	Sala de reuniões dos professores	4 h/a

Etapa	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	C. horária
6ª	Desenvolvimento da proposta de formação com os profissionais da escola.	Promoção da apropriação dos resultados do SPAECE pelos professores e gestores da escola como instrumento para melhorar a prática docente.	Pesquisador, profissionais lotados no NEAE, gestores e professores da escola piloto.	Março a dezembro	Sala de aula da escola piloto	40 h/a presenciais
7ª	Acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas pela escola com vistas à implementação de ações com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos	Melhora das práticas docentes através do oferecimento de suporte e acompanhamento aos profissionais da escola piloto.	Pesquisador, Superintendente escolar, profissionais lotados no NEAE, gestores e professores da escola piloto.	Março a dezembro	Sala de aula da escola piloto	80 h/a à distância
8ª	Avaliação das ações e dos resultados da formação realizada com os profissionais da escola, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa e dos resultados alcançados.	Verificação das contribuições da formação para a melhoria da prática docente dos professores da escola, bem como para a melhoria do aprendizado do aluno.	Superintendente escolar, pesquisador, profissionais do NEAE, gestores e professores da escola piloto.	Dezembro	Sala de aula da escola piloto	8 h/a

Fonte: Elaborado pelo autor.

O desenvolvimento do PAE deve acontecer por meio de encontros mensais. Para isso, a Secretaria de Educação deve atuar na criação do Núcleo de Estudos da Avaliação Externa (NEAE), no âmbito da Crede, e na formação dos profissionais integrantes deste núcleo, com o objetivo de capacitá-los para que multipliquem a formação nas escolas voltadas para os docentes. Além disso, cabe a este órgão o financiamento dos materiais permanentes e de consumo, logística (diárias, formadores etc.), salários e contribuições – membros que compõem o NEAD, os quais devem ser cobertos pela Lei nº 14.190/2008.

A formação dos docentes deverá partir de suas necessidades de compreensão dos resultados da avaliação externa estadual, de modo a extrair informações importantes para a formulação de ações a serem desenvolvidas em sala de aula, visando ao avanço do aluno. O desenvolvimento da formação deverá prever a análise dos indicadores de desempenho dos alunos verificados no Spaece, além de propor ações e projetos a serem executados em sala de aula (acompanhados mensalmente pelos formadores) e criar, nesse sentido, momentos de debate acerca da eficiência, da eficácia e da efetividade das ações propostas, buscando-se sempre o aperfeiçoamento da prática docente e a melhoria do aprendizado do aluno.

É importante que esses momentos de reflexão sobre a relevância do conteúdo para o engrandecimento intelectual e para o aprimoramento da prática do professor, sobre o desempenho e o compromisso dos formadores e cursistas, bem como sobre a relação da formação com ações de melhoria da prática de sala de aula, aconteçam a cada dois meses durante todo o período da formação. Além disso, esses momentos também devem contemplar os pontos a serem melhorados na escola e, também, nas futuras edições deste mesmo PAE.

Considerações finais

A pesquisa em tela constatou que as ações de apropriação dos resultados do SPAECE promovidas pelos gestores das escolas não partem de uma orientação especializada dos órgãos superiores. Esses profissionais atestam suas limitações para organizar e ministrar oficinas de apropriação dos resultados da avaliação externa voltadas para os professores. Então, surge a necessidade de buscar institucionalizar essa prática nas escolas a partir da criação de um Núcleo de Estudos da Avaliação Externa no âmbito da Coordenadoria Regional, composto por profissionais capacitados, com o objetivo de promover formações nas escolas, para que os atores escolares compreendam os resultados da avaliação externa e os utilizem como instrumento para fazer com que o aluno aprenda mais, alcançando os níveis desejados a cada ano, durante sua passagem pelo Ensino Médio.

Mesmo diante desses desafios, podemos dizer que algumas ações já vislumbram uma postura proativa dos profissionais das escolas, que devem buscar conhecimentos capazes de fundamentar prática mais adequada ao perfil dos alunos que frequentam as escolas públicas. Portanto, é preciso buscar formas de fazer com que essas práticas sejam aprimoradas e estendidas às demais escolas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011

.CARNIELE, B. L.; MACHADO, M. de F. E.. A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005. p.135 -153.

CEARÁ. **Lei nº 14.190 de 30 de julho de 2008**. Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica (D.O.E de 31 de julho de 2008). Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14190.htm>>. Acesso em: 04 abr 2014.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducacao**. 5(1), p. 70-82, jan/jun 2012.

PESTANA, M. I. O Sistema de Avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

SEDUC. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Estatísticas da educação básica das escolas estaduais do Ceará 2008/2012**. 2013.

SILVA, V. G. **Usos da avaliação em larga escala em ambiente escolar**. Agências Financiadoras: FCC e Fundação Itaú Social. 36ª Reunião Nacional da ANPEd - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

SOUSA, S. Z.; BONAMINO, A. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação em Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/schielo.php>>. Acesso em:

SOUZA, A. R. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. 2007. Disponível em: <www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, pp. 793-822, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>>. Acesso em:

O IMPACTO DO ENSINO NOTURNO NOS RESULTADOS DO SPAECE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DO CEARÁ

Francisco Igor Magalhães Mupurunga Bezerra*
Amanda Sangy Quiossa**
Marcelo Tadeu Baumann Burgos***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “O impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE: o caso de duas escolas do Ceará”, que investiga o processo de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala em escolas cearenses. Uma das escolas é caracterizada por ter alunos predominantemente matriculados no turno diurno e outra em que sobressai a matrícula no período da noite. Constatamos a importância desse fator na relação com os resultados de uma avaliação em larga escala e com a apropriação deles, tendo em vista as especificidades que os perpassam. Contudo, durante a pesquisa, identificamos que a maneira como são publicados os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), os quais são apresentados em forma de médias gerais de proficiência por série, não permite a diferenciação dos resultados entre os turnos diurno e noturno. Foi constatado, a partir da análise do desempenho das escolas, um melhor aproveitamento na unidade escolar, cujos alunos, em maior parte, assistem às aulas no turno diurno. As causas apontadas para esse fato apontam para a maior carga de horas-aulas do ensino diurno em relação ao noturno e à política de apropriação de resultados, proposta por meio de um boletim padrão a todas as escolas e públicos. Buscando solução para o problema, é apresentado um Plano de ação Educacional, em que é proposta a criação de um Boletim Noturno, documento que deverá constar entre as publicações da SEDUC encaminhadas aos gestores escolares das instituições de ensino cearense. Acreditamos nesse documento como importante ferramenta para a apropriação de resultados.

Palavras-chave: Ensino noturno. Apropriação de resultados. Avaliações externas.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Diretor escolar da Rede Estadual do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ.

Este artigo foi escrito por Francisco Igor Magalhães Mupurunga Bezerra, a partir da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) em 2014. O texto foi produzido em parceria com Amanda Sangy Quiossa, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Marcelo Tadeu Baumann Burgos, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional do primeiro autor, que atuou como gestor de uma das escolas pesquisadas.

A pesquisa realizada buscou compreender o processo de apropriação dos resultados do SPAECE em escolas cearenses, dando ênfase às fragilidades deste frente às especificidades do turno noturno. Foram utilizados, para realização da pesquisa, como aporte teórico, estudos de Soligo (2010), Sousa (2013), Brooke (2013), Oliveira (2013) e Barreto (2013).

Das especificidades existentes no ensino noturno, que encontramos durante o desenvolvimento da pesquisa empírica e teórica, duas merecem destaque. A primeira evidencia a particularidade da clientela de alunos. Alguns estudos, como o realizado pela equipe do Centro de Educação e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, em 2001 (CENPEC, 2001), e outro cujo texto final é intitulado “Ensino médio noturno: democratização e diversidade”, por Souza (2006), constataram a existência de um grande contingente de estudantes trabalhadores que frequentam o ensino noturno. Tal fato, quando comparado ao perfil dos alunos que pertencem ao turno diurno, indica que as práticas pedagógicas nas escolas tornam-se mais flexíveis pelo motivo de os estudantes enfrentarem uma dupla jornada, a do trabalho durante o dia e a do estudo à noite. Entretanto, em nosso campo de pesquisa não há essa diferenciação entre os perfis dos alunos e os períodos aos quais pertencem, fato que¹¹ observamos após a aplicação de questionários aos discentes nas duas escolas pesquisadas, denominadas escola A e escola B.

Já a segunda especificidade diz respeito à quantidade de horas-aulas diárias. No Estado do Ceará, em comparação ao Ensino Médio diurno, o período noturno apresenta uma carga horária total com cerca de, pelo menos 20% menos horas aulas, o que acarreta defasagem nos conteúdos (CEARÁ, 2013). Essa defasagem pode favorecer

¹ Consideramos neste trabalho a expressão ensino diurno para representar tanto o ensino no período da manhã quanto o realizado no período da tarde, porque, como veremos adiante, ambos possuem a mesma carga horária de aula.

o desempenho inferior dos discentes do período noturno frente aos seus colegas da manhã e da tarde, o que constatamos quando analisamos os resultados do SPAECE das duas escolas.

Na investigação efetuada, percebemos que essa disparidade entre os turnos de ensino é desconsiderada durante a demonstração dos resultados finais do SPAECE, no processo de apropriação dos resultados. Além disso, sua metodologia de responsabilização e bonificação também se mostra problemática, uma vez que os alunos do período diurno acabam sendo os mais premiados por obterem os melhores resultados na avaliação externa. Portanto, com base nesse estudo, vinculado à linha de pesquisa “Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública”, que compõe o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, percebemos que existe uma falha na maneira como os dados das avaliações externas são divulgados, sobretudo quando envolvem resultados do período diurno e noturno.

Assim, para o desenvolvimento do trabalho que deu origem a este artigo, foi realizada uma análise de parte do material da política de divulgação dos resultados obtidos pelas escolas na avaliação do SPAECE, os Boletins de Divulgação do SPAECE. Estes são fornecidos às escolas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e também disponibilizados no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd, 2014). Investigamos os boletins do ano de 2011, pois, até o início do ano de 2014, quando da realização da pesquisa, os boletins de 2012 e 2013 ainda não haviam sido divulgados. Esses materiais denominados Boletins de Divulgação estão divididos em seis volumes, para atender às especificidades do segmento a que se destina – instituição, gestores e professores. Cada volume é assim denominado: Caderno de Gestão, Boletim do Sistema de Avaliação, Boletim do Gestor, Boletim Pedagógico, Sumário Executivo e Caderno de Pesquisa (CEARÁ, 2013).

Os boletins têm a função de subsidiar gestores e docentes no processo de apropriação dos resultados do sistema. Nesses documentos, buscamos identificar se há ou não referências à questão da carga horária menor de aulas do ensino noturno. Além disso, de maneira descritiva, analisamos os resultados do SPAECE das escolas A e B, comparando o desempenho entre os turnos diurno e noturno em cada unidade escolar, demonstrando a discrepância existente entre os desempenhos desses alunos.

As informações sobre os resultados do SPAECE foram adquiridas no site Portal da Avaliação - 2013. Porém, como necessitávamos de dados mais detalhados, solicitamos à Secretaria de Educação do Estado do Ceará micro dados relativos às avaliações do

SPAECE das duas escolas. De posse desses materiais, pudemos perceber a falha na divulgação de dados mais completos aos gestores escolares, sobretudo, discriminados por turno. Os resultados do SPAECE analisados são das quatro avaliações aplicadas a partir do ano de 2009 até 2012.

A escolha desse recorte temporal corresponde ao tempo de gestão de um diretor eleito no Estado do Ceará. Assim, em maio de 2009, teve início uma nova gestão das escolas, que se encerrou em maio de 2013. Dessa maneira, a pesquisa considera as avaliações do SPAECE realizadas durante o último período de gestão escolar, em duas unidades escolares, de um município do Estado do Ceará.

Por fim, procedemos uma pesquisa documental nas atas dos planejamentos pedagógicos e em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), o que permitiu evidenciar até que ponto as escolas pautam e guiam suas atividades considerando a realidade de cada turno de ensino.

No que diz respeito à legislação cearense, a portaria nº 1091/2012 – que estabeleceu as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2013 e deu outras providências – estabelece que:

16.1 A organização da oferta curricular conforme o nível e modalidade de ensino será feita em conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. [...]

16.5 A carga horária anual para cada uma das séries do ensino médio regular, fica definida, para o turno diurno, no mínimo em 1.000 (hum mil) horas-aulas para 200 (duzentos) dias letivos, importando 24 em 25 (vinte e cinco) horas-aulas semanais com 5 (cinco) horas-aula diárias. 16.6 Para o ensino médio noturno, a carga horária deverá ser de 800 (oitocentas) horas para 200 (duzentos) dias letivos, sendo 20 (vinte) horas-aulas semanais com 4 (quatro) horas-aulas diárias (CEARÁ, 2012, p.46).

Percebemos, assim, que, nos termos da lei, os alunos do Ensino Médio noturno já contam, por ano letivo, com duzentas horas a menos de efetivo tempo de estudo em sala de aula, ou seja, 20% a menos em relação ao ensino diurno. Porém, na prática, a carga horária do ensino noturno, observada *in loco* e com base no Projeto Político Pedagógico das escolas A e B, é ainda menor, pois, enquanto, no período diurno, a hora/aula é de 50 minutos, no período noturno, é, em geral, de apenas 45. Assim sendo, tem-se o seguinte quadro da carga horária letiva, nas duas escolas pesquisadas, em cada turno:

Tabela 1 Carga horária semanal do turno diurno – escolas A e B

Dia da semana	Total de aulas	Minutos por aula	Total em minutos
Segunda	5	50	250
Terça	5	50	250
Quarta	5	50	250
Quinta	5	50	250
Sexta	5	50	250
Total			1250

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPP das escolas.

Tabela 2 Carga horária semanal do turno noturno diurno – escolas A e B

Dia da semana	Total de aulas	Minutos por aula	Total em minutos
Segunda	5	40	200
Terça	4	45	180
Quarta	4	45	180
Quinta	4	45	180
Sexta	4	45	180
Total			920

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPP das escolas.

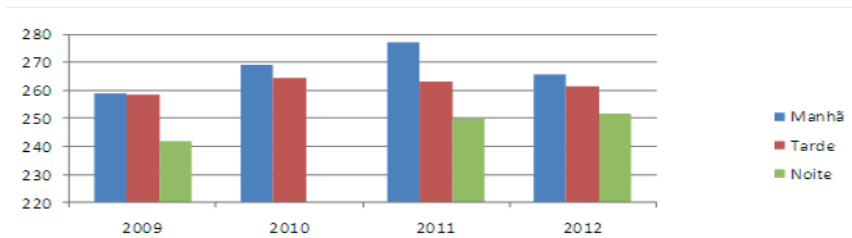
Com base nesses dados, calcula-se que o total de horas-aula do período noturno, na prática, corresponde a 73,6% do período diurno, o que acarreta diretamente uma defasagem nos conteúdos das disciplinas curriculares no período noturno, em comparação ao diurno.

Considerando o percentual de 60% de alunos matriculados no período da noite, no Ensino Médio, nas escolas A e B, observamos que há uma grande quantidade de alunos que sofrem os efeitos dessa diminuta carga horária de ensino, sobretudo, quando nos debruçamos sobre os dados do SPAECE distribuídos por turno.

É importante ressaltar que apesar de contextos de aprendizagens desiguais entre o ensino diurno e o noturno, a aplicação da avaliação do SPAECE ocorre em nível de igualdade em ambos os turnos, ou seja, têm-se o mesmo número de questões, o mesmo grau de dificuldade e o mesmo tempo de 180 minutos para a resolução da prova. Essa igualdade de aplicação da avaliação é justificada por um dos objetivos do exame, que é oferecer um diagnóstico acerca da realidade do ensino cearense. Tal diagnóstico é expresso em materiais publicados no site Portal da Avaliação (2013).

Nos gráficos 1 e 2, trazemos o comparativo das médias gerais do SPAECE entre os três turnos, desde a aplicação da avaliação em 2009 até as médias obtidas no ano de 2012 na escola A:

Gráfico 1 Comparação de resultados entre os três turnos nas aplicações do SPAECE da escola A em Língua Portuguesa

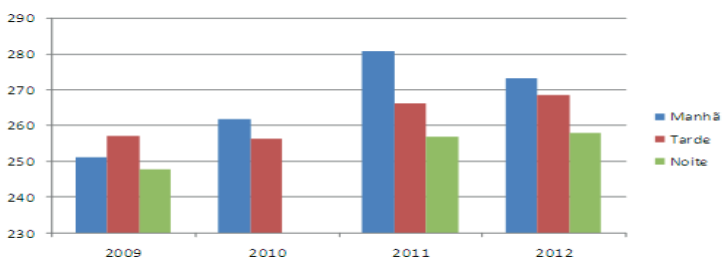


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados cedidos pela SEDUC/CAEd.

Observa-se, nitidamente, nesse gráfico, a diferença entre os resultados dos alunos da manhã, da tarde e da noite da escola A, em Língua Portuguesa. O turno da manhã se destaca, nos quatro anos analisados, como o de maior desempenho, inclusive se sobressaindo em relação ao turno da tarde.²²

Com relação à Matemática, é possível se observar, no Gráfico 2, uma discrepância de resultados, semelhante à de Língua Portuguesa. Com exceção do ano de 2009, no qual a média dos alunos da tarde foi maior do que os índices obtidos inclusive pelos os alunos da manhã, a partir de 2010, este é o turno que apresenta os melhores desempenhos.

Gráfico 2 Comparação de resultados entre os três turnos nas aplicações do SPAECE da escola A em Matemática

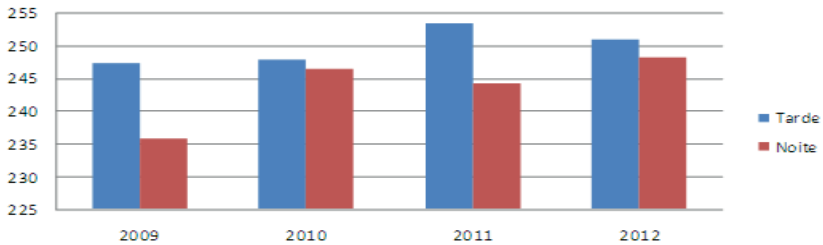


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados cedidos pela SEDUC/CAEd.

² Embora tenhamos identificado essa diferença de resultado entre os turnos da manhã e da tarde, este trabalho se concentra na diferença entre o que denominamos turno diurno (manhã e tarde) e noturno, sobretudo, porque é neste último turno que existe a carga horária de ensino reduzida.

Nos gráficos 3 e 4, realizamos uma comparação entre as turmas matriculadas nos períodos da tarde e noite da escola B.

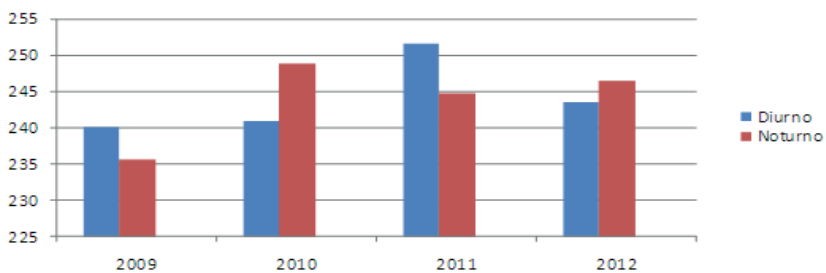
Gráfico 3 Comparação de resultados do SPAECE da escola B entre os turnos diurno e noturno em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados cedidos pela SEDUC/CAEd.

Através do Gráfico 3, percebemos que os resultados dos alunos da tarde, nos quatro anos, foram superiores aos da noite, porém não de maneira significativa. Já com o gráfico 10, referente aos resultados de Matemática, identificamos diferenças maiores entre os turnos; entretanto, em dois anos, o turno noturno obteve desempenho melhor que o diurno, como se vê a seguir.

Gráfico 4 Comparação de resultados entre os dois turnos nas aplicações do SPAECE da escola B em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados cedidos pela SEDUC/CAEd.

Como indicado no Gráfico 4, percebemos que, em 2009 e 2011, o período diurno teve resultados melhores que o noturno, porém, em 2010 e 2012, ocorreu o contrário.

Com base nesses dados, reafirmamos a necessidade da estratificação dos resultados das médias aferidas no SPAECE por turnos de ensino, em vista de uma melhor percepção das particularidades existentes no período noturno. Essa ação pode favorecer o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nessa

e em outras unidades escolares e, por consequência, levar à melhoria da aprendizagem dos alunos, alavancando seus resultados nas avaliações externas.

Outra questão é relativa aos boletins, que são padronizados para todos os turnos. A partir de uma análise qualitativa dos materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) – que visa divulgar os resultados do SPAECE e a orientar os gestores escolares no processo de apropriação desses resultados –, constatou-se que seriam necessárias orientações quanto aos problemas encontrados, como o baixo aprendizado no ensino noturno.

O Ensino Médio noturno apresenta desempenhos acadêmicos mais baixos, como os obtidos no SPAECE. Diante disto, a presente pesquisa visou demonstrar que o ensino noturno demanda orientações específicas em relação ao processo de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala para que ocorra o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados para a melhoria da qualidade do ensino.

Com base em referenciais teóricos, realizamos a análise dos Boletins de Divulgação, em que demonstramos a não consideração quanto à diferença entre a carga horária do ensino diurno e do ensino noturno. Também, comprovamos que o formato como os resultados do SPAECE é divulgado e, por não discriminar os turnos, dificulta o processo de apropriação dos resultados do ensino noturno. Fizemos, ainda, algumas reflexões sobre os usos atuais dos resultados das avaliações em larga escala, incluindo as políticas de bonificação que se relacionam a essas avaliações, momento em que afirmamos a importância da matrícula do ensino noturno ser considerada como critério de bonificação. Por fim, analisamos os resultados do SPAECE das escolas A e B, identificando os desempenhos inferiores dos alunos do turno noturno em relação ao turno diurno.

Em suma, apontamos duas situações-problema identificadas na pesquisa, as quais devem ser solucionadas para que ocorra o processo de apropriação dos resultados de avaliações em larga escala, de forma a minimizar os efeitos da reduzida carga horária de ensino noturno. As duas situações são:

1. A maneira como os resultados das escolas são publicados e encaminhados à comunidade escolar não possibilitam a diferenciação entre os dados do período diurno e noturno, sendo expressos, na verdade, em forma de média geral da série.
2. Não há, nos Boletins de Divulgação, textos de referência sobre as peculiaridades do ensino noturno, como sua carga horária.

Diante dessas situações, foram pensadas duas proposições para Secretaria de Educação do Estado do Ceará, as quais deverão aprimorar o processo de apropriação dos resultados do SPAECE por parte das escolas que possuem Ensino Médio diurno e noturno. As proposições convergem para a criação do Boletim Noturno, que deverá compor a coleção de materiais disponibilizados às escolas pela SEDUC, por meio dos Boletins de Divulgação, dos cartazes personalizados com dados de cada escola, do material para oficinas e dos vídeos educativos. As proposições realizadas consistem em:

1. Divulgar os resultados do SPAECE discriminados por série e turno, o que possibilitará a identificação expressa da proficiência da clientela noturna.
2. Elaborar e divulgar textos e sugestões que contemplem as especificidades da clientela noturna, permitindo à gestão escolar, juntamente aos professores, estudar e analisar as condições próprias desse turno e, conseqüentemente, desenvolver metodologias pedagógicas condizentes com a realidade encontrada em cada escola.

Por meio deste estudo, foi possível refletir sobre o processo de apropriação dos resultados de avaliações externas, em especial, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), em escolas públicas do Ensino Médio que possuem o período noturno. Efetuamos análises referentes às especificidades desse turno de ensino, sobre os sistemas de avaliação educacional e as tendências de usos dos seus resultados na gestão e em processos de responsabilização. Nosso objetivo foi demonstrar que o Ensino Médio noturno, por ter especificidades que o distinguem do ensino diurno, necessita de orientações próprias para uma eficaz apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.

De forma objetiva, o Boletim Noturno visa à melhoria da apropriação dos resultados do SPAECE no ensino noturno, através do fornecimento de mais dados aos gestores e docentes, e também incentiva tais profissionais a elaborar propostas pedagógicas diferenciadas à clientela desse turno.

Além disso, sugerimos também à SEDUC duas ações que visam aprimorar o SPAECE. Uma delas propõe que o SPAECE encontre meios para medir os impactos causados na aprendizagem pela menor carga horária de ensino do período noturno, e a outra recomenda a criação de uma nova lei estadual que reformule a atual política de bonificação do Estado do Ceará, que visa premiar alunos e escolas a partir de seus resultados no SPAECE e no ENEM. A nova lei deveria incluir como critério de

gratificação o turno de matrícula do aluno. Essa ideia se sustenta no fato, demonstrado nesta pesquisa, de que os estudantes do turno noturno – bem como os professores que lecionam nesse período – são prejudicados pela menor carga horária de ensino, em relação aos seus colegas do período diurno, os quais acabam sendo privilegiados por terem mais condições de obterem melhores resultados nas avaliações externas, devido à maior carga horária letiva. Vale ressaltar, contudo, que – pelo fato de esta pesquisa ter se detido a outro objetivo específico – essas duas propostas requerem maiores estudos, podendo inclusive ser objetos de pesquisa em trabalhos futuros.

Por fim, além das questões evidenciadas pelo trabalho de análise comparativa dos índices do SPAECE, deparamo-nos ainda com outro problema, quando nos debruçamos sobre duas pesquisas que examinaram as diferenças entre os turnos diurno e noturno. Um desses estudos foi realizado pela equipe do CENPEC (2001), e o outro por Sousa (2006). Trata-se do fato de a clientela noturna ser constituída, em sua maioria, por estudantes que enfrentam uma dupla jornada diária: uma no trabalho, outra na escola. Entretanto, como não a encontramos em nosso campo investigativo, quando questionários foram aplicados para caracterização da clientela das duas escolas analisadas, consideramos necessário aprofundar a investigação sobre essa afirmação, que também é evidenciada pelo senso comum, de que os alunos matriculados no turno noturno estudam nesse período devido à sua condição de trabalhadores durante o dia. Assim, podemos suspeitar que o perfil dos alunos do ensino noturno vem se modificando nas regiões brasileiras ao longo dos anos, principalmente quando percebemos o alcance das políticas públicas na área educacional, aliado às demais políticas de desenvolvimento social. Frente a essa hipótese, colocamos como sugestão para futuras pesquisas a hipótese de que estaria em curso uma mudança do perfil do alunado noturno.

No Boletim do Gestor (CEARÁ, 2011), é dito que o diretor escolar é um agente de mudanças e personagem decisivo para a estruturação de uma escola pública verdadeiramente democrática. Em seu processo de tomada de decisões, é fundamental que o gestor tenha informações detalhadas sobre a realidade da escola que dirige. Entretanto, para que se alcance tal meta, aos gestores escolares não cabe apenas a divulgação das médias de proficiência de sua escola; cabe-lhes também a promoção de momentos de reflexão e debate sobre as avaliações externas, preparando sua comunidade escolar para desenvolver as mudanças necessárias à melhoria dos resultados.

Por outro lado, os próprios resultados dos sistemas de avaliações devem oferecer dados cada vez mais precisos sobre a escola. Tais sistemas devem, portanto, levar em conta as particularidades inerentes a cada grupo de alunos, como as elencadas nesta pesquisa com relação à clientela do turno noturno. Afinal, um processo de apropriação de resultados baseado somente em médias de proficiência pode gerar consequências danosas à aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 101-117.

BEZERRA, F. I. G. M. **O impacto do Ensino Noturno nos resultados do SPAECE: o caso de duas escolas do Ceará**. Dissertação (mestrado). 2014. 107f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 119-146.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Boletins do Sistema de Avaliação**. 2013. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/colecao/boletins-2013/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Boletins do Sistema de Avaliação**. 2014. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/colecao/boletins-2014/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1091/2012-GAB, de 17 de dezembro de 2012. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2013 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 21 dez. 2012, Série 3, ano 4, nº 242, Caderno 1/3, p. 42-44.

_____. Secretaria do Estado do Ceará. **Projeto de Reorganização Curricular do Ensino Médio** – Orientações para 2013. 2013. Disponível em: <<http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/projeto-emn/orientacoes.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 87-100.

SOLIGO, V. As avaliações em larga escala na educação básica e a necessidade de formação do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/As%20avaliacoes%20em%20larga%20escala%20da%20educacao%20basica%20e%20a%20necessidade.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P.; LOPES, V. V. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 61- 85.

REPENSANDO O AVALIA 15: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA IMPLANTADA PELA CREDE 15

Maria Erenice dos Santos Barros*
Leonardo Ostwald Vilardi**

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “A Avaliação diagnóstica implantada pela Crede 15: um olhar sobre a prova e a análise de seus resultados”. A pesquisa analisou o processo de elaboração, correção e análise dos resultados da Avaliação diagnóstica implantada na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 15 (Crede 15) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará denominada Avalia 15. Tal Avaliação tem como objetivo diagnosticar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos das escolas estaduais sob a abrangência da CREDE 15 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de forma a favorecer o desenvolvimento de ações didáticas que venham contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A análise do processo Avaliativo foi feita com base nos documentos produzidos pelo Avalia 15, como a prova de entrada aplicada na 1ª série em 2015, o processo de correção e os dados estatísticos obtidos por meio do AVALIA 15 de 2011 a 2014. Conhecidas as principais dificuldades para implementação da Avaliação, foi traçado um plano de ação focando em 5 aspectos, quais sejam, melhoria da elaboração dos itens, realização de pré-testes dos itens, capacitação da equipe técnica da Crede 15, aquisição de *software* e leitor óptico para o processo de correção e alteração na forma de aquisição do material necessária para confecção e aplicação das provas.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Avalia 15. Análise de resultados.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Coordenadora da CREDE 15 da SEDUC/Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Ciências Sociais (PUC-Rio).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “A Avaliação diagnóstica implantada pela Crede 15: um olhar sobre a prova e a análise de seus resultados”, desenvolvida por Maria Erenice dos Santos Barros no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, Doutor em Ciências Sociais e Analista em Formação em EaD integrante do Núcleo de Dissertação, do mencionado programa.

As Avaliações externas são, a partir da década de 1990, um importante aspecto dos sistemas educacionais. Essas Avaliações, pelo meio do uso dos dados gerados, permitem a formulação de ações e auxiliam na implementação de políticas que visam à efetivação da qualidade da educação nas escolas (HORTA, 2010).

Na esfera Federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) produz dados sobre a educação no Brasil. O Saeb, formado por três Avaliações externas em larga escala, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1995. As Avaliações que compõe o Saeb são: (i) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); (ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e, a (iii) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2015).

Após a consolidação do Saeb, a partir da década de 2000, os governos implementaram seus próprios sistemas de Avaliação, o que possibilita um diagnóstico mais próximos de suas realidades econômica e social. Segundo Game (2011), em 2011, dos 27 estados brasileiros 20 possuíam sistemas próprios de Avaliação.

O Ceará foi um dos entes federados que adotou seu próprio sistema de Avaliação, qual seja, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado pela Secretaria de Educação (Seduc), em 1992, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, para subsidiar a implementação e a reformulação de políticas educacionais que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação no Estado. É importante destacar que essa Avaliação produz informações relevantes sobre o desempenho dos alunos e sobre os fatores que se associam a esse desempenho, além de apresentar indícios do nível de conhecimento dos professores nas disciplinas que lecionam, associando as dificuldades do professor às dificuldades apresentadas pelos alunos.

O SPAECE utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia da Avaliação. A TRI trabalha com modelos matemáticos que são capazes de captar o nível de desempenho do aluno com maior precisão e os procedimentos estatísticos que permitem comparar alunos em uma mesma série, entre séries diferentes e realizar o monitoramento dos avanços de um sistema educacional.

A divulgação dos resultados do SPAECE é feita por meio digital, de forma que cada instituição escolar possa ter acesso aos seus resultados. Do mesmo modo, são encaminhados para as escolas os boletins pedagógicos, que são confeccionados para dar suporte às instituições escolares no uso dos dados produzidos pela Avaliação. Além dos boletins pedagógicos, são realizadas oficinas para apropriação dos resultados. As oficinas de apropriação têm como objetivo capacitar o maior número de profissionais da rede de ensino para a leitura e interpretação dos resultados do sistema.

Considerando a importância da Avaliação como ponto de partida para desencadear a ação-reflexão-ação, a Crede 15¹, tendo como referência o SPAECE, criou, em 2010, a sua Avaliação diagnóstica, intitulada Avalia 15. Esta Avaliação visa ao diagnóstico dos avanços e das dificuldades dos alunos a partir das matrizes de referência das Avaliações externas aplicadas nas escolas de Ensino Médio que estão sob sua abrangência.

Um dos objetivos do Avalia 15 é favorecer o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, favorecer a melhoria nos resultados das Avaliações externas. A demora na divulgação dos resultados do SPAECE foi um dos fatores que motivou a Crede 15 a implantar sua Avaliação diagnóstica. Dessa forma, o intuito é fazer uma análise mais rápida, de forma que os professores possam realizar as intervenções pedagógicas necessárias.

Por ser uma Avaliação com uma abrangência menor do que o SPAECE, o Avalia 15 disponibiliza seus resultados 15 dias após a aplicação das provas e não desconsidera a importância da Avaliação proposta pelo SPAECE. Isso pode ser comprovado pelo fato de o SPAECE servir de referência para essa Avaliação.

O Avalia 15 é realizado em duas etapas. A primeira acontece no mês de março, como Avaliação de entrada, e a segunda em setembro, como Avaliação de saída. A Avaliação

¹ Na estrutura organizacional da SEDUC, existem as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) que trabalham diretamente com as escolas e se responsabilizam pela concretização dos diversos programas e projetos da secretaria de educação. Há 20 Credes que são responsáveis pelo acompanhamento das escolas estaduais de todo o Ceará, e, com suas equipes técnicas, agem junto aos diretores, coordenadores, professores e demais agentes educacionais.

tem como objetivos principais: avaliar o processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais sob a abrangência da CREDE 15 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; diagnosticar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, identificando os avanços e as dificuldades; favorecer o desenvolvimento de ações didáticas que venham contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e articular os processos de Avaliação interna aos processos de Avaliação externa da escola.

Um ponto importante é que apesar de ser o AVALIA 15 uma Avaliação diagnóstica, ele possui fins formativos, uma vez que, seus resultados são discutidos junto a gestores escolares e professores, de forma a se pensar e efetivar intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula.

O AVALIA15 é baseado no SPAECE no que diz respeito à composição da prova, mas apresenta diferenças na forma como é corrigida e os resultados analisados. Portanto, não permite a comparação com os resultados do SPAECE.

Quando se afirma que o AVALIA 15 tem como referência o SPAECE na composição da prova, é pelo fato de utilizar a matriz de referência desse sistema de Avaliação para orientar a montagem do teste. As diferenças dizem respeito ao processo de correção e análise dos resultados, pois o SPAECE utiliza a Trr como metodologia para corrigir e analisar os resultados, enquanto o AVALIA 15 usa a Teoria Clássica do Teste (TCT).

A prova do AVALIA 15 é composta por 40 itens, sendo 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática. Os itens de Língua Portuguesa e Matemática contemplam descritores da matriz de referência do SPAECE nas referidas disciplinas e, geralmente, é incluído um item para cada descritor escolhido de acordo com a série a ser Avaliada.

Os técnicos da Crede 15, responsáveis por essa Avaliação diagnóstica, elaboram itens em parceria com os professores das escolas Avaliadas, fazem a montagem das provas, corrigem e analisam os resultados obtidos. Além dos itens elaborados pela Crede, são utilizados itens de outros sistemas. Os técnicos, com o apoio do núcleo gestor das escolas, também coordenam a aplicação das provas. É válido deixar claro que se elabora, com as contribuições citadas, uma prova por série do Ensino Médio, que é aplicada a todos os alunos matriculados nas escolas da Regional 15. O fato de todos os alunos participarem dessa Avaliação é justificado por ser uma Avaliação diagnóstica e formativa, cujo objetivo principal é realizar as intervenções para melhorar o desempenho dos alunos. As provas são organizadas e reproduzidas na sede da Crede

15, e, na data prevista para sua aplicação, as escolas organizam-se para realizá-la de acordo com a sua rotina.

Ao concluir a aplicação da prova do Avaliar 15, os cartões-resposta e as frequências são levados para a sede da Crede 15 e a equipe responsável pela Avaliação, composta por superintendentes e outros técnicos da Crede, em média 10 pessoas, organiza o processo de correção e análise dos resultados. A correção dos cartões-respostas representa uma ação desafiadora para a equipe, pois é um processo realizado manualmente.

Para iniciar a correção da prova, os técnicos realizam os seguintes procedimentos baseados na TCT: escolha da amostragem de 100 alunos, correção dos gabaritos da amostragem, escolha dos 27 que mais acertaram e dos 27 que menos acertaram os itens da prova de Língua Portuguesa e da prova de Matemática, identificação do nível de dificuldade dos itens, cálculo do coeficiente bisserial, cálculo da amplitude, escolha da escala, cálculo da nota que será atribuída a cada item. Neste sentido, percebe-se que na correção das provas do Avalia 15 o resultado final é obtido a partir da soma de todos os itens que os alunos acertam na prova. A correção da prova é baseada na quantidade de erros e de acertos, e o nível de dificuldade dos itens depende da porcentagem desses erros e acertos. Ao concluir a correção dos cartões-respostas da amostra de 100 alunos escolhidos aleatoriamente, realiza-se a identificação do índice de dificuldade de cada item a partir da quantidade de acertos².

A logística utilizada na realização das provas do Avaliar 15 representa um dos desafios na implantação dessa Avaliação, pois a Crede 15 não dispõe do material para reprodução das provas, e necessita do apoio da Seduc. Além disso, os técnicos, responsáveis pelo Avalia 15, desenvolvem todas as ações requeridas por essa Avaliação na rotina diária da Crede, mesmo tendo outras atribuições.

É válido salientar que eles não recebem uma remuneração específica para desenvolver este trabalho, e que, no período de realização do Avalia 15, trabalham além da sua carga horária diária. Os professores que elaboram itens para as provas também não recebem remuneração extra por essa atividade.

Dessa forma, pode-se apontar que, ao implantar o Avalia 15, a Crede vivenciou diversos desafios para consolidá-lo. Destacam-se entre esses desafios: a elaboração

² Para uma explicação mais detalhada da metodologia para correção da prova e obtenção dos resultados, consultar Barros (2016).

dos itens para compor os testes, a aquisição do material para reproduzir as provas, a participação de todos os professores e alunos na referida Avaliação, a correção das provas, que é feita manualmente, além da análise e interpretação dos dados coletados por meio da referida Avaliação.

Buscando conhecer melhor essas dificuldades, foram analisados os documentos produzidos pelo Avalia 15, como a prova de entrada aplicada na 1ª série em 2015, o processo de correção e os dados estatísticos obtidos por meio do Avalia 15 de 2011 a 2014.

A prova foi analisada considerando as orientações contidas nos guias de elaboração de itens de Língua Portuguesa e Matemática do CAEd/UFJF (2008). A escolha da prova de entrada aplicada na 1ª série do Ensino Médio, em 2015, para ser analisada nessa pesquisa levou em consideração a necessidade de se trabalhar com uma amostra, pois a análise de todas as provas de entrada e de saída aplicadas nos três anos do Ensino Médio, no período de 2010 a 2015, dificultaria a obtenção dos resultados pretendidos por essa pesquisa.

É importante destacar que o levantamento de dados de uma pesquisa abrange um universo de elementos tão extenso que se torna inviável considerá-lo em sua totalidade. Ressalta-se que a escolha de uma das provas aplicadas, em 2015, para análise é justificada pelo fato de que, no referido ano, a equipe técnica da Crede vivenciou algumas dificuldades na montagem das provas, principalmente, por dispor de uma quantidade mínima de itens elaborados pelos professores.

No que se refere à análise dos dados estatísticos produzidos pelo Avalia 15, a amostra escolhida compreende os dados coletados no período de 2011 a 2014, tendo em vista que, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível abranger um número maior de elementos sem correr o risco de comprometer o resultado da pesquisa³.

Por meio da pesquisa realizada, foram detectados problemas que comprometem a realização do Avaliar 15 como: falhas técnicas e pedagógicas nos itens que compõem as provas, a não pré-testagem dos itens, as limitações no uso da TCT e dos procedimentos estatísticos, a falta de ferramentas tecnológicas para auxiliar na correção dos cartões respostas e na análise dos resultados e, por fim, a demora em adquirir o material necessário para confeccionar as provas. No Quadro 1, observam-se os problemas

³Todas as análises realizadas estão em Barros (2016).

detectados, bem como, as ações propostas para solucionar tais problemas, para que a Crede possa realizar uma Avaliação diagnóstica e formativa mais adequada e consistente.

Quadro 1 Problemas detectados e ações propostas

PROBLEMAS DETECTADOS	PROPOSTAS DE AÇÃO
Falhas técnicas e pedagógicas em alguns itens utilizados na prova de Língua Portuguesa e Matemática.	Realização de 02 oficinas de elaboração de itens anualmente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
Análise e validação dos itens da prova após a sua aplicação.	Realização do pré-teste dos itens logo após a realização das oficinas de elaboração de itens.
Dificuldades da equipe responsável pelo AVALIA 15 em aplicar a TCT no processo de análise e validação dos itens e na utilização de procedimentos estatísticos para analisar os dados obtidos.	Realização de 02 formações nos meses de novembro e dezembro de 2016 com 06 membros da equipe técnica da CREDE sobre a aplicação da TCT e estatística.
Falta de ferramentas tecnológicas que auxiliem no processo de correção e análise dos resultados do AVALIA 15.	Aquisição de <i>software</i> e leitor óptico para auxiliar no processo de correção e análise dos resultados do AVALIA 15.
Demora na aquisição do material para confeccionar as provas do AVALIA 15.	Aquisição do material necessário por meio da inclusão do referido material na lista de consumo da CREDE.

Fonte: Barros (2016)

O problema 1 apresentado no Quadro 1, diz respeito às falhas técnicas e pedagógicas contidas em alguns itens da prova analisada como: inconsistências no enunciado, nas alternativas de respostas, na escolha do descritor, erros de digitação, entre outros. Esse problema interfere na qualidade dos dados obtidos e, por esse motivo, percebe-se a necessidade de avançar na compreensão e utilização da metodologia de elaboração de itens e na revisão técnica e pedagógica das provas que ainda apresentam falhas.

Uma das possibilidades para avançar na elaboração das provas do Avalia 15 é formar os professores de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com a metodologia de elaboração de itens. Apesar da Crede 15 ter realizado algumas oficinas em 2011 e 2012, percebe-se que é preciso investir nessa formação, pois muitos professores ainda apresentam dificuldades na elaboração de itens, e as escolas dessa regional têm professores que não participaram das oficinas realizadas anteriormente. Propõe-se que sejam realizadas duas oficinas por ano: uma antes da prova de entrada e outra antes da prova de saída do Avalia 15, contabilizando duas oficinas por ano.

As referidas oficinas serão realizadas na sede da Crede, com os 42 professores de Língua Portuguesa e os 42 professores de Matemática desta regional. Esta ação será incluída como formação continuada dos professores, considerando os horários de

estudo e planejamento incluídos na carga horária de cada um deles. O conteúdo das oficinas está relacionado às etapas do processo de elaboração de itens que incluem: o estudo da matriz de referência, o item e suas partes, recomendações básicas para a elaboração de itens, o roteiro básico para a produção de itens e a elaboração de itens pelos professores participantes das oficinas.

Já o problema 2 está relacionado à análise e à validação dos itens utilizados nas provas do Avalia 15. Os referidos itens só foram pré-testados nos anos de 2011 e 2012. A partir de 2013, a análise e a validação passaram a ser feitas após a aplicação das provas, e isso gera alguns transtornos como, por exemplo, a rejeição de itens, o que causa prejuízos no resultado da Avaliação.

Percebe-se a necessidade de pré-testar os itens logo após a sua elaboração para que a montagem da prova seja feita a partir de itens validados para evitar os problemas técnicos e pedagógicos diagnosticados. Sugere-se que a Crede realize dois pré-testes por ano, logo após a realização das oficinas de elaboração de itens, que serão realizadas no mês de fevereiro e de agosto. Logo após os dois pré-testes realizados nos meses de fevereiro e agosto, a equipe da Crede realizará a análise dos resultados obtidos para validar os itens que serão utilizados na montagem das provas do Avalia 15. Os itens que apresentarem problemas na sua composição serão devolvidos para os professores que elaboraram para que sejam feitas as devidas correções e, posteriormente, serão incluídos em novo pré-teste.

No tocante ao problema 3, percebe-se a necessidade dos técnicos responsáveis pelo Avalia 15 de aperfeiçoar o conhecimento da TCT e dos procedimentos estatísticos mais adequados para analisar os dados obtidos por meio da correção das provas. A forma como os dados são analisados é superficial e não permite que seja feito um estudo mais detalhado das informações fornecidas por esses dados.

Neste sentido, sugere-se que a Crede realize duas formações para os 5 técnicos da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Cede), responsáveis pelo Avalia 15, com o apoio da Coordenadoria de Avaliação Educacional (Coave). Nestas formações serão incluídos temas como: montagem de provas, uso da TCT como metodologia de correção e análise estatística de dados. Serão realizados dois encontros de formação na sede da Crede nos meses de novembro e dezembro de 2016. As formações serão ministradas por dois técnicos da Coave que possuem o conhecimento e a experiência para realizar essas formações. Os técnicos da Coave

serão convidados pela Crede, que se responsabilizará pelo deslocamento, hospedagem e alimentação deles.

A Cedeia realiza reuniões de alinhamento e momentos de estudo duas vezes por mês. Sugere-se que, nesses momentos, sejam incluídos temas como: avaliação educacional, estatística e as metodologias utilizadas na correção das Avaliações externas como a TCT e a TRI. É importante ressaltar que essas reuniões de alinhamento e os momentos de estudos promovidos pela Cedeia acontecem na sala de reuniões da Crede, sem custo, pois os técnicos utilizam os recursos tecnológicos e os materiais impressos disponíveis na Regional 15.

Observa-se que o problema 4 está relacionado à análise e à validação dos itens realizadas no processo de correção das provas. Para utilizar a TCT como metodologia de correção das provas, os técnicos da Crede 15 necessitam de um conhecimento mais apurado acerca dessa metodologia, além da utilização de recursos tecnológicos exigidos por essa metodologia para evitar alguns equívocos e improvisações. Percebe-se a necessidade de avançar no sentido de utilizar recursos tecnológicos que possam facilitar esse processo e permita o processamento de dados a partir da correta aplicação da TCT na análise estatística dos dados obtidos.

Dessa forma, a utilização da TCT, como metodologia de correção, requer a utilização de modelos matemáticos complexos, que exigem a utilização de um *software* específico e também a correção dos cartões respostas necessitam de um leitor óptico para agilizar essa correção e evitar erros que podem ocorrer na correção manual desses cartões.

A correção manual das provas e análise dos dados sem a utilização de recursos tecnológicos pode comprometer os resultados obtidos no Avalia 15, por isso, sugere-se que a Crede faça a aquisição de um *software* e de um leitor óptico que possam ser utilizados na confecção e correção dos cartões respostas para facilitar a correção e validar a análise dos resultados obtidos.

O problema 5 se refere à demora na aquisição do material para confeccionar as provas do Avalia 15. Mesmo com o apoio da Seduc para conseguir o material necessário, a Crede precisa incluir essa aquisição na sua lista de consumo para evitar atrasos que dificultam o atendimento das datas marcadas no calendário letivo para a realização das provas de entrada e de saída.

Percebe-se que a Regional 15 precisa incluir a realização do Avalia 15 no seu planejamento financeiro anualmente. Mesmo com o apoio da Seduc, a Crede necessita

sistematizar a obtenção do material para confecção das provas do Avalia 15, para evitar atrasos na montagem das provas, o que ocasiona dificuldades para cumprir as datas estabelecidas no calendário letivo. Ao incluir a compra de papel e de *tonner* na sua lista de consumo, a Crede organizará melhor o processo de confecção e organização dos materiais utilizados na referida Avaliação.

É importante ressaltar que a quantidade de papel e de *tonner* utilizado na reprodução das provas de entrada e de saída do Avalia 15 varia de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas da Crede 15 em cada ano letivo, desde a implantação da referida Avaliação. Para agilizar a aquisição do papel e do *tonner* necessários para a confecção das provas do Avalia 15, sugere-se que a Crede inclua esses itens na lista de materiais de consumo da Regional.

A aquisição do material para confecção das provas do Avalia 15 pode ser realizada pela Crede, tendo em vista que papel ofício e *tonner* para a copiadora são materiais de consumo utilizados diariamente por essa Regional. O que a Crede precisa fazer é acrescentar a quantidade necessária para a realização das provas de entrada e de saída na sua lista de consumo e, assim, formalizar o processo para a aquisição desse material. É válido ressaltar que, ao assumir a compra desse material, a Crede evitará que ocorram atrasos na confecção das provas e na sua aplicação nas datas previstas.

Na análise dos dados estatísticos obtidos por meio do Avalia 15, foi possível detectar alguns avanços no desempenho dos alunos ao considerar os resultados da prova de entrada e de saída, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa. Apesar de ainda não ser o resultado desejado, percebe-se que há uma evolução. Na disciplina de Matemática, os avanços ainda são limitados e chamam a atenção para a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico mais intenso. É importante destacar que a análise desses resultados também precisa avançar, pois da forma como é realizada não deixa claro o nível de desempenho dos alunos nessa Avaliação, e esse avanço também está atrelado ao uso de procedimentos estatísticos mais precisos que podem ser obtidos por meio do uso de recursos tecnológicos e da formação da equipe técnica para utilizar esses procedimentos.

Dessa forma, por meio das ações propostas para a melhoria do Avalia 15, é possível avançar na qualidade da Avaliação diagnóstica e formativa implantada pela Crede 15, pois, para realizar uma Avaliação eficaz, é essencial aperfeiçoar os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados nesta Avaliação.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. S. B. **A avaliação diagnóstica implantada pela Crede 15: um olhar sobre a prova e a análise de seus resultados.** Dissertação (Mestrado profissional em Educação). 2016. 145f. Centro de Política Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GAME. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Relatório Final. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa de escolas e sistemas:** questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr., 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SEÇÃO 4

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
GESTORES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS APONTADAS A PARTIR DA ESCOLA

Ana Paula Furtado Soares Pontes*

As últimas décadas do século XX recolocaram os professores no centro dos debates educativos, investindo-se de forma intensa em pesquisas sobre sua formação. Nos anos de 1980, a racionalidade técnica ainda prevalecia nas formações, tendo, por base, objetivos políticos alinhados à manutenção da ordem social. Nas duas décadas seguintes, ganha destaque a perspectiva da docência como profissão, com estudos sobre profissionalização docente e os saberes da docência (NÓVOA, 2002, TARDIF, 2002; CUNHA, 2006; VEIGA, 2002; PIMENTA, 1999), e novos enfoques e perspectivas de formação de professores se avizinham.

O cenário, marcado pela globalização dos mercados, pelas mudanças no mundo do trabalho, com a reestruturação produtiva e a conseqüente demanda por um perfil de trabalhador de novo tipo, constitui-se no pano de fundo das reformas educacionais empreendidas em vários países e no Brasil, partir da década de 1990, influenciadas por organismos internacionais.

No contexto das reformas recentes, a escola passa a ser *lócus* de efetivação de políticas, e o professor é tomado como figura estratégica. Assim, o debate da profissionalização é posto, sendo relacionado ao discurso em prol das reformas no ensino, nos seguintes termos:

[...] por meio de negociação dos grupos sociais para reconhecimento da autonomia e da especificidade de um conjunto de atividades específicas de uma profissão, via formação de indivíduos que se apropriem dos conteúdos de uma profissão existente. Em síntese, a profissionalização implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1410).

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/MPPGAV.

Sem pretendermos nos ater à discussão, no âmbito dessa apresentação, convém apenas situarmos um debate crítico em relação à perspectiva da profissionalização defendida pelas reformas recentes, contrastada pela realidade decorrente de sua implementação. Para Hypólito (1999), há discrepância entre o discurso e a realidade, pois as condições concretas sobre as quais a atividade docente se realiza se traduz em um processo desqualificador, sendo os professores submetidos ao rebaixamento de salários e à diminuição das chances de acesso aos bens culturais, o que contradiz o discurso em defesa da profissionalização docente e de sua valorização.

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, Popkewitz (1992, p. 42) apresenta uma visão social e histórica do significado da profissionalização do ensino, resultante das reformas empreendidas. Seus resultados apontam que

[...] as estratégias de reforma aumentaram a carga de trabalho dos professores e o nível de controlo das práticas de ensino. A avaliação deste processo deveria fornecer «provas» sobre a competência dos professores e ainda sobre a aplicação racional de medidas tendentes à melhoria do ensino. [...] as avaliações dos professores valorizaram preocupações instrumentais e de método, tais como saber se tinham indicado claramente os seus objectivos ou se tinham seguido correctamente o plano da lição. [...] então as reformas que concedem aos professores uma maior autonomia e responsabilidade requerem um exame sistemático sobre o modo como as práticas de ensino, as concepções de avaliação e os padrões sociais escolares podem limitar ou restringir a acção do professor e influenciar a sua formação.

Sobre a questão, Cunha (1999) defende que não se considere a profissionalização como uma “tábua de salvação”, pois esse conceito está sendo impregnado de concepções neoliberais, podendo, ao contrário do que se professa, contribuir para a adesão do professorado às forças que o querem sob seu controle.

Na mesma linha de argumentação, Brito (2009, p. 82) entende que o discurso da profissionalização presente nas recentes reformas brasileiras possui, na verdade, forte viés regulatório, e conclui: “O discurso oficial sobre a construção de uma nova identidade docente tem sido a tônica das normatizações e diretrizes para a formação de professores e serve de instrumento regulatório do trabalho dos professores.”

Diante de tais considerações, aliemo-nos à defesa da profissionalização docente, não perdendo de vista seu viés regulador. Posicionamo-nos no sentido da construção autônoma e fundamentada da profissionalização docente em direção a sua valorização e reconhecimento profissional, como uma conquista ser buscada coletivamente.

Para Veiga (1998), a profissionalização vem relacionada a dois componentes básicos que se relacionam: a formação e o exercício profissional. Assim, a docência passa a contar com novas perspectivas de formação, tendo por base sua compreensão como uma prática profissional situada, e o professor um sujeito ativo nesse processo (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008). Nesse sentido, Veiga (2002) destaca a necessidade de integrar a formação inicial e continuada dos professores, defendendo que “a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes” (VEIGA, 2002, p.86).

Tecidas as considerações iniciais, destacamos que as iniciativas dos diferentes sistemas de ensino voltadas à formação continuada de professores e dos demais profissionais da educação (gestores e coordenadores pedagógicos) surgem visando garantir a qualidade do atendimento escolar, em meio às reformas educacionais implementadas nos últimos anos.

Nesta Seção, vamos trazer produções relacionadas à formação continuada de gestores e professores da educação básica do Ceará, resultante de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Antes de apresentar os artigos que compõem esta Seção, convém trazermos considerações sobre a problemática em questão, de forma a situar algumas contribuições de autores da área, destacando nomeadamente a formação dos professores, sem deixar de considerar que tais reflexões cabem para pensarmos a formação da equipe gestora da escola, composta por docentes de diferentes formações.

Partimos do entendimento de que o contexto escolar é permeado por situações complexas, e a formação inicial, *per si*, não garante aos profissionais da educação as condições necessárias ao seu enfrentamento. Como Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) assinalam, a formação dos professores não se esgota na formação inicial, “devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integradas, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.” É necessário, pois, haver o investimento na formação continuada, a ser garantida na esfera da política pública como um direito, de forma a possibilitar a construção coletiva de respostas aos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Imbernón (2010) faz importantes considerações sobre a tradição da formação continuada que ainda persiste na atualidade, a chamada formação *standard*. Esta se caracteriza por cursos padronizados, oferecidos de forma pontual, pautados em lições-modelo, sob a responsabilidade de especialistas, que buscam tratar de problemas genéricos, priorizando o atualizar e culturalizar os professores. Discordando de tal perspectiva, com Nóvoa (1995, p.25), entendemos que a

[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A partir desse entendimento, as discussões recentes na área apontam para a necessidade de a formação continuada constituir-se em um espaço coletivo de reflexão e de troca de experiências, contextualizada histórica e socialmente, ancorada em saberes teóricos que se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2002). Tal processo possibilita aos docentes condições para compreensão, interpretação e intervenção sobre a prática, conjugando o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si próprio. (IMBERNÓN, 2010).

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser concebida de forma a favorecer condições para que os profissionais da educação desenvolvam-se autonomamente, construindo saberes e valores próprios que contribuam para o enfrentamento qualificado das questões fundamentais da escola. Para tal, surgem iniciativas que valorizam a pesquisa-ação, o desenvolvimento de projetos relacionados ao contexto, a participação ativa dos professores no processo formativo, a heterodoxia didática, dentre outras.

Ao defendermos a concepção de uma política de formação continuada que parta das necessidades e do interesse dos que fazem a escola, prezamos pela reflexão crítica sobre seu cotidiano, de forma a contribuir para que o docente se aproprie teoricamente da realidade na qual estão imersos, mediante uma abordagem ancorada em uma relação teoria-prática dialética. Nesse sentido, há que se investir em uma política de formação continuada que preze pela reflexão crítica e coletiva, considerando inseparáveis a teoria e a prática, compreendendo-se que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p. 24).

Dessa forma concebida, a formação continuada valoriza a experiência dos sujeitos como elemento constitutivo da formação, primando pelo domínio científico-pedagógico, construído mediante um processo de construção coletiva e partilhada, amparada em atitudes de cooperação e solidariedade, de forma a romper com o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista (VEIGA, 2008).

Nesse sentido, em Portugal tem ganhado espaço a defesa de uma formação centrada na escola, que articule a formação dos professores ao desenvolvimento organizacional (BARROSO, 2003). Tal perspectiva tem como pressuposto a ideia de que a escola é o lugar onde emergem atividades de formação de seus profissionais, partindo de seus problemas para construir coletivamente soluções e projetos. (CANÁRIO, 1994; BARROSO, 2003).

Destacam-se, nas propostas centradas na escola como espaço de formação, as potencialidades formativas decorrentes do debruçar-se sobre as situações e realidade do contexto global da escola e suas relações com o meio exterior, a partir de conhecimentos teóricos que subsidiem a reflexão crítica, considerando o contexto social e histórico determinado.

A partir da formação continuada, o professor vai construindo sua identidade docente, que contempla três dimensões fundamentais que precisam ser consideradas: o desenvolvimento pessoal (processo de construção de vida do professor); o desenvolvimento profissional (aspectos da profissionalização docente) e o desenvolvimento institucional (investimento da instituição para o alcance de seus objetivos institucionais).

Nesse processo formativo, articula-se uma dupla perspectiva: o professor individual e o coletivo docente (NÓVOA, 1995), mediante uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos professores condições para a construção de um pensamento autônomo em meio a dinâmicas de auto formação partilhada, considerando que como nos alerta Popkewitz (1992, p. 42), “[...] Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço.”

Nesses termos, destaca-se o desafio de se buscar a construção de uma política de formação continuada dos diversos profissionais da escola, inspirada em objetivos alicerçados em uma opção política e epistemológica comprometida com a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo, que constrói os saberes e valores próprios, mudando a instituição e mudando com ela (NÓVOA, 1995).

Nessa busca, ressalta-se a importância do compromisso da equipe pedagógica com as ações formativas, sua participação nesse processo e seu engajamento na mobilização de todos os profissionais da escola, com vistas a desenvolver de uma cultura de formação continuada nas instituições escolares, e é nesse contexto que se inserem as produções dessa sessão, que ora apresentamos.

O artigo “Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE”, de autoria de Roberta da Silva, Mônica da Motta Salles Barreto e Ana Cláudia Peters Salgado, apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), desenvolvido a partir da análise das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Município de Acopiara/CE.

A pesquisa que deu origem à proposta apresentada partiu de análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe municipal do PAIC e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Acopiara, visando à definição de uma proposta de formação de professores do Programa no município, que foi um dos primeiros a integrarem o PAIC no Ceará.

A pesquisa que fundamentou a proposta em questão foi desenvolvida por meio de entrevistas realizadas com a equipe municipal do Programa e da análise dos relatórios de avaliação das formações, dando visibilidade aos desafios e fragilidades da ação de formação continuada de professores do PAIC no município.

O Plano de Ação Educacional apresentado aponta para uma perspectiva de formação continuada de professores que amplie efetivamente as condições de atuação docente nos mais diversos espaços, prevendo-se o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia para tomada de decisão. Para o enfrentamento dos desafios identificados, concentra-se em três estratégias: a criação de um núcleo de formação de professores (NFCP) na SME; a implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC no Município e a elaboração de uma proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta aponta para a necessidade de minimizar o caráter pontual e fragmentado das ações de formação do PAIC e PNAIC, fortalecendo iniciativas de parceria com outras instituições, como Seduc e MEC; recontextualizar as propostas, considerando a realidade do Município e a previsão de recursos financeiros e humanos e propor um maior alinhamento entre as ações de formação desenvolvidas pelo Município, fortalecendo a autonomia do professor e o protagonismo docente.

Por fim, os autores consideram duas dimensões a destacar a partir dos achados de sua pesquisa: a necessidade de um olhar mais apurado dos docentes sobre seu próprio processo de formação continuada, bem como o papel do gestor escolar nesses processos de formação, aspectos que merecem a atenção em investigações posteriores.

“Gestão escolar e formação continuada docente na microrregião de sertões de Crateús/Ceará” é o artigo de autoria de Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira, Luciana Verônica Silva Moreira e Terezinha Barroso. Apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em quatro escolas dessa região (Crateús/CE), que se destacaram pelo grau de mobilização de suas equipes gestoras para conquistar a adesão dos docentes às formações continuadas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc).

A pesquisa visou verificar como as equipes dirigentes articularam, junto aos docentes, o planejamento, a construção e a execução do planejamento da formação continuada do seu quadro docente, apoiados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano de Metas do Diretor (Plametas), instrumento de gestão por ele definido, que representa seu compromisso inicial com a escola e a Seduc.

O artigo dá destaque a dois tipos de formações continuadas, a Institucional e a Customizada, ressaltando a inovação que representa esta última. A Formação Continuada institucional é desenvolvida anualmente pela Seduc, mas também o conjunto de gestores da própria instituição, e destina-se a todos os professores da Rede Estadual, de acordo com a adesão de cada instituição.

Já a Formação Continuada Customizada surge a partir das iniciativas da própria escola, sendo defendida como uma proposta inovadora por alimentar-se do interesse dos próprios professores da escola e que encontra, na equipe gestora, o apoio necessário para seu delineamento. Para isto, pode contar com a colaboração de profissionais selecionados pelos professores e gestores, provenientes de outro projeto da Seduc, o Professor Aprendiz, alvo de atenção do próximo artigo a ser apresentado.

Partindo de tais perspectivas, o texto apresenta o Programa de Formação Pedagógica Escolar (Proforpe), resultante de contribuições advindas da pesquisa realizada. Os autores dão visibilidade ao processo de construção da proposta e à participação estratégica do gestor no processo de construção de uma proposta de formação customizada, definida pelos professores a partir deles, como sujeitos do processo, o que contribui para sua adesão à formação.

Assim, a proposta apresentada tem como perspectiva o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada em serviço nas escolas, por meio de práticas de formações customizadas, que considerem cada realidade escolar, a partir da participação dos professores na definição dos rumos de sua formação, considerando suas vivências e dificuldades no cotidiano da escola. Pra tal, propõe-se uma formação que articule teoria à prática, com vistas a dinamizar o currículo e a metodologia das aulas, de maneira a contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem na rede e dos indicadores educacionais.

O projeto Professor Aprendiz é o foco do artigo de Rogers Vasconcelos Mendes, Camila Gonçalves Silva Figueiredo e Márcia Cristina da Silva Machado, sob o título “Professor aprendiz: formação de docentes protagonizada por seus pares na rede estadual do Ceará”. Os autores analisam o projeto, apresentando estratégias para seu aperfeiçoamento e expansão, por meio de um Plano de Ação educacional.

A pesquisa se configurou um estudo multicaso, segundo uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de análise documental, observação participante em algumas formações e realização de grupo focal com professores participantes do projeto de cinco diferentes cidades do Ceará, critério que conferiu representatividade à amostra.

O Projeto Professor Aprendiz desenvolve-se no âmbito do Programa Aprender Pra Valer, instituído pela Lei Estadual do Ceará nº 14.190/2008, a partir de chamadas públicas para projetos de extensão tecnológica, que visa “incentivar professores da rede estadual a colaborarem na produção de material didático pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões.” (9ª Crede)¹.

Nesses termos, o foco do Projeto, que compõe o Programa “Aprender pra Valer”, é o desenvolvimento e o reforço das práticas de protagonismo docente, com vistas

¹ Seduc divulga Chamada para projetos de extensão do Professor Aprendiz. Disponível em: <https://crede09.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/noticias-antiores/1207-seduc-divulga-chamada-para-projetos-de-extensao-do-professor-aprendiz>

a contribuir para a construção da autonomia intelectual individual do professor e a produção de uma identidade profissional coletiva. Para tal, os próprios professores da rede de ensino do estado do Ceará, selecionados pela Crede, planejam e desenvolvem a formação continuada de seus pares, sendo também estimulados a produzirem material didático-pedagógico em suas áreas para o trabalho nos encontros presenciais sob sua responsabilidade. Nessa formação, destaca-se a possibilidade de ações, intervenções, articulações com a escola em que atua e com a comunidade científica a que ele pertence.

A pesquisa realizada identificou que o Professor Aprendiz enfrentou dificuldades na sua implementação, havendo destaque para a necessidade de se garantir apoio logístico, regularidade na concessão das bolsas, definição das prioridades de formação para cada ano, integração das regionais e maior vigor da Seduc na coordenação do processo.

Os resultados apontam para o movimento de crescimento profissional decorrente da participação dos professores formadores do Projeto, proporcionando a eles o exercício contínuo de autorreflexão sobre suas práticas em sala de aula, e condições para a sistematização do conhecimento sobre sua própria prática, dando origem materiais para suscitar os debates nos momentos formativos.

Entretanto, as conclusões da pesquisa apontam para a necessidade de revisão da gestão do programa e da progressiva ampliação do seu financiamento. Nesse sentido, o Plano de Ação proposto pelos autores defende que se invista na integração da formação contínua com os saberes acadêmicos; a criação de Grupos de Estudos entre os professores; a formação de uma rede de formação contínua permeada pela Educação a Distância e o fortalecimento da concepção de formação continuada na própria escola.

Já o artigo “Possibilidade de formação continuada aos gestores da Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza”, de Hernita Carmem Magalhães Sousa, Daniel Eveling da Silva e Víctor Cláudio Paradela Ferreira, apresenta uma proposta de formação continuada e em serviço desenvolvida para gestores escolares das escolas localizadas na Superintendência das Escolas Estaduais da Regional de Fortaleza.

A Formação Continuada, apresentada na forma de Plano de Ação, assume uma perspectiva de intervenção elaborada a partir de uma pesquisa de campo, desenvolvida por meio de aplicação de questionários com gestores e da realização de entrevistas

com os superintendentes escolares, em meio a um processo de formação encaminhado pela Secretaria de Educação.

O programa de formação continuada proposto é estruturado em módulos (Gestão pedagógica; Gestão e liderança; Gestão e Cultura escolar e Organização do trabalho escolar), definidos a partir das principais dificuldades elencadas pelos gestores em seu cotidiano, relacionando-se as competências a serem desenvolvidas durante a formação.

A metodologia da formação preza pela interação entre os participantes, priorizando discussões sobre as experiências dos gestores e as dificuldades relacionadas às atividades por eles desenvolvidas no cotidiano escolar. Valoriza a troca de experiência, a relação teoria/prática e a reflexão sobre o cotidiano e os desafios, com vistas ao fortalecimento do trabalho da gestão escolar.

O texto salienta a importância dos superintendentes escolares desenvolverem o acompanhamento dos gestores ao longo do processo formativo, introduzindo como recurso auxiliar uma matriz de acompanhamento de competências, definida a partir das dimensões da gestão previstas na formação.

Encerrando a Seção, temos o artigo “Gestão das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: uma proposta de formação continuada”, de Maria Socorro Farias dos Santos, Álisson de Almeida Santos e Márcia Cristina da Silva Machado, que teve por objetivo analisar as ações de formação continuada desenvolvidas para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará, propondo, a partir das demandas verificadas, um programa de formação continuada.

O texto ressalta a iniciativa do governo federal com o programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 6.302/2007, com vistas a “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

O apoio recebido do governo federal, a partir do referido Programa, resultou, até 2014, na ampliação do número de escolas estaduais de Educação Profissional, chegando a 103 (cento e três), distribuídas em 80 municípios do Estado, sendo 19 (dezenove) situadas na capital e 84 (oitenta e quatro) no interior, com a oferta de quatro cursos técnicos (Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo), sendo 53 destes integrados ao Ensino Médio.

O texto tece referências ao modelo de gestão escolar das EEEPs, diferenciando das demais escolas da rede pública estadual do Ceará, orientado pela filosofia de gestão denominada Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), que visa envolver a comunidade escolar no processo de mudança de paradigmas. A gestão é ancorada na Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO), assumindo valores éticos, morais e conceituais pautados na gestão de negócios.

Nessa perspectiva, as escolas de Educação Profissional utilizam ferramentas de gestão empresarial, como o Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act)² e o planejamento estratégico, assumindo os princípios de eficiência e eficácia da gestão gerencialista. Para Silva, Silva e Santos (2016), a transposição de diretrizes gerenciais da esfera privada para a realidade educacional segue uma justificativa ideológica da necessidade de modernização da gestão das escolas³.

As ações de formação continuada analisadas se desenvolveram no período de 2008 a 2014, considerando a participação dos gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Estado em 10 (dez) cursos de extensão, especialização e mestrado. A pesquisa de campo envolveu os 103 (cento e três) gestores, através da aplicação de questionário fechado.

Os resultados apontam que os gestores identificam lacunas na formação continuada a que tiveram acesso, destacando a descontinuidade dos cursos, o insuficiente número de vagas para atender à demanda da rede e a ausência de troca de experiências em práticas de gestão. Em relação a seu conteúdo, ressaltaram que as iniciativas não contemplavam a especificidade da gestão pedagógica de instituições de educação profissional, suas atividades cotidianas e processos administrativos financeiros.

O plano de ação apresentado no artigo tem em vista o desenvolvimento de um programa de formação continuada que atenda todos os 103 (cento e três) gestores da rede estadual de Educação Profissional. Seu objetivo é aprimorar competências e habilidades essenciais ao exercício da gestão e a consequente melhoria do seu desempenho profissional, contemplando conteúdos e atividades vinculados à prática cotidiana dos gestores, suas vivências e experiências, em momentos de formação presenciais e à distância.

² É um método usado na gestão de qualidade para organização dos processos de uma empresa: *Plan*, planejar; *Do*, fazer ou agir; *Check*, checar ou verificar; e *Action*, no sentido de corrigir ou agir de forma corretiva.

³ Para aprofundamento da crítica a essa perspectiva, ver Silva; Silva e Santos (2016).

O curso de formação continuada em gestão para os gestores das EEEPs contempla conteúdos relacionados à dimensão de organização e a dimensão de implementação da gestão escolar, além da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), que fundamenta o modelo de gestão nas EEEPs. São cinco módulos, contemplando as seguintes temáticas: legislação da educação profissional; gestão pedagógica; gestão administrativa financeira; gestão democrática e liderança e gestão de pessoas. Para a conclusão do curso, é prevista a apresentação de um plano de intervenção voltado para a realidade da escola onde o gestor atua.

A vivência do curso se dá mediante etapas, propostas por Pacheco (2005) em seu livro sobre capacitação e o desenvolvimento de pessoas em organizações, são elas: o foco no negócio; plano de ação; avaliação dos resultados e o aperfeiçoamento. O Plano de Ação apresenta detalhamentos de cada uma dessas fases do Programa e seus módulos, bem como previsões quanto ao seu financiamento.

Os autores acreditam que o Programa venha a contribuir para a instauração de uma nova mentalidade gestora, comprometida com todos os processos inerentes à gestão escolar e, a partir dele, possa dar início a uma política estruturada e contínua de formação dos gestores das EEEPs, visando melhorias nos processos de trabalho e na qualidade da Educação Profissional no estado do Ceará.

Assim, nos artigos que compõem essa sessão, os autores dão visibilidade as suas produções, materializadas na forma de projetos de intervenção sobre a realidade sobre a qual se debruçaram. Com o olhar sobre a formação dos profissionais da educação, sejam professores, seja equipe gestora, as propostas que dialogam entre si e se mostram alinhadas com perspectivas recentes sobre formação de professores, considerando: a escola como lócus de formação, o professor/gestor como sujeito de sua própria formação, a perspectiva da reflexão crítica e partilhada da realidade escolar e a valorização dos saberes e experiências dos sujeitos.

Com a divulgação dessa produção, espera-se suscitar novas discussões sobre a formação continuada junto aos profissionais da educação como partícipes desse processo, dando retorno às secretarias de educação do Ceará (estadual e municipais) envolvidas nessas propostas, de forma a contribuir para um debate qualificado e profícuo sobre a política de formação continuada existente, visando empreender processos formativos partilhados alinhados à construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Esse é o convite!

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.302**. de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 06 out 2018.
- BRITO, V. L. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 79-102.
- CANÁRIO, R.. Centros de formação de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Org.). **Escola e Mudança**. O papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa, 1994.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I; CUNHA, M. I, (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127- 148.
- D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In.: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA, C.M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Vozes, 2008. p. 23-44.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, v. 47, n. 166, p.1396-1413.
- HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81- 100.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PACHECO, L. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp.35-50

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

SILVA, G.; SILVA, A.; SANTOS, I. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. p. 533-549. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. In.: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Vozes; 2008. p. 13-22.

_____. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Vozes, 2002.

_____. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS GESTORES DA SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA 1

Hernita Carmem Magalhães Sousa*

Daniel Eveling**

Victor Cláudio Paradela***

A necessidade de formação continuada dos gestores escolares tem adquirido centralidade nas discussões das políticas públicas educacionais brasileiras. Os afazeres dos profissionais, colocados como responsáveis pelas instituições escolares, encontram-se vinculados às dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e, em certa maneira, políticas, entendidas como as relações cotidianas empreendidas pela escola, seus sujeitos e seu contexto de inserção. Frente a demandas de mais diversas ordens e características, o gestor encontra-se, em alguns momentos, com dificuldades nas suas tarefas diárias. A partir de tal percepção, o texto pretende apresentar propostas formativas para resolver as principais dificuldades dos gestores escolares das instituições educacionais localizadas na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza da Regional 01 (Sefor 01). Para isso, apresentam-se, de forma breve, as principais características exigidas dos gestores escolares do estado do Ceará e as principais dificuldades encontradas na direção das escolas. Para isso foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de questionários com os gestores e entrevistas com os superintendentes escolares. A partir das respostas de tais atores educacionais, foram identificados *gaps* de formação na gestão pedagógica, na gestão participativa e na gestão administrativa. Assim, estruturou-se uma proposta de intervenção, por meio de cursos de treinamento e capacitação, voltada às três dimensões da gestão mencionadas. Salienta-se que a proposta de formação evidenciada neste trabalho apresenta a interação entre os superintendentes, responsáveis por auxiliar na resolução das principais dificuldades diárias, e os gestores.

Palavras-chave: Formação de gestores. Políticas Públicas. Dificuldades gestoras.

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada "Análise das ações de formação de gestores escolares no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais

* Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF; Professora da Rede Estadual Cearense.

** Doutor em História (UFJF); Membro do Núcleo de dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Orientador de mestrado do PPGP/CAEd/ UFJF; Doutor em Administração (FGV).

de Fortaleza – Sefor 01”, desenvolvida por Hernita Carmem Magalhães Sousa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Daniel Eveling, Doutor em História e Analista em Formação em EaD integrante do Núcleo de Dissertação, do mencionado programa, e com o Professor Doutor Victor Cláudio Paradela, orientador do estudo de mestrado. O motivo inicial para realização do estudo foi a atuação profissional de Hernita que, na época, coordenava a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 1 – Sefor 1. A formação de gestores, como aponta Lück (2011), tem sido considerada relevante nas agendas do poder público, em virtude do reconhecimento pelos governos de que esta pode favorecer a melhoria da qualidade de ensino. Está contemplada nessa discussão, também, a concepção de uma gestão educacional que coloca ao gestor a necessidade contínua de aprendizagem e desenvolvimento de competências para o exercício de sua função. Dessa maneira, entender a formação desses atores na articulação das políticas educacionais se faz essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas.

Nesse cenário, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) iniciou, a partir de 2013, a implementação de um conjunto de atividades de formação de gestores que objetivam a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. Tal formação deveria ser constituída, em 2014, de acordo com as etapas formativas descritas no Quadro 1:

Quadro 1 Etapas formativas formuladas para os gestores estaduais do Ceará.

Evento	Caracterização
Seminário introdutório:	Realizado com todos os gestores da rede estadual para lançamento oficial do programa
Círculo de mentoria entre pares	Cada círculo seria composto por, no máximo, seis diretores com um mediador. Na função de mediadores dessa ação, estariam os Articuladores de Gestão lotados em cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (Crede) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). Os círculos seriam baseados nas discussões das práticas dos gestores e aconteceriam mensalmente, em encontros de quatro horas. Os encontros presenciais seriam complementados por uma interação individual feita por um tutor com cada integrante por meio virtual ou, por vezes, presencial na escola. Nos encontros presenciais, seriam derivados compromissos a serem cumpridos na escola, perfazendo em cada mês uma carga horária de dez horas para os círculos de estudos (quatro do encontro presencial, duas de interação individual do tutor com cada diretor e quatro de cumprimento de compromissos na escola). No mês de dezembro, aconteceria somente o encontro presencial.
Intercâmbio	Com uma carga horária (intercâmbio <i>in loco</i>) mínima de 16 horas e máxima de 40 horas, a partilha de experiências e conhecimentos seria utilizada na formação como uma importante estratégia de realização do processo de formação dos gestores escolares. Seria efetivada por meio de círculos de estudo ou, de forma mais ampla, no âmbito de cada Crede e Sefor ou entre as mesmas. Assim, seria possibilitada ao gestor uma oportunidade de aprendizado entre pares e o fortalecimento do gestor através da troca de vivências e conhecimentos sobre as práticas escolares e os desafios que se apresentam no exercício da função. Cada gestor visitaria, por semestre, no mínimo dois e no máximo cinco colegas, com uma permanência de oito horas na escola e essa carga horária seria contada tanto para o visitante quanto para o anfitrião. Além da proposta de intercâmbio, seriam oportunizados outros espaços e formas para a troca de experiências e conhecimentos entre os pares, tais como: painéis de relatos de experiência, oficinas, minicursos, mesas redondas e palestras como parte integrantes de outros eventos da formação. Essas propostas de atividades seriam incluídas numa plataforma virtual criada para divulgação e publicação das atividades da formação.
Encontros mensais de diretores	É prática de cada Crede e Sefor a realização de um encontro mensal com os seus diretores. Seriam aproveitados esses momentos e incluídas algumas atividades da formação.
Seminários regionais	Seriam oportunizados dois eventos de integração entre as regionais das Crede e Sefor para socialização das leituras e apresentações de trabalhos.
Encontros macrorregionais	Visando à construção de um trabalho na perspectiva de rede, aconteceriam encontros com agrupamentos de determinadas Crede e Sefor para alinhamento e troca de experiências. Os diretores de todo o Estado seriam distribuídos em quatro grupos conforme as suas Crede e Sefor.
Autoformação	Essa estratégia teria duas frentes de estudo, uma de leitura e outra de produção. Na plataforma virtual da formação, seria organizado e disponibilizado aos gestores cursistas, por eixos temáticos, um conjunto de textos e vídeos para que montassem seu itinerário de auto formação por meio da leitura.

Fonte: Elaborado a partir de SOUSA (2016) *apud* CEARÁ (2014)

Apartir desses eventos, seria construído um protocolo específico de prestação de contas, por parte do cursista que é considerado no processo de avaliação, além de um trabalho de conclusão de cada módulo. Ressalta-se que a coordenação e acompanhamento da formação estariam articulados e com atribuições subdivididas entre Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – eixo Gestão Escolar (CODEA) e cada Crede e Sefor. Dessa forma, ocorreria a integração entre o Articulador e a equipe de Superintendência Escolar, tendo em vista a complementariedade das funções entre estes¹.

A partir dos apontamentos sobre a formação ofertada pela Seduc e o trabalho dos gestores, foram aplicados 55 questionários aos diretores das escolas da Sefor 1, tendo obtido 38 respostas. Assim, buscou-se compreender as principais dificuldades e o respaldo oferecido pela Seduc. A Tabela 1 mostra as principais áreas de dificuldade dos gestores da Sefor 1, de acordo com os questionários, nos quais o grau 1 foi considerado o mais elevado, o de maior dificuldade:

Tabela 1 Áreas da Gestão quanto ao grau de dificuldade

ÁREAS DA GESTÃO	GRAU DE DIFICULDADE				
	1	2	3	4	5
Gestão Administrativa	1	2	15	10	4
Gestão Pedagógica	10	6	7	3	6
Gestão Financeira	5	7	4	8	7
Gestão de Pessoas	8	6	3	6	8
Gestão Participativa	7	10	3	4	7

Fonte: SOUSA (2016, p.74).

Chama-se atenção para os graus de dificuldade um e dois, pois, destes, partem os pontos de atenção para refletir acerca da formação e a possibilidade de correção de rumos a partir das informações coletadas. Observa-se que as áreas da gestão mais desafiadoras com grau um de dificuldade, na concepção dos gestores pesquisados, são a gestão pedagógica, seguida da gestão de pessoas e da gestão participativa. Com grau de dificuldade dois, a gestão participativa é apontada como a área mais desafiadora para os gestores. Tais apontamentos permitem considerar que o planejamento da formação considera seus eixos norteadores, o conteúdo a ser definido, como também

¹ O articulador de gestão é um ex-gestor escolar que, graças às boas práticas desenvolvidas em sua escola, foi reconhecido como liderança e é deslocado para as Credes e Sefor para auxiliar os demais diretores.

as temáticas a serem trabalhadas, precisam considerar as áreas de maior dificuldade que a pesquisa apresentou.

Um outro elemento questionado aos gestores considerou a contribuição dada por esses à formação no aperfeiçoamento do seu trabalho. Para isso, solicitou-se aos gestores a análise dos principais motivos das dificuldades em sua atuação. A Tabela 2 apresenta as assertivas e o indicador de concordância, que será utilizado para auxiliar a análise dos dados².

Tabela 2 Grau de concordância sobre as atividades de formação

Assertiva	TOTAL DE RESPONDENTES	PONTOS OBTIDOS	PONTOS MÁXIMOS	INDICADOR (%)
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à precariedade da infraestrutura física da escola	38	117	152	76,97
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao ambiente de insegurança na escola (roubos, vandalismo, agressões etc.)	38	92	152	60,53
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à pouca experiência como gestor	38	49	152	32,24
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à falta de motivação para a atividade profissional de diretor.	38	37	152	24,34
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à sobrecarga de trabalho como diretor	38	76	152	50,00
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebe da equipe escolar para o desenvolvimento de seu trabalho	38	44	152	28,95

² Foi pedido aos gestores que manifestassem seu grau de concordância com a assertiva, em uma escala de Likert com quatro alternativas: 1 = Discordo fortemente; 2 = Mais discordo do que concordo; 3 = Nem concordo e nem discordo; 4 = Mais concordo do que discordo e 5 = Concordo fortemente. A tabela 2 apresenta o grau de concordância em percentual como indicador para cada assertiva. Para tanto, convencionou-se, por meio de método estatístico, que a escala varia de zero a 100%, na qual o zero representou a resposta da situação em que todos assinalaram pelo grau 4 (discordo) e 100% quando todos marcassem o grau 1 (concordo). Assim, o cálculo obedeceu à seguinte fórmula: multiplicou-se por zero as marcações no grau 1; por 1 as do grau 2; por 2 as do grau 3; por 3 as do grau 4 e por 4 as do grau 5. Em seguida, calculou-se o máximo de pontos que poderia ser obtido, multiplicando-se o número de questionários por 4 que é o peso atribuído ao último grau. A partir disso, obteve-se o indicador de concordância em percentual aplicando o cálculo da regra de três. Em síntese, o grau de concordância em percentual é o resultado da comparação entre a pontuação obtida com a máxima possível.

Assertiva	TOTAL DE RESPONDENTES	PONTOS OBTIDOS	PONTOS MÁXIMOS	INDICADOR (%)
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido ao apoio insuficiente que recebo da comunidade para o desenvolvimento de seu trabalho	38	44	152	28,95
Tenho encontrado dificuldade em minha função apoio insuficiente que recebo da Seduc/Sefor 01 para o desenvolvimento de seu trabalho	38	40	152	26,32
Tenho encontrado dificuldade em minha função devido à pouca contribuição das atividades de formação desenvolvidas pela Seduc/Sefor 01	38	33	152	21,71

Fonte: Elaborado a partir de SOUSA (2016)

Um ponto é o indicador que se refere à sobrecarga de trabalho do diretor. Embora a Tabela 1 aponte que as atividades burocráticas são as que mais ocupam o tempo dos gestores, na Tabela 2, somente 50% dos gestores relatam que a sobrecarga de trabalho está entre as suas maiores dificuldades.

Como verifica-se na tabela acima, há elevados graus de concordância dos gestores em relação aos objetivos da formação, fator esse que chama atenção em relação aos dados apresentados nas tabelas anteriores. Entretanto, os gestores responderam conforme apresentam os dados compilados na que tem conseguido se apropriar de conhecimentos necessários, capacidades práticas e atitudes para o exercício da função. Evidencia-se, assim, um contraste entre o que os gestores reconhecem como contribuições e alcance dos objetivos da formação e, na prática, o que está sendo exercido em sua função. Tais evidências apontam para a necessidade da formação e do acompanhamento à gestão caminharem juntos, formando uma teia essencial para o fortalecimento do trabalho da gestão escolar.

Frente a isso, o Quadro 2 sintetiza as principais competências diagnosticadas, na aplicação da pesquisa, junto aos gestores da Sefor 01 a serem desenvolvidas:

Quadro 2 Síntese das dificuldades relacionadas às competências

PRINCIPAIS LACUNAS	COMPETÊNCIAS RELACIONADAS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
Gestão pedagógica	Dimensão de Implementação: competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional. Dimensão de Organização: competências de planejamento e organização do trabalho escolar.	Lück (2009)
	Desenvolvimento do perfil pedagógico	Polon (2005)
Gestão participativa	Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização.	Mintzberg (2010)
	Dimensão de Implementação: competências de Gestão democrática e participativa Gestão de pessoas.	Lück (2009)
	Competências da gestão da cultura organizacional Competências de gestão do cotidiano escolar	Lück (2009)
Ocupação com atividades burocráticas	Dimensão de Organização: competências de planejamento e organização do trabalho escolar.	Lück (2009)
	Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação.	Mintzberg (2010).
	Competências cognitivas: aprender a pensar, resolução de problemas Competências organizacionais básica e funcionais	Rocha-Pinto (2007)

Fonte: SOUSA (2016, p.102).

O Plano de Ação pretendia estruturar um programa de formação continuada em serviço para os gestores escolares da Sefor 01 a partir das principais dificuldades observadas pela pesquisa de campo. Para isso, o conteúdo seria dividido de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 Síntese da Proposta de Formação de Gestores

LACU- NAS	COMPETÊNCIAS RELACIONADAS	Referência Bibliográfica	Módulos da Formação	Temáticas	Carga horária
Gestão pedagógica	Dimensão de Implementação: competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional. Dimensão de Organização: competências de planejamento e organização do trabalho escolar.	Lück (2009)	Gestão pedagógica	- Gestão de resultados educacionais. - Planejamento e organização pedagógica - Monitoramento de processos pedagógicos e avaliação.	Total: 32h Teórica: 16 h Prática: 16 h
	Desenvolvimento do perfil pedagógico	Polon (2005)			
Gestão participativa	Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização.	Mintzberg (2010)	Gestão e liderança	Áreas e dimensões da gestão escolar. - Gestão democrática e participativa. - Gestão de pessoas - Gestão administrativa.	Total: 16 h Teórica: 8 h Prática: 8 h
	Dimensão de Implementação: competências de Gestão democrática e participativa Gestão de pessoas.	Lück (2009)	Gestão e Cultura escolar	- Gestões da cultura escolar. - Gestão do cotidiano escolar	Total: 16 h Teórica: 8 h Prática: 8 h
	Competências da gestão da cultura organizacional Competências de gestão do cotidiano escolar	Lück (2009)			
Ocupação com atividades burocráticas	Dimensão de Organização: Competências de planejamento e organização do trabalho escolar.	Lück (2009)	Organização do trabalho escolar	- Planejamento e organização do trabalho escolar. - Gestão de pessoas e articulação de equipe. - Rotinas estruturadas	Total: 32 h Teórica: 16 h Prática: 16 h
	Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação.	Mintzberg (2010).			
	Competências cognitivas: aprender a pensar, resolução de problemas. Competências organizacionais básicas e funcionais.	Rocha-Pinto (2007)			

Fonte: Souza (2016, p 105).

1) Justificativa da proposta apresentada: a formação de gestores escolares precisa levá-los a refletir sobre seu cotidiano e desafios, oportunizando, assim, um trabalho mais reflexivo e efetivo frente ao exercício de sua função. Deve aliar teoria e prática à ideia de formação contínua com vista a uma atualização de conhecimentos com foco no ambiente escolar, que é por excelência seu espaço de atuação. Para tal, a formação para os gestores escolares traria, além de um referencial teórico com temáticas basilares no âmbito da gestão, apresentadas no Quadro 2, a discussão focada nas áreas da gestão pedagógica, participativa, administrativa e de pessoas, e a proposição de um acompanhamento com vista ao desenvolvimento de competências. Considera-se também fundamental o processo de escuta aos gestores como parte essencial da formação. Essa escuta, ao longo do desenvolvimento das ações de formação, possibilitará um *feedback* que poderá aperfeiçoar o trabalho junto aos gestores.

2) Objetivo geral da Formação: a proposta de formação apresentada tem por objetivo principal oportunizar aos gestores uma formação continuada que promova o desenvolvimento das competências para uma gestão escolar voltada para as suas necessidades específicas. Com esse objetivo, busca-se promover uma formação continuada e em serviço para os gestores das escolas da rede estadual de abrangência da Sefor 01 que atenda às principais necessidades apontadas nesse estudo.

3) Módulos e temáticas que serão trabalhados na formação de gestores escolares da Sefor 01: os módulos propostos para a formação foram pensados a partir das principais dificuldades dos gestores apontadas pela pesquisa de campo e as competências a serem desenvolvidas.

4) Metodologia para realização das formações: a formação seria destinada obrigatoriamente a todos os cinquenta e seis diretores escolares da Sefor 01. O curso estará estruturado em uma metodologia baseada na interação entre os participantes, na discussão sobre suas experiências, dificuldades e a realização de atividades práticas a serem desenvolvidas na escola em que atua o gestor. Compartilhar suas práticas e vivências na gestão oportunizará uma troca fundamental de conhecimentos pautada na realidade do ambiente escolar na qual é gestor, proporcionando visões diferenciadas de como atuar frente a questões cotidianas.

A formação seria realizada de fevereiro a dezembro de 2017, inicialmente, e teria, ao todo, a carga horária total de 96 horas. Os encontros ocorreriam mensalmente, em três dias, cada um destinado ao agrupamento de dois grupos/polos regionais

de acompanhamento de cada superintendente, em umas das escolas do polo, formando três grupos de aproximadamente dezenove gestores, com seus respectivos superintendentes, e escolas com características semelhantes. Acredita-se que a divisão dos gestores em grupos menores oportunizará mais tempo para debate, interações, partilha do resultado de suas atividades práticas, além de mais fluidez às discussões. Ao final de cada módulo, será aplicado um breve questionário aos gestores e superintendentes para que se possa analisar se o objetivo estabelecido para a formação está sendo alcançado. Em relação à organização metodológica, a formação está estruturada em quatro módulos, cada um composto de 32 a 16 horas/aula de duração e cada encontro com duração de oito horas, a serem utilizados em horário de trabalho dos gestores, conforme agenda pactuada com a Sefor. As formações seriam ministradas pela coordenadora da Sefor e pelo Articulador de Gestão, com apoio da Orientadora da CEDEA, dos Superintendentes Escolares e poderá ter a participação de outros técnicos da Seduc, como convidados. A justificativa para os módulos está explicitada na caracterização de cada um, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 Módulos e caracterização

Módulo	Caracterização
I Gestão Pedagógica	Entre as áreas da gestão escolar, a gestão pedagógica foi reconhecida pelos gestores como a de maior dificuldade no exercício de sua função. Em virtude dessa constatação, considera-se fundamental o desenvolvimento de competências de gestão de resultados educacionais, de gestão pedagógica, de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional com vista ao fortalecimento do trabalho com foco na gestão pedagógica. Assim, seria trabalhada a sua ação junto à equipe pedagógica, mais especificamente o coordenador pedagógico, no monitoramento dos resultados e no acompanhamento dos professores e do planejamento.
II - Gestão e Liderança	A organização do módulo prima pelo desenvolvimento das competências de gestão democrática, participativa e de gestão de pessoas. Foi definido a partir do reconhecimento de que a gestão escolar gerencia e direciona os profissionais da escola e, para tal, precisa pautar-se no princípio da gestão democrática e na participação ativa de todos os integrantes. Outro aspecto relevante para a definição desse módulo refere-se ao que foi a identificação de dificuldades relatadas pelos gestores acerca da gestão participativa e gestão de pessoas.

Módulo	Caracterização
Gestão e Cultura Escolar	O módulo contempla o desenvolvimento das competências da gestão da cultura organizacional da escola. Por ocasião da pesquisa de campo, detectou-se que um dos pontos de dificuldade citados pelos gestores diz respeito à insegurança na escola diante do contexto de vulnerabilidade. Nesse sentido, trabalhar tais competências pode auxiliar os gestores na condução de uma gestão que, além de partilhar da realidade da escola, produziria a construção de estratégias e planos de ação pedagógicos mais focados no contexto escolar.
Organização do trabalho escolar	O módulo parte da constatação de a maior parte do tempo dos gestores estar sendo ocupada com atividades burocráticas. No tocante à organização da rotina de trabalho do gestor, esta seria trabalhada primando pelo desenvolvimento de competências organizacionais e funcionais para a definição pelo gestor de uma agenda estruturada de trabalho, com o acompanhamento às ações de sua equipe.

Fonte: Elaborado a partir de SOUSA (2016).

Evidenciou-se, também, com os dados resultantes da pesquisa, a necessidade de um alinhamento entre a formação de gestores e o acompanhamento dos superintendentes escolares. Foi constituída, assim, uma matriz de acompanhamento que considera as competências mapeadas pela pesquisa a serem desenvolvidas nos gestores, conforme exposto no Quadro 5:

Quadro 5 Matriz de acompanhamento do desenvolvimento de competências

DIMENSÕES PARA ANÁLISE DO SUPERINTENDENTE	COMPETÊNCIAS A SEREM AVALIADAS	OBSERVAÇÕES DO SUPERINTENDENTE
Dimensão 1 - Gestão pedagógica	Competências de gestão pedagógica e de monitoramento de processos e avaliação institucional. Competências de planejamento e organização do trabalho escolar	
Dimensão 2 - Gestão e liderança	Competências interpessoais de liderança de indivíduos, de grupos, da organização, administração, ligação da organização. Competências de Gestão democrática e participativa e de gestão de pessoas.	
Dimensão 3 - Gestão e Cultura escolar	Competências da gestão da cultura organizacional Competências de gestão do cotidiano escolar	
Dimensão 4 - Organização do trabalho escolar	Competências de planejamento e organização do trabalho escolar. Competências interpessoais da organização, administração, liderança de indivíduos e para a ação. Competências cognitivas: aprender a pensar, resolução de problemas Competências organizacionais básica e funcionais.	

Fonte: SOUSA (2016, p. 108)

Esta matriz pode servir de base para a avaliação ao longo da formação a ser efetuada pelo Superintendente, de modo a verificar o quanto cada competência nela elencada está sendo desenvolvida.

5) O mecanismo de financiamento da formação: os recursos que serão utilizados para a realização das atividades de formação seriam custeados pela Seduc/CE, através dos valores atualmente já repassados e destinados para as ações da Superintendência Escolar da Sefor. O recurso é aportado anualmente para todas as Crede e Sefor, com vista à realização de reuniões, encontros, formações e acompanhamento. Cabe destacar, entretanto, a percepção de que nenhum curso de formação para uma grande rede de ensino ou mesmo para um grupo de gestores que integra uma regional, a exemplo da Sefor 01, poderá suprir todas as necessidades importantes ao desempenho das funções do gestor escolar. Porém, a aplicabilidade da formação proposta para a Sefor 01 poderia dirimir as dúvidas de seus gestores e, possivelmente, poderia ser aplicada em outras realidades educacionais, percebendo as nuances de cada local.

6) Para concluir: diversos são os desafios que precisam ser enfrentados visando à elevação da qualidade da educação pública brasileira. Entre eles, destaca-se a necessidade de desenvolvimento, pelos gestores escolares, de competências que os habilitem a exercer, de forma mais eficiente e eficaz, as funções que lhes cabem. O cargo de Diretor é normalmente ocupado por professores que possuem boa formação pedagógica sem, contudo, terem sido capacitados para o exercício de atividades gerenciais. Tendo em vista que as escolas são organizações complexas, essa lacuna de capacitação pode gerar problemas consideráveis, prejudicando o alcance dos resultados não só na dimensão administrativa mas também na educacional. Várias pesquisas têm sido desenvolvidas no âmbito do Mestrado no qual se inseriu a investigação aqui apresentada, destacando os impactos positivos que uma gestão adequada pode proporcionar para a qualidade do ensino ofertado e ao cumprimento da missão das escolas. Ressalvando que nenhum gestor é capaz de “operar milagres”, é notória a tendência à obtenção de melhores resultados mediante à manutenção de uma ação gerencial mais competente.

A constatação de que é necessário um maior investimento em capacitação foi obtida a partir de consultas aos próprios gestores escolares e aos seus superiores imediatos, os Superintendentes. Pode-se supor, dessa forma, que as lacunas de formação constatadas representam, de fato, necessidades a serem supridas de forma prioritária. A adoção de um plano de capacitação nas bases aqui propostas também poderá ser

facilitada por ter o respaldo dos próprios profissionais que serão alcançados, o que, normalmente, induz a uma maior legitimação das ações empreendidas.

Ficou clara também, na pesquisa realizada, a desarticulação entre a formação atualmente ofertada e as necessidades percebidas pelos gestores. Dessa forma, o que agora se propõe é um realinhamento dos esforços desenvolvidos, tendo como norte as reais necessidades em termos de competências gerenciais, constatadas a partir da revisão da literatura e da análise da realidade vivenciada no cotidiano da gestão escolar.

Cabe salientar que as ações aqui propostas não representam a totalidade dos esforços que precisam ser empreendidos pela Secretaria de Educação para melhor qualificar os gestores escolares, sendo antes uma parte de um conjunto mais amplo e complexo de medidas que se fazem necessárias. Vale ainda ressaltar que o aprendizado também se dá na prática, em especial em um cotidiano rico de interações e desafios como o que é vivenciado pelos gestores em foco. A formação teórica deve ser vista, entretanto, como um complemento a esse aprendizado prático e, se for com ele bem articulada, poderá mesmo alavancá-lo.

Espera-se, com o estudo aqui apresentado, contribuir não só para o desenvolvimento dos gestores da rede estadual enfocada, mas também para outras unidades que possam, com base na metodologia adotada, desenvolver esforços similares. Essa, aliás, seria a principal sugestão que pode ser apresentada para estudos futuros: a replicação do trabalho a outras realidades.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. **Minuta da Proposta da Formação de Gestores.** (Documento de circulação interna). Secretaria de Estado da Educação, 2014.

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares.** Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.

MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010. 304

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal -Geração Escolar, 2005 Tese (Doutorado).** 2009. Programa de Pós

Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Polo Rio de Janeiro. 2009. 323p. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116736.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ROCHA-PINTO, Sandra Regina da. **Dimensões funcionais da gestão de pessoas**. 9 ed. Ver ampl, -Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUSA, H. C. M. **Análise das ações de formação de gestores escolares no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – Sefor 01**. Dissertação (Mestrado). 2016. 124f. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/HERNITA-CARMEM-MAGALHAES-SOUSA.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2018.

GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Socorro Farias dos Santos*

Álison de Almeida Santos**

Márcia Cristina da Silva Machado***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará”. A pesquisa, de cunho qualitativo, propôs-se a analisar até que ponto as ações de formação continuada para os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado do Ceará são suficientes para atender à demanda na rede, a fim de propor contribuições para uma formação em gestão de EEEP mais efetiva. A Seduc, por meio da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), possibilitou no período de 2008 a 2014 a oferta de vagas em 10 (dez) cursos de formação em nível de extensão, especialização e mestrado para os gestores da rede de Educação Profissional. Para analisar as ações de formação continuada, foi conduzida uma pesquisa de campo com os 103 (cento e três) gestores das EEEPs, através da aplicação de questionário fechado. De forma geral, os resultados da pesquisa apontaram para a descontinuidade dos cursos já existentes e para a insuficiência de vagas para atender a todos os gestores da rede. Além disso, os gestores demonstraram o interesse em cursos que dialogassem com a sua prática cotidiana. Dessa forma, é proposto um programa de formação continuada para atender à demanda observada na pesquisa.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de Gestores. Seduc/CE.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Servidora da Seduc/CE.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Direito (Unirio) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará”, desenvolvida por Maria Socorro Farias dos Santos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2015. O texto foi produzido em parceria com Álisson de Almeida Santos, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Márcia Cristina da Silva Machado, professora e orientadora. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua na Coordenadoria da Educação Profissional da Seduc/CE, acompanhando a gestão escolar das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs).

Motivado pela visão protagonista e inclusiva do jovem no mundo do trabalho, o governo federal criou, em 2007, o programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto N° 6.302, de 12 de dezembro de 2007. O intuito foi apoiar e fortalecer o ensino profissionalizante nas redes estaduais de educação profissional e tecnológica. De acordo com o decreto, são objetivos do programa Brasil Profissionalizado: aumentar a formação profissional no Brasil e melhorar sua qualidade; proporcionar ao Ensino Médio a articulação entre a formação científica e a formação profissional; impulsionar uma reestruturação do Ensino Médio, articulando as instituições de ensino com os arranjos produtivos locais; estimular e expandir a matrícula no Ensino Médio integrado à educação profissional no sistema público federal, estadual e municipal, incluindo a Modalidade de Educação à Distância (BRASIL, 2007, s/p).

O apoio do Programa Brasil Profissionalizado se concretizou por meio do repasse de recursos financeiros para os estados. Caberia a esses a realização dos devidos investimentos com a criação, modernização e expansão das redes públicas de Ensino Médio integrado à educação profissional.

As mudanças na Educação Profissional no Estado do Ceará tiveram início no ano de 2008 com a implantação de 25 (vinte e cinco) Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), sendo 6 (seis) na capital e 19 (dezenove) no interior do Estado, com a oferta de 04 (quatro) cursos técnicos: Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo.

Até o início de 2014, a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará possuía 103 (cento e três) escolas distribuídas em 80 (oitenta) municípios do Estado,

sendo 19 (dezenove) situadas na capital e 84 (oitenta e quatro) no interior. Até o momento, eram ofertados 53 (cinquenta e três) cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

As EEEPs ofertam o Ensino Médio integrado à educação profissional, no período integral, a jovens com Ensino Fundamental concluído e que tenham, até o início do ano letivo, 14 anos e seis meses para os cursos do eixo saúde e 14 anos completos para os demais cursos. O ingresso dos alunos é regido por portaria de matrícula, lançada a cada ano, com estabelecimento de critérios que regulamentam sua admissão (CEARÁ, 2013).

A equipe de profissionais da EEEP é formada por um diretor e três coordenadores escolares, que constituem o núcleo gestor. Esses coordenadores escolares se distribuem nas atividades pedagógicas, administrativas financeiras e de acompanhamento dos estágios curriculares dos alunos. A equipe é integrada, ainda, pelo(a) secretário(a) escolar, colaboradores na área administrativa, serviços gerais e os docentes das disciplinas da Base Nacional Comum com lotação em tempo integral e da área técnica.

A Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP) e das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação e Superintendências das Escolas de Fortaleza, acompanha e dá apoio à gestão escolar da EEEP. Mensalmente, um Superintendente da Crede/Sefor visita a escola para fazer o acompanhamento de todas as ações demandadas à gestão escolar. Esse acompanhamento vai do aspecto físico da escola às questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Diferentemente do modelo de gestão escolar aplicado nas demais escolas da rede pública estadual do Ceará, o Modelo de Gestão Escolar aplicado nas EEEPs, desde o início do seu funcionamento, no ano de 2008, está orientado pela filosofia de gestão denominada Tecnologia Empresarial Sócio Educacional, TESE. A TESE foi modelada pela Tecnologia Empresarial da Odebrecht, TEO, conforme os seus valores éticos, morais e conceituais baseados na gestão de negócios, ou seja, utilizando-se de ferramentas empresariais.

A prática da TESE envolve conscientização e disposição para mudança de paradigmas, assumindo as dificuldades e os desafios apresentados na gestão escolar como oportunidade de aprendizado e melhoria do desempenho, utilizando-se do planejamento estratégico para a melhoria da eficácia e eficiência da gestão.

Embora toda a comunidade escolar seja responsável pelo bom desempenho da escola, cabe ao gestor escolar a liderança maior. Sua função, além de coordenar os processos escolares, integrar a comunidade escolar, local e parceiros, deve ser também de zelar continuamente pela comunicação entre os diferentes atores escolares, integrando-os, gerando confiança e respeito.

A Seduc, por meio da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), possibilitou, no período de 2008 a 2014, a oferta de vagas em 10 (dez) cursos de formação em nível de extensão, especialização e mestrado para os gestores da rede de Educação Profissional. Esses cursos foram os seguintes: a) Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF; b) A Política da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – Seduc; c) Especialização de Gestores da Rede Pública Estadual de Educação Profissional – IFPR; d) Formação em Liderança – A Essência da Gestão, Novos Paradigmas para o Exercício do Poder e da Autoridade – TEIA; e) MBTI (*Myers Briggs Test Identificacion*) – TEIA; f) Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF; g) Especialização de Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica - CPS/CAEd/SETEC-MEC; h) Mestrado Profissional em Administração (MPA) – UFBA; i) Curso de Especialização em Gestão Escolar – UFC; j) Curso de Formação na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional – TESE.

Dada a importância do papel do gestor escolar para o êxito da política de Educação Profissional, a dissertação desenvolvida teve como objetivo geral analisar até que ponto as ações de formação para os gestores das EEEPs são suficientes para atender à demanda na rede, a fim de propor contribuições para uma formação em gestão de EEEP mais efetiva.

Em pesquisa de campo realizada através de questionário respondido pelos gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), foram observadas algumas lacunas nas ações de formação continuada disponibilizadas no âmbito da rede, especialmente a descontinuidade dessas ações e a oferta insuficiente de vagas para atender à demanda da rede.

Primeiramente, pode-se identificar que a maioria dos gestores possui dificuldades para lidar com as atividades referentes à gestão pedagógica. Isso acontece devido às especificidades apresentadas pela modalidade do Ensino Médio técnico que prevê um currículo integrado, com diferentes matrizes curriculares dos cursos técnicos ofertados em tempo integral, bem como as articulações com o mundo do trabalho relacionado

ao estágio dos alunos. Foram observadas, ainda, dificuldades para lidar com a gestão financeira, que faz parte do cotidiano do gestor.

Em relação à formação continuada, observou-se que os cursos de formação ofertados aos gestores da EEEP pela Seduc/CE e parcerias não atendem a todas as necessidades demandadas por eles. Isso ocorre devido à insuficiência de vagas na oferta dos cursos, à descontinuidade de boa parte desses cursos, ao distanciamento da formação com a prática gestora no tocante aos processos administrativos financeiros, à gestão pedagógica com as especificidades da educação profissional e à ausência de sistemática troca de experiências e práticas de gestão. Percebem-se, ainda, a necessidade e o interesse de participação do gestor da EEEP em cursos de formação continuada que atendam às exigências da função desempenhada e agreguem conhecimento e habilidades para responderem às atividades cotidianas na EEEP.

Diante dos resultados observados, este trabalho propõe como plano de ação um programa de formação continuada que atenda todos os 103 (cento e três) gestores da rede estadual de Educação Profissional. O programa de formação proposto caracteriza-se como uma formação que utilizará “a dimensão de organização e a dimensão de implementação da gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 26), sendo respectivamente por meio do ensino e da aprendizagem da educação profissional; das políticas públicas; planejamento e monitoramento das ações e voltada para a gestão pedagógica; administrativa financeira; democrática e de liderança de pessoas. Também contemplará a TESE, como instrumento de gestão que prima pelo protagonismo juvenil, a corresponsabilidade, replicabilidade e responsabilidade social. Esses conhecimentos teóricos vinculados à prática cotidiana dos gestores, bem como suas vivências e experiências oportunizarão o intercâmbio de ideias entre os gestores e um maior alinhamento das ações desenvolvidas em todas as EEEPs. Essa formação deverá acontecer no período de um ano, com momentos presenciais e à distância para que o gestor se sinta apoiado e não sobrecarregado no desenvolvimento das suas atribuições.

O programa de formação continuada em gestão escolar para os gestores das EEEPs tem como propósito diferencial dentre as demais formações, a condição de atender todos os gestores, promovendo o conhecimento das “dimensões da gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 26), e a sustentabilidade de estratégias fundamentadas no desenvolvimento de competências. Para isso, utilizará das quatro etapas do processo de capacitação e desenvolvimento que, em síntese, são: o foco no negócio; plano

de ação; avaliação dos resultados e o aperfeiçoamento (PACHECO et al, 2005). Assim, apoiará aos gestores quanto aos recorrentes desafios à formação profissional dos alunos, a gestão pedagógica e administrativa financeira, respectivamente. Além disso, oportunizará espaços para o debate, para a troca de experiências, bem como conscientização do papel que desempenha na gestão escolar e na missão da escola. Tudo isso, visando contribuir de maneira eficaz com o desenvolvimento educacional dos alunos, integrando-os nas possibilidades de percorrer os seus caminhos formativos como sujeitos de sua própria história.

Nesse sentido, o objetivo geral da proposta é oferecer um programa de formação continuada em gestão escolar para os gestores da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, as EEEPs, com a finalidade de colaborar para que aprimorem as competências e habilidades essenciais ao exercício da função, como o conhecimento técnico do papel do gestor, a liderança da comunidade escolar com ousadia, comunicação, motivação e pelo exemplo, delegando as ações de maneira planejada e responsável, inspirando lideranças, além da visão estratégica e democrática da gestão escolar, proporcionando-os melhoria no desempenho profissional.

O público-alvo do programa de formação continuada são os diretores da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará que estejam em pleno exercício da função. Esses participarão de forma compulsória para que os conhecimentos e habilidades sejam oportunizados de maneira unificada. A liberação das atividades profissionais para a participação dos momentos presenciais estará assegurada e todos terão que cumprir no mínimo 75% de frequência. A carga horária de estudo à distância poderá ser utilizada dentro do turno de trabalho, ou seja, debitadas das suas cargas horárias de trabalho, não ultrapassando 20 horas mensais. Embora o diretor seja o único membro da escola a participar dessa formação, o conhecimento dos conteúdos trabalhados no material de estudo, deverá ser socializado e replicado com todos os envolvidos com a gestão escolar. A não participação do diretor na formação sem justificativa admissível implicará negativamente na sua avaliação funcional, podendo gerar desligamento do cargo.

O programa de formação continuada em gestão escolar para os gestores das EEEPs está organizado em cinco módulos. Cada módulo presencial possui a carga horária de 24 horas, e os módulos à distância variam entre 20 horas a 30 horas. Contudo, o curso terá uma carga horária total de 240 horas para serem realizadas ao longo de um ano. As aulas a distância serão desenvolvidas na plataforma virtual da Seduc. Os encontros

presenciais acontecerão no Centro de Treinamento Antonio Albuquerque de Sousa Filho - Rua Adolfo Moreira de Carvalho, s/n, Edson Queiroz, onde funciona o Núcleo de Formação de Pessoas da Sefor. O referido espaço reúne boas condições físicas e logísticas para apreensão dos conhecimentos e integração dos cursistas.

Os módulos acontecem nos meses de abril, junho, agosto, outubro e dezembro, conforme a seguinte organização: a) abril: 20 horas a distância e 24 horas presenciais; b) junho: 25 horas a distância e 24 horas presenciais; c) agosto: 30 horas a distância e 24 horas presenciais; d) outubro: 25 horas a distância e 24 horas presenciais; e) dezembro: 20 horas a distância e 24 horas presenciais.

Os meses de formação foram distribuídos a partir do segundo bimestre, iniciando no mês de abril. Serão intercalados a cada dois meses para não sobrecarregar o gestor escolar, que normalmente possui muitas demandas no início do ano letivo e que a sua presença na escola é requerida, devido à entrada de novos alunos e, conseqüentemente, às novas famílias, aos colaboradores e aos parceiros.

A estrutura programática dos módulos de estudo desse programa de formação continuada em gestão escolar para gestores da EEEP foi uma proposta baseada no resultado da análise da pesquisa de campo, contemplando cinco módulos com as seguintes temáticas: legislação da educação profissional; gestão pedagógica; gestão administrativa financeira; gestão democrática e liderança e gestão de pessoas.

Nos encontros presenciais de cada módulo, propõe-se a retomada dos conteúdos programáticos ministrados à distância pela plataforma virtual da Seduc, com atividades pedagógicas a serem realizadas coletivamente, com o intuito de que haja maior apreensão dos conteúdos e interação entre os cursistas. No último módulo, o gestor apresentará um plano de intervenção que terá sido construído durante os meses de formação, conjuntamente com os atores escolares e com os seus pares nas formações e pelos meios eletrônicos e demais encontros.

O processo de implementação do curso de formação continuada em gestão para os gestores das EEEPs estaria sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Profissional juntamente com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem da Seduc/CE. Isto porque essas coordenadorias realizam as ações voltadas para a formação dos profissionais da educação. Elas responderiam pela realização de convênio firmado com instituições públicas parceiras de nível superior, como Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

e pela seleção e contratação de consultoria de formadores, composta por cinco professores especialistas nas áreas previstas no cronograma.

Quanto à execução do programa de formação continuada para os gestores das EEEPs, todos os participantes da rede de EEEPs seriam orientados por meio eletrônico pelos seus *e-mails* institucionais, pelo site da Seduc e pela plataforma virtual de formação da Secretaria. Além das orientações procedimentais básicas, também receberiam de forma eletrônica o material de estudo da formação para melhor acompanhamento das atividades. Os módulos são em número de cinco e seriam trabalhados a distância, cumprindo uma carga horária de 20 horas a 30 horas, e presencialmente, cumprindo carga horária de 24 horas, em três dias da semana integralmente.

O financiamento do curso de formação se efetivará por intermédio dos recursos orçamentários da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Quanto aos custos com a logística da formação como hospedagem, alimentação, material didático impresso, *pro labore* dos formadores ficaria a cargo dos recursos do tesouro estadual. A hospedagem estaria assegurada somente para os cursistas do interior e região metropolitana e poderia ser feita a partir do meio dia da véspera dos dias da formação presencial. Com relação à passagem para deslocamento dos cursistas do interior e região metropolitana, ficaria a cargo dos custos da Crede. O traslado da rodoviária Engenheiro João Tomé até o local da hospedagem, bem como o retorno da hospedagem para a rodoviária, ficaria a cargo dos custos da Seduc.

Portanto, o custo total estimado para a formação completa (cinco módulos) gira em torno de R\$ 53.250,00 (cinquenta e três mil, duzentos e cinquenta reais). Esses valores de investimento se legitimam em função da necessidade de uma boa formação dos gestores, para que possam corresponder as atribuições e papéis desempenhados na gestão de uma EEEP. Convém observar que esses custos não incluem a hospedagem para os cursistas residentes na capital Fortaleza.

Para a formação alcançar êxito quanto aos seus objetivos e proposições, necessita ser bem acompanhada e avaliada para que as dificuldades sejam enfrentadas e superadas.

Logo, a avaliação do programa de formação continuada para os gestores das EEEPs será realizada por atividades como a participação nos fóruns de cada módulo de estudo de, no mínimo, 4 postagens, apresentando coerência das ideias e interação com os demais cursistas; apresentação de relatórios. Dessa maneira, a equipe responsável pela formação, que necessariamente deverá ter um perfil profissional com conhecimento

teórico e prático na gestão educacional e escolar, terá condições de observar o nível de compreensão e interação do cursista com as temáticas trabalhadas e com os seus pares.

Finalizada a formação, o cursista apresentará um plano de intervenção elaborado por ele no decorrer do ano formativo para que possa aplicar na escola onde trabalha. O plano de intervenção, juntamente com a comprovação da participação nas demais atividades pedagógicas e da frequência de, no mínimo, 75% da carga horária nos módulos presenciais e a distância, serão requisitos para o recebimento da certificação de 240 horas a ser emitida pela Seduc.

A avaliação do programa de formação em gestão escolar para os gestores das EEEPs, será feita por meio de um instrumental estruturado com uma questão fechada com treze quesitos e três questões abertas. Essas avaliarão a formação quanto às competências essenciais para o desenvolvimento de pessoas, como “cognitiva, resolução de problemas, autoconhecimento, motivação social” (PACHECO et al, 2005, p. 59-60), bem como as questões internas e provenientes do contexto profissional como “avaliação de reação e satisfação; autoavaliação, avaliação de resultados; avaliação de performance” (PACHECO et al, 2005, p. 60). As questões fechadas avaliarão, por meio dos conceitos ótimo, bom, regular, ruim, os quesitos: organização do programa; carga horária total; carga horária dos módulos; conteúdos; atividades pedagógicas: material didático; local do encontro presencial; plataforma virtual da Seduc; conhecimento do facilitador; relação interpessoal com facilitador; relação interpessoal com os cursistas; capacidade de transmissão do facilitador; coordenação do programa. As questões abertas farão a abordagem em relação à percepção, às expectativas e à contribuição do programa de formação. Essa avaliação do programa de formação para os gestores das EEEPs servirá como instrumento essencial para a construção, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de novas formações.

Na implementação de um plano de ação educacional, inúmeras situações podem comprometer o planejamento proposto, entre as quais, tem-se o não financiamento dos custos previstos; o descomprometimento e absentéismo do gestor por motivos pessoais e profissionais; a falta de acompanhamento da equipe responsável. Contudo, trabalhar as dificuldades e os desafios que vão surgindo no decorrer da formação é um meio de superar e corrigir ao longo do percurso formativo e abrir as possibilidades dos acertos, o cumprimento das metas e os objetivos traçados.

Assim, a expectativa que se tem é que o programa de formação continuada em gestão escolar para os gestores das EEEPs alcance os objetivos esperados. Dessa maneira favorecerá o surgimento de uma nova mentalidade gestora comprometida com todos os processos inerentes à gestão escolar e principalmente com o desenvolvimento e bom desempenho de todos os atores escolares e do ensino e aprendizagem.

Acredita-se, ainda, que o plano de ação proposto possa dar início a uma política estruturada e contínua de formação dos gestores da rede estadual de Educação Profissional, considerando os desafios enfrentados por esta modalidade de ensino, atendendo à demanda da rede, proporcionando melhorias nos processos de trabalho e na qualidade da Educação Profissional no estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 09 set 2018.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 448/2013**. Disponível em: <www.cee.ce.gov.br>. Acesso em: 25 set 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PACHECO, L.; SCOFANO, A. C.; BECKERT, M.; SOUZA, V. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA MICRORREGIÃO DE SERTÕES DE CRATEÚS/CEARÁ

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira*

Luciana Verônica Silva Moreira**

Terezinha Barroso***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação “Gestão escolar e formação do professor na educação pública da microrregião Sertões de Crateús/Ceará”, desenvolvida por Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com a orientadora, Dra. Terezinha Barroso, ex-professora do Programa, e Luciana Verônica Silva Moreira, Doutora em História e professora de educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais. O estudo tem como foco as formações continuadas oferecidas em escolas da rede estadual do Ceará, na microrregião do Sertão de Crateús. Para o enfoque, foram selecionadas quatro escolas que se destacaram pelo incentivo e mobilização de suas equipes gestoras, tanto no tocante às Formações Continuadas Institucionais, via SEDUC, quanto às Formações Continuadas Customizadas, realizadas pela própria escola, de acordo com sua necessidade e realidade. O estudo sobre a formação continuada nessas quatro escolas nos permitiu a construção de um Plano de Ação Educacional destinado a implantar uma cultura de formação continuada em serviço na escola, com ênfase no que aqui chamamos de Formações Continuadas Customizadas, o que pressupõe promover a mobilização da Gestão Escolar. As ações propostas nesse Plano visam permitir maior participação dos professores na escolha dos temas de sua formação, sejam eles de caráter técnico, sejam didático pedagógico, de acordo com as vivências e as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Gestão Escolar. Ceará.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Gestor Escolar da Rede Estadual do Ceará.

** Doutora em História (UFRJ) e professora de educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

*** Professora Aposentada do Colégio de Aplicação do João XXIII; Doutora em Letras (PUC-Rio).

Formações Continuidas Customizadas exigem maior protagonismo da equipe gestora, uma vez que propostas de formação passam pela discussão com os docentes e dependem de sua adesão. Por serem formações que focam em realidades específicas, tendem a apresentar resultados mais satisfatórios, além de poderem ser menos centradas em questões técnicas e mais atentas às questões pessoais de vivência e de relacionamento.

Com o foco voltado para Formações Continuidas Customizadas, partimos de pressupostos defendidos por estudiosos da educação como Imbernón (2010, p. 75), para quem a formação continuada deve ser considerada um instrumento desencadeador do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos que exercem a docência, e de textos legais como o PNE (BRASIL, 2001, p. 95) que considera a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação docente em serviço é fundamental para que a escola desenvolva, tanto seus objetivos convencionais – a transmissão de conhecimentos, o incentivo ao pensamento crítico e autônomo – como os inerentes à sociedade contemporânea, como o respeito às diferenças e ao meio ambiente.

O estado do Ceará, localizado no Nordeste brasileiro, tem se destacado no cenário nacional pelas ações e resultados obtidos na educação pública, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a melhoria da educação. Essas ações dedicam-se a promover: (i) o incentivo às políticas de formação docente; (ii) a qualificação dos gestores; (iii) a democratização da gestão compartilhada e participativa; (iv) a melhoria na estrutura física das escolas; (v) a garantia da inclusão e do acesso à educação; (vi) o uso intensivo de novas tecnologias educacionais no contexto das escolas; (vii) a valorização do ensino propedêutico aliado à formação cidadã; (viii) o preparo para o mundo do trabalho e (ix) a adoção de medidas avaliativas que monitorem e analisem os resultados de todo o processo.

Na microrregião do Sertão de Crateús, zona norte do estado do Ceará, foi possível perceber reverberações importantes da política educacional citada, principalmente o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço. Para melhor conhecer o processo de formação docente desenvolvido pela 13ª Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), responsável pela microrregião e o trabalho desenvolvido pelas escolas, foram selecionadas quatro instituições de ensino reconhecidas por suas permanentes ações formativas. O foco da pesquisa recaiu sobre o trabalho desenvolvido pelas equipes gestoras (diretores e coordenadores

pedagógicos) das quatro escolas eleitas para investigação, com o objetivo de verificar como esses sujeitos interagem com os docentes para planejar, construir e executar o plano de formação continuada do seu quadro de professores, apoiados no que preceituam os elementos constitutivos da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ e o Plano de Metas do Diretor (Plametas)². Dentro de cada unidade escolar, existem metas, projetadas, tanto no PPP, quanto no Plametas. Essas metas dizem respeito às ações na prática educativa voltadas para a qualificação profissional dos agentes de sala de aula e daqueles que realizam os serviços de apoio. Na análise desses documentos, todas as quatro escolas pesquisadas destacam-se pelo cuidado com a formação e com o aperfeiçoamento de seu quadro docente, como forma de viabilizar a melhoria da metodologia empregada em sala de aula, o preparo pedagógico para o programa curricular, e a ênfase na melhoria dos rendimentos do processo de ensino e aprendizagem.

A valorização docente e a intensificação da política de qualificação e formação dos professores são metas traçadas no plano plurianual do governo cearense (2011/2014) para a área da educação. Anualmente, desenvolvem-se ações de qualificação para os professores das escolas da rede estadual, tendo como dinamizadores desse processo, não somente a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) ou a Crede, mas também o conjunto de gestores da própria instituição. As formações podem ser feitas por adesão aos cursos ofertados pela Seduc, denominadas de Formações Continuidas Educacionais, ou propostas pela própria escola, que na pesquisa receberam o nome de Formações Continuidas Customizadas.

Em relação às Formações Continuidas Institucionais, cabe aos gestores escolares explicitarem, em seu plano, como pretendem acolher essas formações no âmbito de suas escolas, uma vez que são oferecidas a todos, de acordo com a adesão de cada instituição. Essas formações são elaboradas e planejadas pelas instâncias governamentais responsáveis pelas redes de ensino, a partir da averiguação pedagógica correspondente às demandas que necessitam de um olhar mais acentuado por parte da rede. Elas são facilitadas, geralmente, pelos técnicos da Seduc ou das coordenadorias regionais de educação (Credes).

¹ O PPP norteia as ações pedagógicas a serem executadas anualmente pela escola.

² O PLAMETAS constitui-se no planejamento global de metas da gestão escolar para os seus quatro anos de mandato.

Os programas, temas e métodos dessas formações estão intrinsecamente associados ao processo de ensino e aprendizagem, razão de serem antes apresentados aos gestores escolares para apreciação do currículo e análise da proposta formativa, objetivando, com isso, analisar se tais formações atendem às reais necessidades de formação das escolas a serem contempladas.

No contexto da pesquisa, o termo Formações Continuadas Customizadas são aquelas, cuja definição das temáticas, o planejamento, a execução e a avaliação são realizados pela própria escola e dinamizados pela gestão pedagógica da escola, com o suporte dos Professores Coordenadores de Área (PCAs) e da equipe dos serviços de apoio, tais como do Centro de Multimeios, dos laboratórios de informática, dos laboratórios de ciências etc. Assim como acontece com as formações institucionais, os programas, temas e métodos dessas formações são associados ao processo de ensino e aprendizagem, escolhidos após reunião da gestão escolar com sua equipe de professores, geralmente antes do início do ano letivo. No entanto, essas formações são muito mais personalizadas, atendendo às verdadeiras necessidades de cada escola, de acordo com cada realidade específica.

Na semana pedagógica, que antecede o início das atividades anuais, todos os envolvidos discutem o currículo, as inovações metodológicas e, a partir daí, passam a pensar e a decidir qual formação a escola deve oferecer para subsidiar a prática docente em sala de aula, com instantes de formação coletiva para a junção da teoria com a prática. Cabe à gestão escolar a articulação de todo o processo: do planejamento das temáticas à definição do programa de estudo, sua execução, acompanhamento e avaliação. Essa é uma característica presente nas quatro escolas pesquisadas. Para muitas outras escolas da regional, no entanto, essas ações são tidas como inovadoras. Na formação customizada, a participação dos professores é voluntária. No entanto, segundo os gestores das instituições pesquisadas, não se observa resistência por parte dos docentes no que se refere à frequência. Ainda segundo eles, desde o momento de sua lotação, esses são orientados e incentivados a participarem, a partir de diálogos sobre a importância da qualificação em serviço. A carga horária das formações customizadas ofertadas pelas quatro escolas varia de 80 a 120 horas/aula, sendo que os momentos de estudo acontecem na segunda quinzena de cada mês. Assim como ocorre nas formações institucionais, a teoria se associa à prática, considerando os estudos e as vivências práticas do cotidiano.

O que difere a oferta das formações customizadas das formações institucionais é que as primeiras nascem de uma proposta da gestão escolar, mas são, sobretudo, alimentadas pelo sentimento de aprendizagem que parte dos próprios professores da escola e que encontra na equipe de gestão apoio para dinamizar essa proposta no cotidiano da própria instituição a ser beneficiada pelos frutos da Iniciativa.

A cultura da formação docente no âmbito das quatro escolas pesquisadas é um dos fatores que se destaca na vivência pedagógica das instituições educacionais da jurisdição da 13ª Crede/Crateús. Conforme a portaria que regulamenta a eleição dos diretores das escolas da rede estadual de ensino, o candidato a diretor deverá apresentar seu Plano de Gestão junto à comunidade escolar. O mesmo configura-se no Plametas, que entre outras questões, deverá enfatizar a proposta de cada gestor para atender à demanda de formação continuada dos professores que prestam serviço à instituição que o mesmo dirige. Nesse plano, configuram-se geralmente duas formas de formação: as institucionais e as customizadas.

Em ambos os modelos de formação, o papel do gestor se evidencia quanto à articulação da ação pedagógica, uma vez que cabe à escola aderir à proposta, estimular a participação e/ou propor as temáticas de estudo, planejar os momentos de estudos e viabilizar todas as condições para que o professor se sinta sempre estimulado a vivenciar esta experiência de qualificação em serviço. Uma das questões que merece ser destacada, quanto às quatro escolas pesquisadas é que, independente da tipologia das formações – institucional ou customizada – a gestão escolar está muito presente desde a condição dos pressupostos almejados até a base dos estudos teóricos e práticos desenvolvidos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª Crede. Para a escolha desses participantes, utilizou-se como critério a busca por profissionais dos referentes cargos que estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem e diretamente envolvidos com propostas de formação, quer sejam institucionais, quer sejam customizadas.

Assim, de cada escola, foram ouvidos um diretor, um coordenador escolar e quatro professores de diferentes áreas. O total de entrevistados é de quatro diretores, quatro coordenadores escolares e doze professores, número considerado o suficiente para uma reflexão qualitativa, gerando uma compreensão global dos objetos estudados. Dessa forma, procurou-se revelar o entendimento dos processos de formação de

professores não somente por parte dos gestores, que se preocupam com os resultados de suas escolas, mas também de todos os atores envolvidos no processo.

Nas entrevistas realizadas, os diretores foram categóricos ao afirmarem a boa aceitação e adesão da formação por parte de seus professores que, segundo eles, entendem ser uma maneira de estarem bem preparados para as atribuições que desenvolvem em sala de aula. No entanto, segundo os questionários respondidos pelos professores foi possível perceber que a falta de tempo e situação específica de alguns professores que estão próximos da aposentadoria ou fora da regência de sala de aula, dificultam a adesão total às formações. Apesar de esses serem casos isolados, ainda existe essa barreira no que se refere à aceitação das formações continuadas, o que demanda, por parte dos gestores e das instituições políticas responsáveis, ações no sentido de incentivarem esses profissionais a buscarem novos conhecimentos. A sobrecarga de trabalho, segundo os entrevistados, é resultado de baixos salários, o que leva o professor a buscar mais tempo em serviço. Nesse caso, eles se revezam a cada turno, muitas vezes até em escolas diferentes para atender à extensa jornada de trabalho pedagógico

Tanto os diretores quanto os coordenadores ouvidos consideram relevante a formação do professor para o sucesso da prática pedagógica. Essa importância, para eles, se deve principalmente: (i) ao pleno preparo para o desenvolvimento da postura e do programa curricular, (ii) à adequação às novas exigências do mercado, (iii) ao aperfeiçoamento compartilhado, (iv) à integração didático pedagógica, (v) à superação de dificuldades, (vi) ao monitoramento de suas responsabilidades; (vii) ao conhecimento prévio do que é necessário para se atingirem as metas estabelecidas no âmbito da escola.

O Plano de Ação Educacional desenvolvido a partir de análises documentais, entrevistas e questionários, teve como objetivo expandir a cultura de formação identificada nas escolas estudadas, incentivando os gestores a não apenas participarem das formações institucionais, mas a criarem formações customizadas, de acordo com as necessidades de seu quadro docente. A ideia foi a de que a formação customizada fosse aplicada em uma escola piloto da rede pública do Ceará. Em seguida, a avaliação de resultado na escola piloto, seria replicada em anos posteriores em outras escolas, bem como se estender a outras localidades do estado.

Para a escolha da escola piloto, foram utilizados os seguintes critérios, a saber: (1) interesse da gestão e dos professores em viabilizar a formação pedagógica em serviço;

(2) índice de proficiência nas disciplinas críticas, sobretudo considerando aquelas avaliadas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) (Língua Portuguesa e Matemática); (3) adequação da formação ao calendário escolar, sem que afete diretamente o tempo letivo dos alunos.

O Plano de Ação, denominado Programa de Formação Pedagógica Escolar (PROFORPE) se orienta pelos seguintes objetivos:

- difundir a curto prazo a prática da formação continuada em serviço na escola experimental e, a médio e longo prazo, em todas as escolas da região de Crateús;
- dinamizar e viabilizar a cultura formativa no âmbito das escolas estaduais e/ou outras redes;
- implementar a prática de formações customizadas nas escolas, de modo que as demandas de cada realidade escolar sejam atendidas;
- permitir a participação dos professores na escolha dos temas de sua formação, sejam eles técnicos, sejam de caráter didático pedagógico, de acordo com as vivências e as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula;
- aliar teoria à prática dos profissionais em serviço nas escolas;
- embasar o conhecimento dos professores, para que dinamizem o currículo e a metodologia das aulas, de modo a aumentar a qualidade da aprendizagem na rede.

O PROFORPE constitui-se de etapas assim distribuídas:

1ª etapa: Reunião do pesquisador com os gestores de escolas da região

Primeiro contato com os gestores de escolas que cumpram os requisitos dos critérios citados anteriormente, para agendamento de uma primeira reunião. Nessa etapa, a proposta é apresentada, estimulando-se uma cultura de formações customizadas na instituição. Entre as escolas que se mostrassem interessadas, uma seria escolhida para o primeiro momento de implantação do programa: aquela que melhor atendesse aos critérios definidos anteriormente e que, ao mesmo tempo, demonstrasse interesse. Isto feito, a segunda etapa seria agendada.

2ª etapa: Divulgação dos resultados da pesquisa

Nessa etapa, os resultados mais relevantes da pesquisa são apresentados, ressaltando-se práticas bem sucedidas e resultados alcançados pelas escolas partícipes das formações customizadas, e também das formações oferecidas pela Crede/Seduc. Participariam dessa etapa os gestores, coordenadores, professores, e todos aqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na escola piloto.

3ª etapa: Encontro com os gestores e docentes da escola

Nesse encontro, planeja-se uma discussão com o intuito de levantar e definir temas relevantes para futuras formações customizadas. Para iniciar, seria destacada a importância de se terem formações voltadas para aspectos humanos, além dos temas técnicos. Assim, através de uma roda de conversa e de debates sobre situações do cotidiano, bem como de uma análise coletiva dos resultados e dos indicadores da escola, seriam discutidos e selecionados, junto a todos os professores em regência de classe e àqueles lotados em ambientes de aprendizagem (laboratórios, bibliotecas, centros de multimeios etc.), as temáticas e os métodos das formações customizadas, como parte do PROFORPE.

4ª etapa: Elaboração e organização dos encontros de formação continuada

Trata-se de encontros sistemáticos com um grupo menor, incluídos o mobilizador, o diretor, os coordenadores escolares e os professores coordenadores de área, com o intuito de estruturar e traçar o calendário de encontros formativos, de acordo com os temas definidos em discussão com os professores. A intenção é a de que esses encontros atendam às reais necessidades escolares e aos diversos interesses, sem comprometer a carga horária letiva dos alunos – que deve ser obedecida, conforme determinado: carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos em efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Art. 24, inciso I da Lei nº 9394/96).

Assim, os momentos presenciais de formação do PROFORPE se realizariam na escola piloto, assim como são realizados nas quatro escolas pesquisadas: sempre no segundo sábado de cada mês, para não comprometer a carga horária do ano letivo do aluno,

aproveitando o tempo destinado aos professores, por lei, para os estudos e/ou o planejamento coletivo.

5ª etapa: Desenvolvimento da proposta de formação continuada

Uma vez escolhidas as temáticas para as quais as formações devem se voltar, seria desenvolvido o programa de curso – conforme a ementa criada pelos gestores e pelo pesquisador –, em que devem constar: (i) programa de estudo, (ii) objetivo, (iii) método, (iv) recursos e (v) meio de avaliação.

É importante ressaltar que o mais importante na proposta de formação customizada é que ela seja voltada para as reais necessidades escolares e que vise à melhoria da prática, aliada ao conhecimento teórico, de modo a qualificar o rendimento do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as competências dos alunos e, conseqüentemente, tornando melhores os indicadores educacionais.

Essa etapa seria desenvolvida a partir da colaboração de um profissional qualificado para tratar do assunto, selecionado pelos professores e gestores, provenientes do projeto Professor Aprendiz³. Quanto aos recursos materiais necessários aos encontros formativos, esses seriam escolhidos pelo professor que ministraria os cursos, sendo viabilizados e fornecidos pela própria escola como contrapartida.

6ª etapa: Avaliação dos resultados

Nessa etapa, diretores, coordenadores e professores da escola se reuniriam para a avaliação dos resultados dos encontros de formação. A cada dois meses, seriam realizadas reuniões estratégicas de avaliação entre a equipe facilitadora das formações, gestores e o colegiado de professores, no âmbito interno da escola, com o objetivo de avaliar os resultados de assiduidade e de rendimento da referida proposta.

O PROFORPE poderá ainda ser incluído no âmbito da Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008, do Governo do Estado do Ceará, através da qual foi criado o programa Aprender pra Valer, que objetiva desenvolver ações estratégicas e complementares para o fortalecimento da aprendizagem. Entre outras ações, o referido programa

³ O projeto Professor Aprendiz é uma linha de desenvolvimento do Programa Aprender pra Valer, cujo objetivo é desenvolver estratégias complementares com vistas ao desenvolvimento e à elevação da aprendizagem na Educação Básica. Assim sendo, tem como uma de suas premissas, o incentivo à formação continuada para professores da rede de ensino do Ceará. Tem como foco especial, a produção de material didático-pedagógico, a formação e o treinamento de professores e a publicação de suas experiências e reflexões.

criou o projeto Professor Aprendiz, que consiste em incentivar professores da rede a colaborarem, em caráter especial, para a produção de material didático-pedagógico, para a formação e para o treinamento de outros professores, bem como para a publicação das experiências e reflexões desses.

A planilha de despesas da formação customizada, deverá ser definida pela escola piloto, que escolherá sua temática, a metodologia didática a ser aplicada no decorrer da formação escolar, bem como os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento, a fim de atingir os resultados propostos. Todas as questões, há pouco relacionadas, deverão ser submetidas à Crede/Seduc, entidade mantenedora, para financiamento a partir de recursos destinados à pasta de educação do Estado.

Para o desenvolvimento do PROFORPE, os gestores (Diretor e Coordenador), junto aos Professores Coordenadores de Área (PCAs) da escola piloto, se articulariam e dinamizariam, na medida de suas competências e habilidades, os encontros formativos no âmbito da sua própria escola, sendo necessário que a escola buscasse se inserir na proposta do projeto Professor Aprendiz, uma vez que a adequação do quadro legal já existe, conforme preceitua a Lei nº 14.190/2008. Para tal, caberia à gestão escolar, depois de decidir a adesão ao PROFORPE, apresentar sua proposta de formação à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, para assegurar o financiamento da formação continuada em serviço, como assim preceitua o Artigo 61 da LDB vigente (Lei nº 9394/96). A proposta deverá partir da análise da realidade e das necessidades pedagógicas da escola, pertinentes ao processo de ensino, que possam justificar os meios necessários para o aperfeiçoamento de seus objetivos e metas. Seria definido entre os profissionais envolvidos diretamente neste programa de formação pedagógica na escola, um meio de se avaliar o processo, considerando-se a integração entre teoria e prática, e os saberes aprendidos e experiências docentes significativas, estabelecendo, assim uma interação de aprendizagem significativa, a favor do ensino de qualidade. Além disso, cada professor em formação, assim como os gestores formadores, farão uma autoavaliação, no sentido de contornarem possíveis erros e melhorarem, cada vez mais, a dinâmica da formação em serviço.

Considerando que as formações customizadas são aquelas que nascem de uma proposta da gestão escolar, a partir da vontade de aprender dos próprios professores, procuramos, com o Plano de Ação Educacional sanar algumas dificuldades encontradas nas escolas pesquisadas, tais como: (i) alguns professores ainda resistem às formações; (ii) as formações institucionais, muitas vezes, atendem aos objetivos do governo, e

nem sempre às reais necessidades da escola; (iii) as formações oferecidas pela Crede/Seduc são voltadas apenas para as técnicas de ensino, e não para aspectos humanos; (iv) a cultura de formação continuada em serviço ainda não está presente em todas as escolas da região.

O sucesso do PROFORPE está vinculado à figura de um gestor comprometido com as causas pedagógicas de sua escola, como um profissional formativo e inovador, que cria condições básicas de intervenções competentes, face à necessidade do seu dia a dia; que pense, crie e conduza alternativas pedagógicas, na medida das novas necessidades da sociedade pós-moderna.

Nesse contexto, para formar o educador, a formação em serviço deveria ter como pilar uma consciência intraescolar, a partir da qual o gestor da instituição buscasse proporcionar cursos institucionais e customizados que observassem uma adequada fundamentação teórica a uma ação prática coerente, a partir de uma satisfatória instrumentação técnica.

Os cursos de formação de professores devem ser capazes de inovar, de identificar problemas e encontrar soluções. O trabalho a ser desenvolvido no curso de formação pode começar pela estimulação da autoestima do professor e pela sua interação com outros colegas da mesma disciplina, pela sensibilização para o uso das novas tecnologias para otimização de seu trabalho, motivação dos alunos, preparando-os para atuar no campo profissional de forma efetiva e competente, e na sociedade como um cidadão crítico e agente de mudanças.

A partir do legado de uma gestão pedagógica para a formação docente, será possível encontrar, no cotidiano das escolas, professores que construam conhecimentos, pesquisem, ensinem melhor, efetuem um diálogo entre a sua teoria e a sua prática. Professores que proporcionem, em suas aulas, momentos de reflexão e de respostas críticas, que revejam suas formas de avaliar o aprendizado do aluno, a fim de amenizar os fracassos escolares, em uma perspectiva de reconstrução de novas possibilidades, a partir do domínio de conteúdos científicos, pedagógicos e técnicos, do seu compromisso ético, político, histórico e social para com a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394), de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 17 nov 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CEARÁ. LEI Nº 14.190, DE 30.07.08 **Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5255-lei-n-14-190-de-30-07-08-d-o-de-31-07-08>>. Acesso em: 08 set 2018

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE

Roberta da Silva*

Mônica da Motta Salles Barreto**

Ana Cláudia Peters Salgado***

O presente artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Os Desafios da Gestão da Formação de Professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE”, que teve como objetivo analisar os desafios da gestão nas ações de formação de professores do referido Programa. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, por meio do método estudo de caso, valendo-se da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas junto à equipe municipal do PAIC e à Secretaria de Educação do Município. Os achados da pesquisa apontam para desafios que são analisados sob a perspectiva de princípios norteadores da formação continuada de professores e princípios da gestão educacional e apontaram para a elaboração de um plano de intervenção centrado em três estratégias de ação: implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC; criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME e elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Gestão Municipal. Formação Continuada de professores. Programa Alfabetização na Idade Certa.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Professora de língua portuguesa do município de Acopiara/CE.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF); Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Professora da Faculdade de Letras (UFJF); Doutora em Letras (PUC/RJ).

O presente artigo, escrito em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF) e Ana Cláudia Peters Salgado, professora orientadora da pesquisa, foi escrito com base na dissertação de Roberta da Silva, intitulada “Os Desafios da Gestão da Formação de Professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). O texto tem como objetivo apresentar o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto na pesquisa e, para isso, em um primeiro momento, será necessário apresentar o problema de pesquisa, assim como os principais achados com base nos quais o Plano de Ação foi proposto.

A referida dissertação que embasa a escrita deste artigo analisa os desafios da ação de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Município de Acopiara/CE, discutindo o desenvolvimento dessas ações de formação sob a perspectiva da gestão local a partir do desenho proposto pelo Programa, considerando ainda para análise, a ação de formação de professores e sua articulação entre os eixos que o estruturam. Para isso, valeu-se da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas junto à equipe municipal do PAIC e à Secretária de Educação do Município. O objetivo último de tal análise foi a sugestão de estratégias de intervenção na execução da ação de formação de professores do PAIC no Município.

O PAIC, criado em 2005 pela Associação dos Prefeitos e dos Municípios do Estado do Ceará – APRECE e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNDIME-CE, com parceria técnica e financeira do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, tornou-se política de estado no Ceará em 2007, objetivando o enfrentamento do analfabetismo escolar, com foco na alfabetização das crianças da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para o eixo da alfabetização, na qual se encontra a formação de professores, estabeleceu como objetivo “alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano, bem como os alunos não alfabetizados de 3º ao 9º ano” (CEARÁ 2012, p. 77). O Programa se estende a todos os 184 municípios cearenses e deposita no estabelecimento de uma política de formação de professores, aliada às ações que compõem seus eixos estruturantes: Educação Infantil, Gestão Municipal, Alfabetização, Avaliação Externa e Formação do Leitor, as possibilidades de se atingir a meta de alfabetização proposta.

Ao tornar-se política estadual, em 2007, com a participação compulsória de todos os 184 municípios cearenses, o PAIC já era uma realidade em Acopiara, um dos 56 municípios a integrar a primeira fase do Programa, de 2005 a 2006 (Ceará 2012), candidatando-se voluntariamente a participar do Programa piloto, realizando, na ocasião, a principal ação dessa primeira fase do Programa: a avaliação diagnóstica censitária de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Acopiara já desenvolvia, portanto, em 2007, ações propostas pelo Programa, que agora são estruturadas e fortalecidas pela relevância do PAIC no cenário das políticas estaduais de educação.

Em relação ao contexto de pesquisa apresentado, na perspectiva da gestão municipal, destacou-se a quantidade de estabelecimentos de ensino, com grande concentração, 74%, das escolas nas zonas rurais, uma significativa quantidade de turmas multisseriadas, o expressivo número de professores que participam, ao mesmo tempo, das formações do PAIC e PNAIC e a evolução das médias de proficiências dos alunos do 2º e 5º ano, destacando a queda na média do 2º ano registrada nos resultados de 2012 divulgados no primeiro semestre de 2013, bem como a considerada inexpressiva evolução das médias de proficiência registrada no 5º ano, de 2007 a 2012.

Para analisar os dados produzidos por meio de entrevistas realizadas com a equipe municipal do Programa e dos relatórios de avaliação dos momentos de formação, buscando compreender os desafios da ação de formação continuada de professores do PAIC no município, identificou-se a forte relação entre os momentos de formação e a utilização dos materiais estruturados, o que sinaliza para um enfoque técnico ao processo de formação continuada, com pouco espaço para a possibilidade de incentivo à construção da autonomia docente, via desenvolvimento da criatividade, a troca de experiências e o sentimento da equipe de formadores de que há uma desmotivação por parte dos professores que participam das formações.

Acerca da formação de professores, autores como Libâneo, Nóvoa e Arroyo subsidiaram a discussão. O primeiro enfatiza o papel da formação inicial e continuada na profissionalização dos docentes, ressaltando, por conseguinte, a relevância do trabalho do professor para a melhoria da educação (LIBÂNEO, 2008). Nóvoa (2008) apresenta uma abordagem destacando que as propostas de formação continuada devem oportunizar aos docentes o desenvolvimento de três importantes famílias de competências: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber analisar-se. Por fim, Arroyo (2002) destaca a retomada ao

centro das atenções das chamadas “artes de ofício”, saberes que, segundo o autor, são aprendidos e guardados no cotidiano das salas de aula, dialogando com os sujeitos das inovações, colocando os professores no centro das políticas, no intuito de recuperar a condição de sujeitos da ação educativa. Para o autor, perceber e olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica.

Desse modo, de acordo com a análise dos dados analisados à luz do referencial teórico adotado, foi indicada como perspectiva a formação continuada de professores de modo a ampliar efetivamente as condições de atuação docente nos mais diversos espaços. Tal perspectiva prevê o desenvolvimento de competências que assegurem aos docentes maior autonomia para tomadas de decisão mais eficazes nos seus respectivos contextos, rompendo com os modelos de formação demasiadamente técnicos ou voltados exclusivamente para a aplicação de metodologias em sala de aula.

Na perspectiva da gestão, foi possível destacar o diálogo ainda fragilizado entre as ações de formação e os demais eixos do PAIC; a falta de articulação entre as ações de formação do PAIC da Educação Infantil ao 5º ano, decorrente, a princípio, em se tratando da proposta do Programa, pelas diferentes equipes que coordenam e desenvolvem as formações dos formadores e, no Município, pela ausência de momentos de planejamento entre os formadores; a falta de articulação entre as formações do PAIC e PNAIC; o grande número de formações realizadas mensalmente, acarretando problemas quanto à liberação e substituição dos professores; além da realidade de atuação dos professores das turmas multisseriadas, que participam de momentos de formação por ano/série, devendo desenvolver seu trabalho com alunos de variados anos/série com seus respectivos materiais estruturados

Vale destacar que os aspectos da gestão municipal em relação às ações de formação de professores justifica-se, pois, diante de suas competências e de autonomia que lhe são inerentes para desenvolver as ações de formação de professores, o Município pode redesenhar essa proposta do PAIC sem tampouco afastar-se dela. Constitui-se como um dos objetivos do eixo da gestão municipal que os municípios estabeleçam uma política de formação continuada de professores em serviço. Os elementos inerentes a princípios importantes de serem considerados nos programas de formação continuadas, discutidos, aliados aos elementos que darão enfoque à gestão municipal, colaboram com o objetivo de elaborar uma proposta de intervenção adequada ao contexto municipal.

Nesse sentido, Lück (2009) afirma que, no que concerne às perspectivas de gestão educacional, ressaltam-se as necessidades postas pela sociedade atual diante de um contexto fortemente orientado pela economia baseada no conhecimento, no qual “a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente” (LÜCK, 2009, p. 16).

Nesse sentido, em relação à gestão municipal foi identificada uma preocupação em melhorar as ações de formação continuada, bem como ampliá-las para o atendimento a outros docentes não atendidos pelas formações do PAIC e PNAIC, inclusive sugerindo os encaminhamentos para a concretização dessas ações. Essa inquietação por parte da equipe gestora é entendida como elemento indispensável para o aprimoramento dos processos de formação continuada, o que sinaliza para um espaço e momento oportuno de apresentação de um plano de intervenção que leve em consideração as dificuldades encontradas e as reais condições, potencialidades e fragilidades do Município.

O Plano de Ação Educacional concentra-se nos desafios centrais aqui apresentados e consiste em três estratégias de trabalho que agregam ações articuladas aos achados da pesquisa: em relação à desarticulação entre as formações do PAIC identificada, foi proposta a criação de um núcleo de formação de professores na SME; em relação à falta de integração entre as formações do PAIC e PNAIC, foi proposta implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC no Município; por fim, em relação às ações de formação continuada com foco na utilização do material estruturado, foi pensada a elaboração de uma proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta para a criação do Núcleo de Formação de Professores (NFCP) é que ele seja integrado à Coordenação de Gestão e Articulação Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) e se vincule à equipe de formadores do PAIC e PNAIC, articulando todas as ações de formação continuada no Município, estendendo essa articulação às escolas de atuação dos docentes, contribuindo, desse modo, para minimizar o caráter pontual e fragmentado identificado no desenvolvimento das ações de formação do PAIC e PNAIC e, ainda, construindo um registro da trajetória das ações de formação continuada no Município. A proposta apresentada visa ao regime de parceria com outras instituições, como Seduc e MEC, adequando esses programas de formação

continuada às demandas e necessidades locais. Para isso, a proposta de criação do NFCP apresenta, como objetivos, coordenar a execução de programas de formação continuada de professores realizados no Município e identificar necessidades de demandas formativas, promovendo o registro e a documentação dos programas de formação continuada de professores no município.

A proposta prevê, ainda, que NFCP tenha a incumbência de desenvolver programas de formação continuada de professores, a exemplo do PAIC e PNAIC, no intuito de recontextualizar as propostas para o atendimento aos objetivos dos programas, sobretudo, considerando as reais condições do Município. Nesse papel de elaborador de propostas de formação, o NFCP tem como tarefa inicial promover um levantamento de demandas formativas através de consultas realizadas junto às escolas, gestores e docentes, para elaboração de um plano de formação continuada de professores, considerando a execução dos programas e as demandas próprias do município, para fins de previsão de recursos financeiros e humanos que permitam a execução do plano. Nesse sentido, é apresentada a proposta de produzir memorial das ações de formação continuada no município como ação necessária à avaliação e planejamento das formações, considerando não apenas os programas em fase de desenvolvimento, como também os programas que já foram concluídos.

A avaliação do NFCP será feita com base na apresentação de documento emitido pela SME, instituindo o núcleo na estrutura organizacional da gestão e nomeando os membros que o irão compor. Em uma linha de continuidade, a ação subsequente será acompanhada a partir da elaboração de relatórios apresentados à Secretária de Educação acerca do levantamento parcial do histórico de formação continuada do Município e avaliada a partir da elaboração do relatório final, registrando todo o levantamento realizado.

A ideia apresentada foi de o plano de ações de formação continuada a ser desenvolvido pelo Município ser avaliada a partir da apresentação de um documento contendo a previsão das ações de formação continuada a cada ano, no qual constarão as ações de formação do PAIC e do PNAIC, considerando a articulação proposta como uma das ações de intervenção previstas. A cada etapa de execução dos programas de formação continuada, será produzido um relatório a partir das avaliações realizadas e demais informações relevantes, alimentando assim o memorial de formação continuada do Município.

A segunda proposta de ação, que consiste na implementação de uma nova dinâmica para o desenvolvimento das ações de formação do PAIC e do PNAIC, tem como objetivo articular as ações de formação da Educação Infantil, e de 1º ao 5º ano do PAIC bem como as ações de formação do PAIC como um todo às formações do PNAIC. Visa, portanto, ao fortalecimento das ações de formação desenvolvidas pelo Município, otimizando recursos humanos e materiais, minimizando os problemas enfrentados, identificados por ocasião da pesquisa. Nesse sentido, a ação considera as discussões do referencial teórico, bem como as reflexões sugeridas pelos entrevistados, o que converge para a compreensão de que há a necessidade de maior alinhamento entre as ações de formação desenvolvidas pelo Município e também a de agregar aos momentos de formação maior espaço para a construção e fortalecimento da autonomia docente, oportunizando a troca de experiências exitosas a partir da vivência dos docentes em seus contextos de atuação.

A proposta é que a realização dos planejamentos tanto entre os formadores da equipe do PAIC como entre a equipe do PAIC e do PNAIC promoverá maior entrosamento entre as equipes de formação e, por conseguinte, maior articulação entre os momentos de formação, a partir da interligação das temáticas abordadas.

A inserção das ações do eixo do leitor e da avaliação externa ampliará e fortalecerá os assuntos discutidos, alinhados à proposta do Programa, permitindo, também, a inserção de questões voltadas ao cotidiano dos professores e das escolas onde atuam, estimulando a socialização e a troca de experiência. A reorganização das ações de formação reduzirá o número de encontros realizados a cada mês, conseqüentemente, reduzindo a necessidade de deslocamento, liberação e substituição dos professores.

Diante da reorganização dos momentos de formação, sugere-se a destinação de 04 horas para as discussões sugeridas para as formações do PAIC e 04 para a agenda de formação do PNAIC, programação previamente planejada e alinhada pela equipe de formadores e coordenação local. A proposta é de que a complementação da carga horária das formações se dê através da realização de atividades nas escolas onde atuam os professores, a partir de discussões coletivas juntamente com a coordenação pedagógica, nos horários destinados para planejamento, bem como a partir da execução de atividades junto aos alunos para elaboração de relatórios e socialização de experiências dos professores.

A avaliação das ações de planejamento coletivo entre os formadores do PAIC bem como a inserção das ações dos eixos da formação do leitor e da avaliação externa será realizada a partir de um documento que sistematize o planejamento das formações a partir da programação proposta pelo PAIC, alinhando os momentos de formação às ações dos eixos.

Ação referente à realização de seminário será avaliada a partir de relatório que apresente os resultados das discussões promovidas e da socialização das experiências, por sua vez desenvolvidas nas escolas pelos professores por ocasião da complementariedade da carga horária prevista para as formações, documento que servirá de base para a reorganização das formações e para planejamento ações futuras, diante do que prevê a ação.

A avaliação da ação, que propõe a padronização das fichas de avaliação das formações, será mediante a apresentação de uma nova ficha, em que se agreguem elementos das já existentes e se acrescentem outros que a equipe julgar necessários.

Por fim, a última ação proposta, de Elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo Construir referenciais de orientação curricular para as escolas da rede municipal, proporcionando uma melhor organização do trabalho pedagógico, servindo, desse modo, como importante referencial para o trabalho docente e, conseqüentemente, das ações de formação continuada de professores do PAIC e PNAIC.

Para isso, a proposta de ação prevê a composição de uma comissão na SME, formada pelo Gerente do Ensino Fundamental e representante do núcleo dos anos iniciais, a Coordenadora do PAIC/PNAIC e os formadores de Língua Portuguesa e Matemática do PAIC e do PNAIC para coordenar os trabalhos de elaboração das propostas curriculares juntamente com representantes de professores e de gestores escolares; e elaborar proposta curricular de Língua portuguesa e Matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como os referenciais curriculares propostos pela SEDUC.

A proposta foi baseada na proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 que concede aos sistemas de ensino autonomia para a elaboração de suas propostas curriculares, no entanto, ressaltando que tais propostas deverão estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, cuja elaboração é de competência da União. De acordo com o PARECER CNE/CEB N°: 7/2010:

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro a formação humana e cidadã e a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Tem estas Diretrizes por objetivos: I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e a escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários - da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, s/p)

No Município, além dos objetivos acima transcritos, entre os quais destaca-se a condição de referencial para os cursos de formação inicial e continuada dos docentes, a elaboração de propostas curriculares para Língua Portuguesa e Matemática possibilitará a utilização das mesmas como instrumento que permitirá maior alinhamento entre as ações de formação do 1º ao 5º ano, possibilitando ainda menor concentração das formações na utilização dos materiais estruturados adotados.

O acompanhamento e a avaliação da ação de elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental serão realizados, inicialmente, mediante a apresentação de documento emitido pela SME, nomeando os membros que deverão compor a comissão coordenadora do processo e, posteriormente, através da elaboração de relatórios das reuniões realizadas junto aos professores das áreas contempladas e gestores escolares. A avaliação final da ação consistirá na apresentação do documento final futuramente apresentado à comunidade educacional do município.

Por fim, cabe destacar que o plano de ação apresentado, organizado em três estratégias, visa estimular o protagonismo docente nos processos de formação contínua como um caminho coerente com a construção da autonomia dos professores como atores fundamentais no desenvolvimento de programas educacionais, que objetivam incidir diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento da pesquisa e, mais especificamente o plano de ação educacional, foco deste artigo, apontou para outros caminhos de investigação e uma nova

possibilidade de olhar para as questões relacionadas à formação de professores, que podem ser sintetizadas em duas dimensões: um olhar mais apurado dos docentes acerca do seu próprio processo de formação continuada, assim como o papel do gestor escolar diante da coordenação dos trabalhos dos profissionais que participam desses momentos de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB N°: 7/2010. APROVADO EM: 7/4/2010.

CEARÁ. Governo do Estado. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará**. Secretaria de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD C. (Org.). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PROFESSOR APRENDIZ: FORMAÇÃO DE DOCENTES PROTAGONIZADA POR SEUS PARES NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Rogers Vasconcelos Mendes*

Camila Gonçalves Silva Figueiredo**

Márcia Cristina da Silva Machado***

O presente artigo é fundamentado na dissertação intitulada “Professor aprendiz: formação de docentes protagonizada por seus pares na rede estadual do Ceará”. Neste estudo, examinamos o projeto Professor Aprendiz, iniciativa do governo do Estado do Ceará, voltada à oferta de formação continuada aos professores que integram a rede de ensino. A partir da análise do referido projeto, identificamos a necessidade de realizar ajustes no intuito de criar estratégias voltadas ao seu aperfeiçoamento e expansão. Para realizar esta pesquisa, utilizamos a metodologia estudo de caso, a partir da adoção de instrumentos qualitativos, a saber, grupos focais e observação participante. O estudo foi realizado com professores que fizeram parte do projeto entre os anos de 2010 e 2011, nas coordenadorias regionais das cidades de Maracanaú, Tianguá, Sobral, Itapipoca e Iguatu. A partir da utilização de instrumentos variados de pesquisa, identificamos que o projeto possui elementos que procuram superar os modelos tradicionais de formação de professores, comumente baseados no repasse de informações por especialistas. Além disso, proporciona aos docentes da própria rede de ensino a oportunidade de desenvolver uma proposta de formação estruturada na sua experiência e no aprofundamento de conhecimentos teóricos que possam ajudar os seus pares a desenvolverem melhor suas atividades em sala de aula. De todo modo, muitos aspectos podem ser melhorados ou acrescentados para tornar este projeto mais atrativo aos professores. Neste artigo, apresentaremos as principais propostas que foram elaboradas no Plano de Ação Educacional no sentido de aperfeiçoar as ações desenvolvidas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Protagonismo Docente. Formação Contínua.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF. Secretário de Educação do governo do Estado do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em História (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

O Projeto Professor Aprendiz promove o protagonismo docente ao envolver os próprios professores que compõem a rede de ensino do estado do Ceará no processo de formação dos pares¹, na produção de material didático-pedagógico, na publicação de suas experiências e reflexões e na condução dos encontros presenciais. Esta iniciativa é uma das ações que compõem o Programa Aprender pra Valer, instituído pela Lei Estadual do Ceará nº 14.190, de 30 de julho de 2008.

Esta proposta de formação continuada para professores foi implementada após aprovação em uma chamada pública relativa à “formação e treinamento de outros professores”, aberta na rede estadual do Ceará. Essa chamada normatiza o processo de seleção, sob a orientação das equipes técnicas das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), órgãos vinculados a Secretaria. O projeto teve início a partir de 2009, e a Secretaria de educação do Ceará (Seduc), em articulação com as coordenadorias regionais, se responsabilizou pela logística dos encontros presenciais e pela concessão de bolsas de extensão tecnológica para os docentes da rede estadual que realizam as formações em serviço de seus pares.

As bolsas de extensão tecnológica são concedidas por um período mínimo de três meses e podem ser renovadas por mais três. Sob a coordenação das Credes e da Sefor, os professores contemplados com estas bolsas são responsáveis por planejar momentos de formação continuada para os seus pares, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica mediante à atualização do conhecimento acerca dos variados métodos de ensino. A bolsa concedida tem o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) ao longo de três a seis meses, de acordo com a proposta de formação apresentada e definição estratégica das Credes e Sefor. As regionais gerenciam a concessão de um quantitativo de bolsas, proporcional ao número de professores que atuam nas escolas sob sua abrangência. De acordo com a chamada pública efetuada em 2012, por exemplo, foram concedidas 300 bolsas para o projeto Professor Aprendiz, que atendeu a 20 Credes e 6 Sefor.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o Professor Aprendiz abriu horizontes para pensar em uma política de formação contínua de professores, ao transitar da vertente tradicional de formação, que geralmente é feita a partir da frequência em cursos, palestras e seminários. Embora estas possibilidades de formação devam ser oferecidas

¹ Na proposta deste estudo, concebemos “pares” os profissionais em idênticas condições de atuação, sem distinção por conta de cargos ou posições que os diferencie no arranjo institucional.

aos professores, pois também é importante para a construção da carreira profissional, este projeto estimula o protagonismo do docente ao destacá-lo como o elemento central da formação.

Nessas condições, pensar o professor como protagonista significa considerá-lo sujeito capaz de compreender e intervir em sua realidade. Essa compreensão ampla da potência do professor, bem como de seu protagonismo, deve deixar lugar a uma variada gama de possibilidades de ações, intervenções, articulações com a escola em que atua e com a comunidade científica a que ele pertence. Os objetivos do Professor Aprendiz são identificados no documento que os detalha da seguinte forma:

GERAL:

Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios da autonomia intelectual individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.

ESPECÍFICOS:

Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente;

Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto a seus pares e à sociedade;

Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede. (CEARÁ, 2011)

Algumas regionais tentaram desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem para dar continuidade ao processo de formação à distância, para dar suporte e conceder o intercâmbio de experiências entre os professores. No entanto, por não haver a unificação da plataforma utilizada pelas coordenadorias regionais para o suporte *on-line*, tal proposta não foi concretizada. Dessa forma, perde-se a oportunidade de colocar todos os professores da rede estadual em um mesmo plano, e assim não possibilita a integração das vinte coordenadorias regionais e Fortaleza. Ademais, outros entraves já foram registrados na execução do Professor Aprendiz, principalmente os referentes ao atraso no repasse dos recursos da logística e das bolsas de extensão tecnológica, que, desde o primeiro ano, se concentram no segundo semestre letivo, inviabilizando ações de formação docente durante todo o ano, o que vai de encontro à premissa da

formação contínua, ininterrupta, a qual o Professor Aprendiz quer sistematizar na rede cearense.

Além disso, este programa precisa ganhar maior visibilidade entre os professores como uma estratégia eficaz para fortalecer o processo de formação continuada, de caráter profissional. A partir do projeto, é possível obter informações que pode contribuir para uma compreensão mais efetiva a respeito da dinâmica da escola pública e as possibilidades para aperfeiçoar as relações de ensino e aprendizagem. É importante, portanto, estabelecer uma coesão em todas as etapas do processo: apoio logístico, concessão das bolsas, definição das prioridades de formação para cada ano e etc. No que diz respeito à integração da execução por parte das regionais, é preciso maior vigor da Seduc na coordenação deste processo.

Para realização desta pesquisa, optamos pela utilização do método do estudo de caso. Esta escolha se deu por considerarmos a complexidade de avaliar um projeto de abrangência estadual, como é o caso do projeto Professor Aprendiz. Nesta perspectiva, o estudo abrange cinco Credes, escolhidas por estarem situadas em macrorregiões bem distintas, quais sejam: região metropolitana de Fortaleza, região Norte e região Centro-Sul. Este critério para escolha das Credes teve o intuito de coletar informações representativas da rede estadual. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a observação participante e os grupos focais.

A pesquisa bibliográfica, embora bastante abrangente, tem como destaque as obras de Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Donald Shön. Quanto à análise documental, fizemos uma coletânea de instrumentos legais relacionados ao projeto Professor Aprendiz, Portarias da Seduc e Chamadas Públicas. Estes documentos foram muito importantes para compreendermos as bases nas quais o Projeto está fincado, e como sua operacionalização tornou-se possível.

A observação participante foi realizada por meio do acompanhamento das articulações empreendidas pela Seduc e Credes estudadas para efetivar as formações por via do Professor Aprendiz em cada regional. Estivemos presentes em alguns momentos formativos, que foram úteis para conhecermos de modo contíguo as especificidades deste modelo de formação continuada. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a técnica de pesquisa qualitativa para diagnóstico, denominada Grupo Focal (GF). O GF foi desenvolvido por meio de entrevistas grupais e tem como objetivo captar

opiniões pessoais, atitudes, preferências, críticas e sentimentos. Pode ser também caracterizado como um grupo informal que trata de questões associadas a pesquisas e, tem como principal objetivo obter dados qualitativos gerados na espontaneidade das conversações, orientadas de modo a garantir o aprofundamento das ideias que os participantes têm sobre o assunto ou projeto trabalhado.

Os GF fornecem organicidade às interações sociais de um dado grupo e possibilitam a construção, processamento de dados e informações individuais, até então não reveladas em outro contexto. Desta forma, aquilo que é coletado deve necessariamente levar em conta as características e o processo do grupo. A respeito da adoção do GF como instrumento de pesquisa, Kind (2004, p. 125) define que:

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas.

Para a realização dos GFs, foram elaboradas perguntas geradoras para o debate. No entanto, exigiu a maleabilidade do coordenador/moderador para dar sequência a debates que não estavam previstos inicialmente, mas que se mostraram bastantes relevantes para o processo de coleta de informações. Os cinco Grupos Focais ocorreram na sede das Crede que serviram de referência para esta análise. Trinta e quatro professores(as) que atuaram como formadores(as) no projeto Professor Aprendiz participaram destes encontros, convidados(as) após sorteio entre os(as) bolsistas no projeto entre 2010 e 2011. Os GFs foram realizados na 1ª Crede (Maracanaú); 2ª (Itapipoca); 5ª (Tinguá), 6ª (Sobral) e 16ª (Iguatu). Nestes grupos, foram constituídos por quinze mulheres e dezenove homens. A maioria, vinte e quatro, tinha entre cinco e nove anos de experiência no magistério. Seis professores lecionavam Língua Portuguesa e cinco ministravam a disciplina de Matemática. As demais disciplinas, tais como geografia e história, com exceção de Educação Física, tinham pelo menos um representante.

A predominância de profissionais de Língua Portuguesa e de Matemática se justifica pela maior seleção de planos de formação relacionados a estas áreas pelas Credes. São as duas disciplinas com maior quantitativo de professores lotados nas escolas por conta da carga horária diferenciada adotada na rede estadual do Ceará para estes

dois componentes curriculares. Os professores participantes mostraram-se bastante disponíveis em relatar suas experiências enquanto formadores do projeto Professor Aprendiz.

Nas entrevistas em grupo, os participantes falaram sobre vários assuntos relacionados ao desenvolvimento de suas atividades como formadores do projeto Professor Aprendiz, entre estes assuntos podemos citar: as mudanças geradas na sua própria prática docente ao desenvolver as atividades de formador de seus pares; os critérios de seleção dos professores formadores que julgam mais eficientes; a mediação das ferramentas de educação à distância com vistas a potencializar as propostas formativas; e as expressões dos professores diante da coordenação de um par do processo formativo em serviço.

Adiante, apresentaremos alguns fragmentos das transcrições das entrevistas feitas com a metodologia do GF. No intuito de preservar a identidade dos sujeitos que contribuíram com a realização desta pesquisa, optamos por ocultar seus nomes e, para referenciá-los, atribuímos o uso de consoantes. Em todos os GFs, os professores relataram que passaram a se preocupar mais com a organização do seu trabalho em sala de aula durante e após a experiência de terem participado como formadores de seus pares. Sentiram-se desafiados a experimentar propostas que elaboravam para a formação, aplicando em suas salas de aula, com seus alunos, com o objetivo de refletir sobre a ação planejada e gerar maior credibilidade entre os seus colegas professores. Para exemplificar, reproduziremos, a seguir, um trecho da fala da professora J, em que a mesma manifestou-se dizendo que

[...] a primeira coisa que eu pensava era: tenho que levar coisas que eu mesma possa fazer, que a começar por mim, eu tenha como mostrar que é possível. Então assim, esta responsabilidade foi realmente muito grande porque me envolveu num todo, inclusive também no lado pessoal porque você precisa estar bem para se sentir capaz de absorver tamanha responsabilidade. (Professora J, 6 CREDE)

Está, na premissa deste projeto, o desenvolvimento do protagonismo docente. Em outras palavras, espera-se que os profissionais que atuam como formadores possam comprometer-se mais com sua própria formação antes de disseminar suas experiências a seus pares. Neste relato, a professora J destaca a correlação entre assumir o serviço de formadora e a atitude de analisar noutra perspectiva sua prática. Em outro trecho, a mesma professora fala das mudanças que ocorreram na sua prática docente, depois de assumir o protagonismo como formadora de seus pares:

Tem aquele momento que você recebe o chamado, depois tem o momento que você volta para a sua sala e começa a observar com olhar diferente seus alunos, seu material didático, seu livro de trabalho, para poder depois começar a planejar o que você vai oferecer, pra compartilhar com os colegas. Eu diria muito mais uma partilha, uma troca de experiência do que propriamente algo a oferecer como superior ao que eles tivessem. E assim, este momento da partilha realmente é algo importante para o crescimento profissional. (Professora J, 6ª CREDE)

Diante deste posicionamento, é possível aferir que o primeiro movimento de crescimento profissional no âmbito do Professor Aprendiz pode ocorrer com os próprios professores formadores. Este relato nos remete ao conceito da autoformação, que se mostra como resultado de processos formativos caracterizados pelo protagonismo docente na colaboração com a formação de seus colegas. É, portanto, um movimento em busca do aperfeiçoamento profissional bastante promissor, que pode culminar com a construção e fortalecimento de estratégias pedagógicas relevantes para o contínuo processo de aprendizagem em serviço. Nóvoa (2008) direciona que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.

O compromisso pelo sucesso do processo de formação contínua de seus pares foi sempre lembrado nas falas dos participantes. Percebemos a satisfação dos professores ao afirmarem o quanto se sentiram bem em assumir esta oportunidade de coordenar uma atividade formativa de profissionais, que desenvolvem a mesma tarefa pedagógica. Este sentimento de pertença e de responsabilidade pode ser observado na fala da professora SR:

A primeira vez que participei foi como cursista e logo após fui convidada para ser tutora de três turmas. No início eu acho que é o que todos os colegas formadores sentem: a satisfação por ser sido convidada, mas ao mesmo tempo o peso da responsabilidade. Porque apesar da formação ser realmente uma troca de experiência, mas por você ser tutor, você se sente responsável por aquele momento ser de fato produtivo. Não é só um encontro. Não é só trocar experiências. Não é só ouvir a angústia de cada um. Ao fazer a formação, você percebe que angústia que você sente ao trabalhar a sua disciplina é a mesma na escola X ou Y. Isso não muda. E por conta disso, você se sente responsável para que aquele encontro seja também prazeroso, aonde o professor vá com vontade de acrescentar algo mais. (Professora SR, 5ª CREDE)

Nas discussões no GF, ficou evidente que um trabalho da natureza do projeto Professor Aprendiz tem o potencial de estimular, entre os professores formadores, o exercício contínuo de autorreflexão sobre suas práticas em sala de aula. De todo modo, foi muito comum o relato sobre o receio dos professores formadores de serem rechaçados pelos demais colegas. Este receio foi mais evidente principalmente nas falas dos participantes que eram os primeiros a se manifestarem nos GFs. Por conta deste receio, foi muito frequente o posicionamento sobre a importância de planejar atividades que realmente fossem impactantes para os seus pares.

De acordo com os professores, uma das estratégias utilizadas na elaboração dos materiais-instruções foi a produção de material de estudo a partir da sistematização do conhecimento da própria prática. Alguns professores também gravaram situações reais que aconteciam no cotidiano de suas aulas que se tornaram materiais para suscitar os debates nos momentos formativos. Dessa maneira, esta inicia busca na prática atender as reais necessidades dos professores. Os professores, bolsistas do projeto, devem ministrar pelo menos um encontro de formação nas regiões, além das atividades efetuadas na própria escola de atuação. Cada encontro tem duração de oito horas e concentra as atividades em um dia a cada mês, de modo que a participação nas formações não comprometa a rotina de suas aulas².

Algumas regionais vêm tentando desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem para dar continuidade ao processo de formação à distância, dando suporte e proporcionando a troca de relatos entre os professores. No entanto, por não haver a unificação da plataforma utilizada pelas coordenadorias regionais para o suporte *on-line*, perde-se a oportunidade de colocar todos os professores da rede estadual em um mesmo plano, impossibilitando a integração das vinte coordenadorias regionais e Fortaleza. Somado a isso, muitos percalços já foram registrados na execução do Professor Aprendiz, principalmente os referentes ao atraso no repasse dos recursos da logística e das bolsas de extensão tecnológica, que desde o primeiro ano se concentram no segundo semestre letivo, aspecto que inviabiliza ações de formação docente durante todo o

² Na prática, os professores participam dos momentos de formação organizados nos dias em que não estão em sala de aula. Para permitir a saída dos professores da escola na qual estão lotados sem que deixem alunos sem aula, a estratégia utilizada por praticamente todas as coordenadorias regionais foi orientar os gestores a propiciarem a convergência dos tempos de horas atividades dos professores. Deste modo, as escolas organizam os horários dos professores, permitindo que cada área do conhecimento tenha um dia da semana reservado para planejamento das aulas e formação. Nestes dias, os professores de cada área ficam fora de sala de aula e podem sair da escola para participar de encontros de formação ou permanecer na unidade escolar, realizando atividades.

ano. Esta situação vai de encontro à premissa da formação contínua, ininterrupta, a qual o Professor Aprendiz quer sistematizar na rede cearense³.

Considerar o fazer dos professores como principal elemento para a formação profissional, ainda é algo considerado inovador para a cultura educacional brasileira. De modo geral, é comum conceder maior atenção aos postulados teóricos em detrimento dos saberes dos professores que foram construídos ao longo do exercício da docência. Estes saberes profissionais, na maioria das vezes, precisam ser aprofundados e sistematizados, não têm respaldo em pesquisas acadêmicas. Em razão deste projeto prever a valorização da experiência do docente no “chão da escola”, torna-se possível acontecer muitas discussões que reverberam as contradições entre conceitos e pressupostos epistemológicos. Aqui tentaremos mostrar o quanto as ideias dos autores utilizados neste trabalho – Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, António Nóvoa e Donald Schön – são criticados pelo suposto excesso na valorização dos saberes cotidianos dos professores para dar maior consistência à formação profissional e ao processo de melhoramento da prática pedagógica.

No entanto, tentaremos delinear pontos de conciliação que consigam superar, de acordo com as possibilidades, as tensões postas por intelectuais brasileiros, incomodados com a abordagem dada pelos autores que usamos como referência para a retórica deste estudo. De acordo com Tardif (2005), nem sempre o conhecimento acadêmico consegue corresponder às necessidades formativas dos professores da educação básica. Em muitos casos, a crítica está na valorização do conhecimento acadêmico, isto é, nos variados teóricos que se dedicam a elaborar pressupostos pedagógicos, em detrimento das experiências vivenciadas no cotidiano das instituições escolares. Sem dúvida, precisamos ter o cuidado de não reduzir a importância da academia, principalmente na formação inicial dos professores, mas precisamos avançar quando o assunto é o melhoramento da prática pedagógica. O melhoramento desta prática somente é possível com a consolidação da reflexão no coletivo de professores, de forma contínua, em que os professores devem assumir-se como sujeitos críticos das

³ Registre-se que, em 2011, este processo sofreu um duro golpe com o não repasse dos recursos que seriam destinados para o apoio logístico dos encontros de formação. Somente as bolsas dos professores formadores foram garantidas pela Seduc. Com a não liberação dos recursos para estes momentos de formação coletiva, muitas regionais tiveram que readequar suas estratégias de formação, elegendo polos de formação que permitissem a participação dos professores, que não contaram com ajuda de custo para deslocamento. A iniciativa das regionais de promoverem formações mesmo sem as condições logísticas necessárias teve o propósito de não deixar a rotina de formação se desestruturar. A este respeito, o que ficou evidente, é que com a não disponibilidade destes recursos, muitas regionais não utilizaram parte das bolsas que tinham direito, o que comprometeu, em 2011, os seus projetos de formação.

suas experiências, mas não devem abrir mão do diálogo com as pesquisas acadêmicas. A possibilidade está na articulação e não na exclusão entre um ou outro.

Chamamos a atenção para a questão de que o docente se depara com variadas situações que não estavam previstas no seu repertório profissional, porque a formação inicial não consegue antecipar todas as situações que surgiram no desenvolvimento das atividades em sala de aula. O cotidiano de uma escola é muito dinâmico, e cada instituição escolar possui a suas especificidades e, sobretudo, necessidades pedagógicas. Assim, somente por meio do diálogo com seus pares, de forma sistêmica e pautada em produções teóricas sobre suas experiências, é possível construir novas referências para compreender a realidade e protagonizar novos processos formativos.

De acordo com este raciocínio, a construção teórica sobre a prática deve se dar em consonância com o desenvolvimento da prática pedagógica, pois não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio relacional no contexto da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa. Portanto, o processo de reflexão na ação do profissional encontra uma concepção construtivista da realidade com que cada professor se defronta (SCHÖN, 2000).

Como resultado da realização deste estudo, apontamos que é preciso revisão da gestão do programa, a partir do estabelecimento de um documento orientador, com conceitos fundantes, expectativas e integração com os demais programas da Seduc, progressiva ampliação do financiamento para sua implementação e ampliação do quantitativo de professores envolvidos como formadores ou formandos. Assim, deve haver o esforço para buscar sistematizar mecanismos que possibilitem o rearranjo do Professor Aprendiz a partir de algumas diretrizes, a saber: a) integrar os planos de formações desenvolvidos em cada regional, tendo como referência um plano global de formação de professores coordenado pela Seduc e ajustado a cada realidade local; b) a adesão às ferramentas tecnológicas disponíveis para implementar a formação a distância, com o objetivo de subsidiar os professores no seu dia a dia, além de criar vínculo entre professores que atuam em outras regiões do estado, o que possibilitaria o fortalecimento da ideia de grupos de estudo entre os docentes; c) a disponibilização, através de recursos digitais, experiências relacionadas a planos bem sucedidos de formação desenvolvidos em cada região, permitindo o acúmulo e expansão de procedimentos que conseguiram maior envolvimento dos professores nos momentos formativos.

Na perspectiva de avançar, a partir das diretrizes delineadas, propomos como Plano de Ação que o Professor Aprendiz articule as seguintes estratégias: a) buscar integrar a formação contínua, a partir do Professor Aprendiz, com os saberes acadêmicos, em articulação com professores universitários; b) concretizar a proposta de criação de Grupos de Estudos entre os professores visando ao fortalecimento da formação entre pares; c) estabelecer uma rede de formação contínua, permeada pela Educação a Distância; d) fortalecer, por fim, a concepção de formação na própria escola, de caráter permanente, buscando articular os profissionais que atuam nos ambientes de apoio à sala de aula e equipe de coordenação escolar com a proposta formativa do Professor Aprendiz. As propostas de ação elaboradas como forma de aperfeiçoar o projeto Professor Aprendiz estão elencadas no Quadro exposto a seguir:

Quadro 1 Propostas de Ação para aperfeiçoamento do projeto “Professor aprendiz”

Proposta de Ação	Responsáveis	Fonte de financiamento	Investimento
Integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos.	SEDUC em articulação com as universidades cearenses	Apresentação de Projeto ao FNDE via PAR	R\$ 252.000,00
Criação de Grupos de Estudos: fortalecimento da formação entre pares	SEDUC e suas regionais	Recursos de Investimento do próprio estado.	R\$ 280.000,00
O Professor Aprendiz potencializado pela Educação a Distância	SEDUC e suas regionais	Apresentação de Projeto ao FNDE via PAR	R\$ 30.000,00
Formação na escola	SEDUC e suas regionais em articulação com os Núcleos Gestores das Escolas	Apresentação de Projeto ao FNDE via PAR	R\$ 124.200,00
Consolidado			R\$ 686.200,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

No intuito de qualificar esta proposta formativa de caráter contínuo, é muito importante que se garanta a integração entre a formação dos professores e saberes acadêmicos; a criação de grupos de estudos como forma de fortalecer a formação entre pares; a potencialização do Professor Aprendiz pela introdução de ferramentas de educação a distância; e, por último, apoiar as equipes gestoras das escolas a promoverem um clima organizacional capaz de consolidar a formação contínua na própria unidade de ensino. Assim, o projeto Professor Aprendiz introduz no cenário educacional cearense as possibilidades de desenvolver o potencial dos professores por meio do protagonismo e estruturação de mecanismos de gestão do próprio processo formativo

que os possibilite ao desenvolvimento pleno de suas funções docentes, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Esperamos que os sistemas de ensino, de preferência articulados com as universidades, possam proporcionar aos professores da educação básica uma formação contínua que consiga responder aos anseios dos profissionais e dar mais segurança para o exercício da docência.

No entanto, a implementação deste escopo de política formativa necessita de aperfeiçoamento para alcançar seus objetivos, daí a relevância da execução do Plano de Ação. Os professores da educação básica precisam ser encorajados ainda mais para assumirem-se como formadores de seus pares. Uma formação continuada do corpo docente protagonizada pelos próprios pares é uma proposta que rompe paradigmas não apenas para os participantes no estado do Ceará, mas também pode servir de inspiração para o país. Esta proposta de formação contínua se aproxima das unidades escolares, *locus* estratégico de todo processo que tem por objetivo central a mudança positiva de práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Lei N° 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 31 jul. 2008. Série 2. Ano XI. N° 144. Caderno 1. p. 12. 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz: o protagonismo docente na rede estadual de ensino médio**. 2010.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p 217-233.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa : Educa, 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução Denice

Barbara Catani. nº 12. Set./Out./Nov./Dez. 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

_____. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. **Dados eletrônicos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. & ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13. Jan./Fev./Mar./Abr. 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEÇÃO 5

REFLEXÕES
SOBRE POLÍTICAS
PÚBLICAS
EDUCACIONAIS

QUE PROJETOS? QUE POLÍTICAS? ALGUMAS QUESTÕES (IM)PERTINENTES À PESQUISA EM GESTÃO EDUCACIONAL

André Bocchetti*

Esta seção reúne artigos que, a partir de diferentes problemáticas e situações de gestão, debruçam-se sobre as sempre complexas questões associadas à proposição e implementação de projetos educacionais no Brasil. Os textos, abordando iniciativas cearenses, passeiam por temas distintos – juventude, aprendizagem cooperativa, tecnologias da informação na educação, defasagem escolar, alfabetização –, mas se cruzam em um ponto conclusivo que talvez mereça uma especial atenção: a necessidade de, ato contínuo à análise apresentada, se produzir maneiras de se repensar esses projetos. É isso que justifica a proposição dos Planos de Ação Educacional (PAE) apresentados nesses trabalhos. Mais do que isso, porém: a possibilidade de se revisar tais propostas, quer isso signifique pequenas mudanças de percurso ou sua extinção, empresta muitos dos sentidos da própria atividade de gestão em uma rede pública educacional.

Mas o que é, então, repensar um projeto educacional – seja ele de larga escala ou de proposição mais localizada? É vasto o número de autores e autoras que, partindo do pressuposto de que tal movimento significa primordialmente a realização de adequações de desenho e implementação nas propostas, passam a adensar análises que se focam em levantar características dos chamados “casos de sucesso” ou de outras experiências já realizadas, a fim de tecer uma espécie de mapa de práticas de referência possíveis. Acerca disso, veja-se por exemplo toda uma bibliografia bastante extensa que passeia pela análise das escolas eficazes, ou tantas análises de boas práticas que povoam não apenas a produção teórica no campo educacional como muitas das práticas adotadas nas redes públicas de ensino.

* Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Pesquisador de temas que envolvem corpo, política e educação.

Sem me preocupar em realizar uma reflexão mais detida dessa primeira linha de reflexões, gostaria de reconhecer, aqui, que a necessidade de se repensar um projeto educacional passa, fundamentalmente, pela análise contínua dos pressupostos das políticas que lhe dão possibilidade de existência e funcionamento. É preciso, portanto, que nos debrucemos antes de tudo, enquanto interessados em tais propostas, na noção de política e nos movimentos que ela, consigo, carrega.

Gostaria de pensar o conceito de política fora de qualquer chave analítica que a conceba como um modo de operação em favor de verdades perenes. Quero escapar de leituras que a narrem como um conjunto de ações cujo foco seja algo como um bem universal. E isso por um motivo simples: o de que não há universais *a priori* a defender. Pelo contrário. Qualquer verdade só se constitui no interior de discursos de verificação que permitem que ela seja tomada como tal (FOUCAULT, 2011). Como nos lembra Ernesto Laclau (2011), é próprio da ação política a vontade de preencher essa espécie de espaço vazio que constitui os universalismos. Basta nos debruçarmos sobre o cenário político contemporâneo no Brasil para indiciarmos rapidamente esses movimentos: no que tange à educação, há grupos que levantam atualmente a bandeira da educação domiciliar (*homeschooling*) como um direito de todos, algo impensável a outros agenciamentos; há aqueles que encontram na sala de aula o lugar da neutralidade política, enquanto outros a caracterizam justamente pela radicalidade do caráter político das relações que ali se estabelecem. Esses grupos, portanto, produzem mensagens distintas, generalizações diversas, que irão adquirir seu estatuto de verdadeiras ou falsas em meio a lutas e operações diversas em um dado momento histórico. Por essa razão, diz Jacques Rancière (1996), a sustentação da política se dá no dissenso; o consensual, alerta-nos ele, é caso de “polícia” – sempre disposta a estabilizar e controlar “os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer” (p. 42) –, e não de política.

Michel Foucault foi, sem dúvida, um pensador extremamente profícuo dessa ação política tal como a traçamos aqui. Muito de seu trabalho consistiu, justamente, em diagnosticar como, em determinadas sociedades, ao longo do tempo, certos saberes e práticas se delineavam como verdadeiros, necessários e aceitáveis, enquanto outros desapareciam ou adquiriam um *status* marginal. Fez isso com a questão da loucura, da sexualidade, da sanção ao criminoso. Os estudos foucaultianos nos apresentaram uma série de mecanismos pelos quais se forja a verdade de uma época.

Pensemos, por exemplo, em um enunciado dos mais caros à modernidade: o de que deve haver escola para todos. Não foram poucos os investimentos de saberes e as construções de tecnologias de poder que permitiram sua ascensão histórica. Eles passam pela construção de uma desvalorização da cultura oral em virtude da objetivação do saber – sem a qual nenhuma instituição educacional moderna seria possível (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001); pela necessidade de constituição de sequências e de saberes organizados, como o faz tão bem Comênius já no séc. XVII (NARODOVSKY, 2001); ou pelo advento de uma série de instituições de confinamento que, sobretudo a partir do mesmo séc. XVII, vêm se somar ao espaço escolar e legitimar a importância da circunscrição dos corpos por ele produzida, como nos lembra o próprio Foucault (1987). Isso sem falar em todo conjunto disperso de práticas sociais que, hoje, se materializam em *experts*, falando sobre a escola na televisão, em centenas de milhares de estudos que advogam seu valor ou mesmo em campanhas publicitárias que até aqui nos afirmam, peremptoriamente, que não há sociedade possível sem a escolarização de sua população. Foucault chama a esse conjunto de práticas heterogêneas, sancionadoras de uma verdade em determinada época, de “dispositivo” (FOUCAULT, 2013).

Note-se que tal modo de análise de produção dos saberes de uma época – de produção política, portanto – se distancia tanto de certas racionalidades que figuram a partir de verdades naturalizadas quanto de outras que saem em favor de um modelo de relativismo a partir do qual nada poderia ser declarado como verdadeiro. Pelo contrário, o que Foucault pretende nos mostrar é que toda verdade tem uma história, que pode ser analisada, contingencializada e, portanto, questionada e problematizada. Disso derivam, me parece, algumas consequências sérias a nossas atividades como educadores de um modo geral e, principalmente, como gestores de sistemas e instituições educativas.

Em primeiro lugar, há que se adensar certas atitudes investigativas – características tanto de nossas imersões acadêmicas quanto de nossas reflexões cotidianas nos campos de atuação –, a fim de que aquilo que muitas vezes assumimos como natural seja assumido, ao contrário, como efeito das práticas discursivas de nossa época. É importante, por exemplo, nos perguntarmos sobre a ambiência de pensamento que viabiliza, nos dias de hoje, a ampliação de modelos avaliativos de larga escala: como nos tornamos devedores dos grandes sistemas de avaliação? Que sentidos à prática educacional emergem com eles? O que se cala, ao se colocar os saberes que os legitimam em operação? A proposição de problemas como esses em nossas

pesquisas e atuações profissionais tem, comumente, a potência de nos tirar de uma chave analítica que dependa exclusivamente dos saberes oficialmente chancelados como prioritários – seja por meio do sistema educacional do qual fazemos parte ou da instituição escolar na qual estamos lotados –, abrindo espaço para que, como pesquisadores, gestores ou ambos, nos desloquemos daquilo que já está confinado em grades fixas de valor e possamos produzir outros modos de pensar os problemas que nos chegam, gerando novos debates e ideias nos meios que definem as políticas educacionais que nos tocam.

Ao lado da desnaturalização dos saberes, convidamos aqui, em segundo lugar, à construção necessária de uma espécie de *desconfiança frente ao real*, tendo em vista que este é sempre constituído no interior dos dispositivos que permeiam nosso momento histórico. Tão importante, portanto, quanto compreender emergências e sentidos propiciados pelos saberes educacionais de nossa época é procurarmos dar conta de perceber – e analisar, e registrar – o modo como eles circulam entre nós, como são visibilizados por ações mais heterogêneas. Veja-se, por exemplo, outro enunciado caro às políticas educacionais contemporâneas: o de que é necessário alfabetizar as crianças mais cedo quanto possível em sua existência. Localizá-lo dentro da realidade que o possibilita é observar, por exemplo, o modo como entes oficiais nacionais e internacionais – como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação etc. – circunscrevem tal imperativo, dando-lhes a força necessária para que ele ocupe um lugar de verdade incontestável em determinadas situações. É, também, mapear movimentos da grande mídia ou das redes sociais, compreendendo os embates que neles surgem ou as homogeneizações que instauram em torno da alfabetização precoce, por meio da fala especializada, dos comentadores, dos debates, das revistas de circulação nacional. Pode-se, também, verificar outras agências de produção dessa verdade, como os próprios discursos universitários ou as escolas. Vale, sobretudo, lembrar que toda a realidade produzida em torno da alfabetização se delinea em meio a um campo de possíveis bem mais vasto, que inclui, por exemplo, as teses contrárias à alfabetização programada que, bem mais fortes em décadas passadas, de algum modo, viram-se bastante alijadas do debate atual.

Obviamente, esses primeiros dois movimentos políticos da pesquisa educacional que aqui, como gestores e pesquisadores, buscamos, apontam para a *atenção ao campo de luta que produz a ambiência de qualquer saber legitimado*, dentro e fora do

campo educacional. E há aqui, creio, uma reverberação direta em nossas produções acadêmicas. É hábito comum em muitas de nossas escritas a construção de uma espécie de pano de fundo contextual no qual buscamos caracterizar a realidade que estamos estudando – pela história de uma entidade específica em análise, pela circunscrição geográfica do campo, pelo evidenciamento de estatísticas gerais associadas ao problema em estudo etc. Ocorrem, entretanto, tais elementos que comumente nos servem mais para criar uma certa ambiência “pacificada” de análise do que para colocar em visibilidade os agonismos e embates que disputam a construção de realidades distintas no campo sobre o qual nos debruçamos. Importa, então, mais uma vez lembrar Foucault, que nos alerta ser justamente na análise das lutas que muito da possibilidade de produção de pensamento se dá (FOUCAULT, 1995). Isso nos leva à necessidade de estarmos atentos e atentas aos nossos modos de apresentar nossas pesquisas – sim, pode haver uma força política valiosa nas introduções e páginas iniciais de nossos trabalhos – e, ao invés de produzir uma história abstrata, de elementos “descarnados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 44), dar a ver, desde os inícios de nossas narrativas, os seres humanos em seus corpos e campos de lutas em questão. Torna-se, então, impossível falar de um projeto em uma escola sem localizar os muitos grupos e leituras divergentes a seu respeito que funcionam no interior da instituição; e igualmente improvável se realizar a discussão de uma política pública sem colocar em análise os embates que desde sua proposição inicial a sua implementação e monitoramento estão tão fortemente colocados – algo que autores como Stephen Ball, com seu ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), souberam localizar tão bem em suas análises.

Contudo, se é na luta que pesquisamos e atuamos profissionalmente, é também em meio a ela que estabelecemos os contornos de nossos próprios pensamentos. Daí, uma última indicação que gostaria de fazer a partir da noção de política na pesquisa em gestão como tenho procurado aqui construir: a de que *a análise de um problema educacional precisa estar permeada por uma atitude ética*, que diz respeito ao modo como nos relacionamos, enquanto sujeitos que pesquisam, com nossa própria reflexão. A noção foucaultiana de ética contrasta com a definição de códigos morais apriorísticos, que teriam por função a construção de grandes regimes de verdades que não cessam de produzir normas densamente constrangedoras de nossas possibilidades de constituição singular. Em uma outra via, e a partir de seus estudos da cultura grega e helênica, Foucault (2006) se encontra com um modo de viver que, escapando ao máximo dos universalismos das condutas, constitui suas bases em uma reflexão e

prática constante de aproximação entre aquilo em que se acredita e o modo pelo qual nos comportamos. Essa correlação entre as mensagens que desejamos levar ao mundo e nossos modos de nele estar podem fundamentar uma existência, ao mesmo tempo, ética e singular. Em nossas práticas como pesquisadores-gestores, isso parece ter relação direta com o modo como convertemos nossos achados e posicionamentos de pesquisa em atitudes profissionais que, de algum modo, militam em favor de realidades as quais podemos, a partir do que analisamos, produzir. Mais do que isso, porém: sendo o lugar da ética o mesmo da possibilidade de se singularizar e produzir uma existência um tanto mais liberada dos grandes constrangimentos normativos, há que se colocar, em nossa atuação no mundo, em favor do que libera a nós mesmos e aos outros, buscando movimentos que resistam aos universais que até aqui nos rodeiam. Colocar-se em favor disso no campo da gestão, como bem sabemos, é desafio complexo nesses tempos de grandes codificações, traduzidas no campo educacional em bases nacionais e matrizes avaliativas, por exemplo. Mas é justamente por vivermos nesse presente que não podemos deixar de nos inquietarmos com ele e, dentro dos limites estratégicos de nossas atuações, produzir outros modos de existir – e de atuar, de conduzir redes e sistemas, de liderar políticas – mais valorizadores da multiplicidade educativa e da potência singular que grupos e sujeitos carregam consigo.

A desnaturalização, a desconfiança, a atenção às lutas e a ética, como lidas por aqui, me parecem fundantes da possibilidade de uma pesquisa – e, para além dela, de uma prática enquanto profissionais de gestão – que repense qualquer projeto educacional. Antes de se buscar a melhoria na eficiência de seus processos, há que se reconhecer as disputas que lhe permeiam, os saberes que ele legitima e as verdades pelas quais, como gestores, nos responsabilizamos ao colocá-lo em operação. É isso que nos possibilita tomá-lo em suas operações políticas mais profundas e, ato contínuo, assumirmos também perante o que fazemos uma atitude política e disposta a efetuar transformações nos nossos lugares de atuação. No âmbito específico dos estudos realizados no CAEd, isso aponta para a compreensão de que o PAE, mais do que um simples plano de modificação, precisa talvez ser encarado como a culminância de um processo crítico, se por isso pudermos compreender, ainda com Foucault, todo o caminho de diagnóstico dos modos de se produzir as verdades de uma época. Nesse exercício analítico, o Plano de Ação Educacional teria a importante função de materializar, em meio a nossa realidade de atuação, maneiras de se produzir novidades que movimentem o sentido político desses projetos em favor da constituição singular

daqueles que, por ele, são atingidos – sem a qual não há chance de vozes múltiplas e, portanto, de cidadania efetiva.

Daí, portanto, o valor das reflexões a seguir e dos Planos de Ação Educacional que procuram apresentar: tais trabalhos funcionam como convites à proposição de estratégias aptas a fazer funcionar, de outro modo, os projetos analisados por seus autores e autoras. Por outro lado, incitam à continuidade da pergunta política sobre a possibilidade de repensar tais propostas – questão cujas bases procuramos trabalhar, ainda que de maneira bastante introdutória, nesta breve apresentação. Assim, o trabalho de Elianes Nunes Estrela, Luisa Gomes de Almeida Vilardi e Angélica Consenza Rodrigues, intitulado “O Repensar Sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa a Partir de Uma Experiência Piloto na Cidade de Jardim, Ceará”, apresenta reflexões importantes sobre uma experiência de aprendizagem cooperativa em uma escola cearense. Verificando em tal proposta um potencial importante para a melhoria do desempenho e do protagonismo estudantil, as autoras realizam uma proposta de ação que inclui a formação dos gestores e professores da instituição, o intercâmbio de saberes entre os estudantes e a ampliação das estratégias de monitoramento e de aproximação entre o espaço escolar e a comunidade na qual ele está inserido.

Em “Projeto Primeiro, Aprender!”, Márcio Pereira de Brito, Juliana de Carvalho Barros e Eduardo Salomão Condé se propõem a analisar a proposta que dá nome ao seu texto, voltada à atuação pedagógica para redução de defasagens de alunos ingressantes no Ensino Médio cearense. Focado na melhoria das condições de escrita, leitura e compreensão lógico-matemática dos estudantes, o projeto, propondo-se a viabilizar material didático específico para seus fins, materializa uma proposta que levanta questões acerca da autonomia dos professores e de suas possibilidades de atuação criativa a partir de bases pedagógicas previamente estruturadas pela proposta em análise. Em meio a esse debate, os autores do artigo propõem um plano de ação que inclui estratégias formativas, a revisão do material didático proposto e o redesenho dos processos que materializam a dinâmica de implementação da proposta, o que inclui seu monitoramento.

Também com foco em projetos que se debruçam sobre questões associadas à leitura e à escrita se consolida o texto “O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): Propostas de Formação de Lideranças e Aperfeiçoamento do Trabalho Colaborativo”, de Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, Vitor Fonseca Figueiredo e Manuel Palácios de Cunha e Melo. Apresentando reflexões sobre o funcionamento do sistema posto

em funcionamento por um programa educacional estratégico no contexto cearense, os autores vislumbram o potencial de uma proposta que, no entanto, carece, em sua visão, de maior qualidade em seus processos de gestão. Advogando um amplo processo de modificação das práticas de gestão e pedagógica envolvidas, os pesquisadores propõem ações voltadas à mobilização das secretarias municipais envolvida para a implementação da proposta, o aperfeiçoamento dos processos nela envolvidos, a ampliação de parcerias para sua consecução e a viabilização de processos colaborativos de formação dos diretores envolvidos na política em discussão.

Outros dois textos se debruçam, finalmente, sobre projetos e programas educacionais que se desenvolvem, tendo, no uso das tecnologias da informação e comunicação, o centro de seus objetivos. Em “Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional”, Maria Elizabete de Araújo, Laura Assis e Terezinha Barroso se propõem a analisar as políticas de letramento digital em duas escolas da rede estadual do Ceará. Atentas ao uso e à qualidade de utilização de ferramentas midiáticas pelos professores e professoras das escolas – e percebendo as modalidades de resistência às mudanças advindas do uso dessas tecnologias –, as autoras planejam ações de fortalecimento da gestão para tais estratégias de letramento, a valorização e suporte às práticas docentes que utilizam tais instrumentos e a ampliação do uso de espaços escolar a eles destinados. Dessa vez voltado à inserção profissional de jovens por meio de formação tecnológica, o trabalho de Paulo Sérgio Fontenele, Marcos Tanure Sanábio e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira procura compreender algumas nuances da implementação do Projeto E-Jovem no contexto cearense. Intitulado “Projeto E-Jovem: Considerações Sobre a Formação Tecnológica Para a Juventude no Estado do Ceará”, o trabalho encara o complexo cenário da educação de jovens no país, apresentando um Plano de Ação Educacional que prevê o incremento de ações de divulgação e monitoramento da proposta e a reavaliação de processos fundamentais ao projeto, como seleção, remuneração de formadores, manutenção das ferramenta utilizadas e formação dos educadores envolvidos.

Passando pelas estratégias de formação, pela revisão de processos de implementação e pelo fortalecimento de ações de monitoramento e avaliação, por exemplo, as propostas que se seguem, nesta seção, colocam questões importantes às políticas que analisam, revelando o intento de seus autores em gerar boas e potentes novidades nas estruturas sobre as quais suas reflexões se debruçam. Nesse sentido, revelam o valor da reflexão sistemática sobre a atuação fundamentalmente política que caracteriza a gestão das políticas públicas. Ficam, mais uma vez, os convites, aos leitores de tais reflexões e aos

propositores de tais análises, que continuem a intensificar os sentidos do ato político que se estabelecem por ocasião de nossa ação cotidiana como gestores. Que não nos faltem as (muitas vezes incômodas) questões que movimentam as atividades envolvidas na viabilização dos projetos educacionais e colocam à prova os sentidos políticos que eles estabelecem. O campo de estudos da gestão tem muito a ganhar com isso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História**. A arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EdUSC, 2007.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In.:_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2013, p. 363-406.

_____. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACLAU, E. Sujeito da política, política do sujeito. In:_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 81-105.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr 2006, p. 47-69.

NARODOVSKY, M. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho^{*}
Vitor Fonseca Figueiredo^{**}
Manuel Palácios da Cunha e Melo^{***}

O presente artigo apresenta propostas de ação para um caso de gestão que examina as dificuldades na operacionalização de uma política pública educacional na rede estadual de ensino do Ceará. A iniciativa analisada, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), objetiva reduzir a quantidade de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não tenham sido devidamente alfabetizados. O Programa foi criado após a apresentação, em 2004, de dados apurados pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. As informações disponibilizadas por este órgão indicavam uma preocupante situação no que se refere à alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que tendia a comprometer o progresso dos estudantes nas séries seguintes. Tal situação motivou a criação do PAIC em 2007. Entretanto, apesar de ser de importante para a garantia do direito de estudar das crianças cearenses, o Programa apresentava, à época da realização deste estudo (2013), dificuldades associadas à atuação de lideranças nas secretarias municipais de educação e nas escolas. A falta de pessoas capacitadas para gerenciar a iniciativa tendia a comprometer as suas metas. Por este motivo, as ações propostas neste estudo visam envolver os seus responsáveis em âmbito local por meio de um trabalho capaz de identificar as variáveis de cada realidade escolar e de estabelecer um processo de formação e de acompanhamento colaborativo entre os gestores do Programa.

Palavras-chave: Alfabetização. Liderança. Ceará.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) e vice-governadora do estado do Ceará.

^{**} Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em História (UFJF).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (IUPERJ).

O presente estudo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC”, defendida, em 2014, por Maria Izolda Cella de Arruda Coelho no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF). O artigo ora apresentado foi escrito em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, Suporte de Orientação da Coordenação de Casos de Gestão do referido Programa, e com o Professor Manuel Palácios da Cunha e Melo, orientador da dissertação. A motivação para a realização do estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que exerceu os cargos de Secretária de Educação do município de Sobral (2005-2006), localizado no interior do Ceará, e de Secretária Estadual de Educação do mesmo estado (2007-2014). Nesta última função, a pesquisadora pode analisar as dificuldades do sistema educacional sob sua gerência, assim como implementar iniciativas para sanar os problemas identificados. Um dos focos de atenção no trabalho da pesquisadora, influenciado inclusive por sua experiência em Sobral, foi as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente as dificuldades relativas à alfabetização.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará criou o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. O objetivo do Comitê, formado por várias instituições de ensino e pesquisa, era analisar as dificuldades de alfabetização que acometiam os sistemas de ensino do estado. Os dados obtidos pela iniciativa subsidiaram a criação, em 2007, de uma política pública específica, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Este foi inserido na agenda do governo do Ceará com a intenção de ampliar a quantidade de crianças da rede pública alfabetizadas até os 7 anos de idade. O Programa foi firmado inicialmente por um protocolo de intenções entre o poder estadual e os 184 municípios do estado com a devida divisão de responsabilidades entre os entes federados com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC). Em 2007, foi promulgada a Lei Estadual nº 14.026, que criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (CEARÁ, 2007).

O PAIC visa auxiliar os municípios na melhoria do ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A intenção é promover a alfabetização de todos os discentes, de modo a muni-los com os elementos básicos para progredir nos estudos, saber ler e escrever. Para isso, o governo estadual tem, no âmbito do PAIC, ações de apoio às redes municipais, tanto no que se refere a procedimentos de gestão quanto de formação de professores, além da distribuição de livros de literatura infantil e materiais didáticos para alunos e professores.

A intenção é alfabetizar todos os alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental. Para isso, a iniciativa se pauta em ações de cooperação entre secretarias de educação, técnicos educacionais, gestores e professores.

Outra política desenvolvida no Ceará e que contribui para a realização das ações do PAIC é o Prêmio Escola Nota 10. Nesta iniciativa, as 150 melhores escolas do 2º ano do Ensino Fundamental, aferidas conforme um índice calculado com base no desempenho e no fluxo escolar, apoiam as 150 com menores resultados. Nesta iniciativa, tanto as melhores escolas quanto as com dificuldade recebem recursos para implementar em ações de melhoria de suas instituições, seja para a aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos ou para formação dos seus quadros docentes. Todavia, os recursos são divididos em duas parcelas. A primeira é creditada conforme a classificação da escola entre as 150 primeiras ou as 150 últimas na classificação. Já a segunda parcela dos recursos é creditada após a verificação pela Seduc do cumprimento de um plano construído e executado entre duplas de escolas formadas por uma boa instituição e por uma com dificuldades. A intenção é que esta parceria possa resultar em um trabalho colaborativo pautado na transferência de conhecimentos e experiências que ajudem as instituições parceiras a evoluir em direção às metas estabelecidas.

É importante refletir sobre os dois principais motivos que levaram à criação do PAIC e à sua colocação entre as ações prioritárias do Governo do Estado, mais especificamente na Agenda Estratégica da Secretaria Estadual da Educação (Seduc). O primeiro motivo para a criação do PAIC foi a constatação de que as competências de leitura e escrita são imprescindíveis para que um aluno possa seguir seu processo de escolaridade com sucesso. Afinal, como uma criança que não sabe ler e escrever com competência pode assimilar conhecimentos das disciplinas curriculares ao longo das séries do Ensino Fundamental? Na verdade, o fracasso do processo de alfabetização pode prejudicar o itinerário escolar da formação básica de um aluno.

O segundo motivo está relacionado à constatação dos baixos resultados no sistema público brasileiro, com maior gravidade no Nordeste. A série histórica das avaliações externas no Brasil revela os baixos níveis de desempenho dos alunos ao final das séries iniciais, o que sugere que a maioria das crianças se encontra com o processo de escolarização comprometido. Dados do Ministério da Educação de 2009 indicavam que, apesar da melhoria no desempenho dos alunos das escolas públicas ao longo das edições das avaliações externas, eles concluíam o 5º ano (4ª série do Ensino

Fundamental, com 8 anos de idade) sem saber ler e escrever com a proficiência desejável. Esta situação é ainda mais grave quando se observam os resultados das avaliações nacionais aplicadas, desde a década de 1990, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No Ceará, a pesquisa realizada, em 2004, pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, com uma amostra de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano), em 48 municípios cearenses, evidenciou a dura realidade do analfabetismo. Nas redes públicas do estado, apenas 42% das crianças foram capazes de produzir um texto simples. A média do Ceará no quesito compreensão desejada foi de apenas 15%. Além disso, 39% das crianças sequer foram capazes de realizar os mais primários atos de leitura, e 42% realizaram atos de leitura insuficientes para garantir o mínimo de compreensão do texto. A partir destes dados, fortaleceu-se, no Ceará, a compreensão de que o fracasso na etapa inicial do Ensino Fundamental prenuncia dificuldades posteriores na vida escolar dos estudantes.

Além deste cenário, a força do exemplo de uma situação de êxito serviu de inspiração para o desenho do PAIC. Trata-se da experiência e dos resultados alcançados em Sobral, município cearense de 180 mil habitantes que, no ano de 2001, ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, estabeleceu a meta de garantir a alfabetização de todas as crianças de 6 e 7 anos e se pôs em movimento para alcançá-la. A política educacional implantada em Sobral não propunha medidas espetaculares tampouco dava ênfase à melhoria de estruturas ou à distribuição de materiais. Tratava-se, essencialmente, de um processo de transformação de práticas – práticas de gestão municipal, práticas de gestão escolar e práticas pedagógicas. Apesar de ser verdade que as políticas não devem ser “copiadas” de um contexto para outro, é importante que ações que obtêm bons resultados sejam replicadas. É importante registrar que o município de Sobral alcançou média de 7,3 no IDEB de 2011, situando-se entre os melhores resultados municipais do Brasil (INEP, 2012). Portanto, o que se passou em Sobral servia como modelo para a implementação de uma política pública educacional para os demais municípios cearenses.

A implementação do PAIC para todo o estado do Ceará também se justifica pelo compromisso do Governo Estadual em assumir o papel de coordenador e corresponsável pela educação básica, fortalecendo o regime de colaboração com foco na elevação dos resultados de aprendizagem da escola pública. O Ceará foi um dos estados brasileiros em que a municipalização do Ensino Fundamental aconteceu em ritmo acelerado. No

entanto, a exemplo do que se passou em outras partes do país, muitos municípios com sérias limitações financeiras assumiram esta responsabilidade de forma precária. Por este motivo, o PAIC visa atuar no espaço de colaboração para o fortalecimento da capacidade do município em alfabetizar as suas crianças com sucesso através da qualificação das equipes da secretaria municipal e das escolas, de modo a elevar a eficiência e eficácia dos processos gerenciais e das práticas pedagógicas.

As ações do PAIC visam operar transformações possíveis a partir de uma intervenção que contempla o circuito mais imediatamente responsável pelo sucesso do aluno na escola: a gestão municipal, a gestão escolar e a gestão da sala de aula. A abordagem sistêmica é a alternativa para lidar com a complexidade do problema, pois os desafios para alcançar melhores resultados de aprendizagem dos alunos não se rendem a intervenções pontuais e desarticuladas (CEARÁ, 2012).

Todavia, não são apenas de boas ideias e intenções que se realizam as iniciativas públicas. Por este motivo, apresentamos uma síntese da análise deste caso de gestão, especificamente sobre desconexões e incongruências na operacionalização do PAIC. Uma das questões pertinentes diz respeito ao papel da rede municipal na consecução das metas de alfabetização e na sustentabilidade dos bons resultados das escolas. Há evidências de que o envolvimento da rede municipal repercute positivamente nos resultados das escolas, na medida em que examina a instituição em suas necessidades e apoia a direção escolar nas decisões que necessitam de providências da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Os diretores entrevistados para este estudo citam medidas adotadas, tais como: contratação de mais professores para garantir apoio aos alunos que apresentam dificuldades; divisão de turmas quando o número era considerado excessivo para o acompanhamento dos docentes e acompanhamento da equipe técnica das secretarias municipais de educação (gerente do PAIC e outros técnicos).

A constatação de que a aproximação da rede municipal é um fator de relevância para as escolas torna ainda mais necessário e exigente a existência de um planejamento que se direcione para isso, assim como um melhor tratamento de dados no sentido de garantir informações mais precisas e que permitam intervenções por parte da coordenação do PAIC.

Além daquilo que se relaciona com potencializar a melhoria da escola envolvida, é intenção manifestada pela coordenação do Programa que esta ação possa ter uma

repercussão no âmbito da rede municipal. Ou seja, a aproximação das secretarias municipais das escolas para apoiar a elaboração dos planos de cooperação; para acompanhar a evolução dos indicadores; para garantir medidas para que a escola realize as intervenções necessárias e para orientar os procedimentos de aplicação de recursos financeiros pode levar a gestão municipal a aprendizagens significativas que redundem na generalização de procedimentos para as outras escolas da rede.

Finalmente, a questão que se mostra especialmente relevante para o Plano de Ação Educacional construído a partir do caso estudado diz respeito ao potencial que a cooperação pode ter a partir da mobilização da liderança escolar (os diretores) para o compromisso com metas, com o desenvolvimento das equipes profissionais e com a gestão do currículo com vistas ao alcance de melhores e mais justos resultados. Se, por um lado, é possível considerar evidências de que há um potencial importante na relação entre diretores e equipes escolares que resulta em um ambiente de aprendizagem e de transformação de práticas, há também fragilidades que podem levar a resultados menos abrangentes ou inócuos. Por este motivo, destacamos estas fragilidades a seguir.

Em primeiro lugar, o fato de uma escola alcançar “resultados de excelência” não significa que ela apresente um sistema de gestão bem estruturado. Uma parte significativa das escolas tem somente uma ou duas turmas de cada série. Nestes casos, a existência de uma boa professora pode explicar, em grande parte, o sucesso da alfabetização dos alunos. Sem desconsiderar o fato de que a busca pelo cumprimento de metas de aprendizagem pode gerar efeitos sistêmicos na instituição, há evidências de que nem sempre isto acontece.

Outro fator a se considerar é a insuficiente abrangência do intercâmbio de ideias e experiências entre gestores escolares para a melhoria da escola como um todo. Sem desmerecer o que pode acontecer de importante nesta relação, há que se considerar a amplitude dos desafios da instituição escolar e a necessidade de que ela se prepare e se fortaleça para o compartilhamento de práticas de alfabetização e diagnóstico.

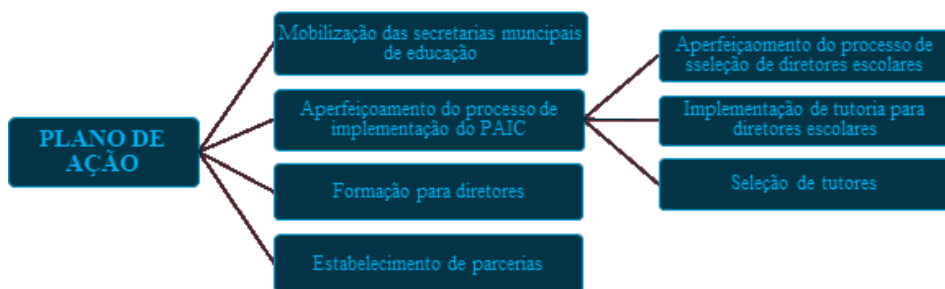
Mais um ponto relevante no conjunto das fragilidades e incertezas frente ao desenvolvimento do PAIC diz respeito ao fato de que um diretor pode ter uma boa prática, mas não necessariamente habilidades para exercer o papel de tutor que, de certa forma, esta política exige. O fato de esta ação se inserir em uma medida de premiação, torna-a passível de descontinuidade ou, na melhor das hipóteses, de transformações a partir da revisão da agenda governamental no momento em que tiver início outro ciclo de gestão.

Propostas de aperfeiçoamento da operacionalização do PAIC

Definir uma proposta para a implantação de um plano de ação educacional é uma tarefa que exige atenção aos pontos que ainda precisam ser aperfeiçoados na política estudada. Alguns aspectos analisados indicaram que, embora o PAIC e o Prêmio Escola Nota 10 constituam importantes iniciativas, ainda há possibilidade de aperfeiçoá-las. Um dos aspectos frágeis identificados na operacionalização da política foi a dificuldade de mobilização das secretarias municipais de educação, especialmente pela ausência de lideranças que aproximem estas instâncias das escolas, de modo a servir como parceiros para auxiliar as instituições de ensino. Outro aspecto constatado no estudo foram as dificuldades no estabelecimento de relações de cooperação entre as escolas, além da possibilidade de que a alteração dos gestores municipais interrompa o desenvolvimento destas políticas educacionais.

A complexidade do tema, a especificidade dos contextos escolares e a necessidade de envolvimento das várias equipes (secretarias de educação e escolas) na operacionalização do PAIC demandam propostas de ação específicas. Para tanto, as medidas sugeridas neste estudo foram organizadas em quatro linhas de ação, são elas: i) a mobilização das secretarias municipais de educação; ii) aperfeiçoamento do processo de implementação do PAIC; iii) formação de diretores e o iv) estabelecimento de parcerias.

Figura 1 Organização do Plano de Ação



Fonte: Elaboração própria.

As ações propostas e apresentadas na Figura 1 objetivam empreender uma responsabilização entre os envolvidos com o PAIC, de modo a estabelecer uma rede de colaboração que redunde em melhoria na gestão local da política e, especialmente, ampliação das taxas de alfabetização com sucesso no estado do Ceará. A seguir, cada ação é apresentada em suas especificidades.

I) A mobilização das secretarias municipais de educação

A atuação da equipe da secretaria estadual de educação tem uma atribuição importante com relação ao sucesso de sua rede, mas isso somente ocorre se ela abdicar do “[...] papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio técnico, tornando-se apto a estabelecer um diálogo profissional mais simétrico com as escolas, sem perder, no entanto, a autoridade para assegurar as mudanças necessárias.” (INEP, 2010, p. 106). O trabalho em prol da educação deve envolver tanto a secretaria estadual quanto as municipais em um esforço colaborativo.

Ao tempo em que constatam a posição central da liderança dos diretores, o papel da supervisão escolar das secretarias municipais de educação não é bem especificado, e algumas escolas pesquisadas consideram que elas não contribuem, como seria desejável, para a dinâmica da instituição. A afirmação dos autores é de que há uma indicação clara sobre a necessidade de investir na formação de lideranças, incluindo os gestores e as equipes dos órgãos regionais.

Estas equipes devem se preparar para serem capazes de estabelecer uma interlocução qualificada, propositiva e focada nas metas de melhoria do ensino e de desenvolvimento das próprias equipes envolvidas com o PAIC. A equipe de cada secretaria municipal de educação deve ser capaz de compreender os objetivos centrais da escola e proporcionar o *feedback* aos diretores e aos outros agentes do sistema, de modo a tornar as salas de aula e as práticas pedagógicas alvo de reflexão e debate contínuo. Afinal, são as equipes municipais que trabalharão diretamente com questões relacionadas à ação proposta, ou seja: apresentação do tema relacionado à preparação de diretores através da estratégia de tutoria entre eles; seleção de material a ser estudado individualmente ou em grupo; e a possibilidade de intercâmbio para conhecer experiências exitosas. A este time local (secretarias de educação e escolas), cabe organizar o processo de comunicação e participação da rede no sentido de contribuir com esta proposta. A exposição das ideias nas reuniões de trabalho, grupos focais sobre o tema, publicações sobre experiências de êxito e outros materiais poderão ser utilizados.

II) Aperfeiçoamento do processo de implementação do PAIC

Uma das fragilidades analisadas no PAIC foi a dificuldade em angariar lideranças, seja nas secretarias municipais de educação, seja nas escolas. Em várias situações foi possível verificar pessoas interessadas nesta política, mas sem as competências necessárias para operacionalizá-la. Também foi constatado que nem sempre o trabalho

colaborativo, uma das premissas do PAIC e do Prêmio Escola Nota 10, era efetivamente realizado.

Tendo em vista estes aspectos, a presente proposta de ação visa aperfeiçoar o procedimento de seleção dos gestores escolares, a sua formação e o fomento ao trabalho colaborativo entre os seus pares. Para abarcar a complexidade desta proposta, ela foi organizada em três etapas distintas, mas complementares, são elas: a) aperfeiçoamento do processo de seleção de diretores; b) implementação de tutoria para diretores escolares; e c) seleção de tutores escolares. A seguir, cada uma das etapas desta ação é melhor apresentada.

a) Aperfeiçoamento do processo de seleção de diretores

A realidade dos sistemas e rede educacionais em nosso país aponta para a inexistência de processos bem consolidados de preparação de novos diretores escolares. Por um lado, ainda existe a prática da indicação através de influências político-partidárias, o que torna a escola refém das motivações do “chefe político de plantão”. Por outro, há processos que envolvem a eleição de diretores pela comunidade escolar, além de evidências que apontam a não efetividade desta modalidade para a melhoria dos resultados. Até mesmo as redes que utilizam processos bem estruturados de seleção de diretores por critério de mérito não garantem que as pessoas assumam este cargo com as competências necessárias para exercê-lo.

Neste sentido, o objetivo desta ação é formar um banco de profissionais preparados para assumir o cargo de diretor escolar. A formação de bons quadros dentro das escolas pode contribuir para uma melhor dinâmica das instituições de ensino e das iniciativas que desenvolvem. Portanto, a proposta ora apresentada consiste na criação de processo seletivo para diretores e a criação de um programa de formação em serviço focado nos desafios do exercício da liderança, além de um programa de “residência escolar” com tutoria realizada por outros diretores.

A seleção envolverá a avaliação da competência de leitura, escrita e pensamento lógico, além de questões relacionadas à capacidade de resolução de problemas. Também deverá ser avaliada a competência para análise de dados e a realização de dinâmicas de grupo e entrevista.

b) Implementação de tutoria para diretores escolares

Outra constatação empírica acerca da realidade dos diretores escolares no Ceará diz respeito à insuficiência dos processos de acompanhamento de gestão. A pesquisa

realizada indicou que os diretores persistem em modelos ineficientes e pouco republicanos sem que o sistema central monitore o que ocorre. A incapacidade do sistema de enxergar as escolas em sua fragilidade e de intervir faz com que os baixos resultados escolares se repitam ano após ano, o que tende a “normalizar” uma situação que condena gerações ao fracasso escolar. Daí a importância do envolvimento das equipes centrais, além dos diretores das escolas, para que novos pactos sejam firmados no âmbito da rede. De uma maneira geral, os diretores manifestam o desejo de ter uma boa interlocução e apoio em seu trabalho. Portanto, a rede precisa garantir a eles esta oportunidade. Para isso, esta ação consistirá em: oferta de apoio de tutoria e/ou *coaching* aos gestores escolares; oportunidade de realizar intercâmbio e, assim, vivenciar experiências de outras instituições de ensino. Estas ações poderão ampliar a interlocução e o apoio colaborativo entre Seduc e gestores escolares. O tempo estimado para esta ação é de 12 meses com a possibilidade de ampliação.

c) Seleção de tutores escolares

O diferencial para o sucesso desta ação é a qualidade da formação em serviço oferecida aos profissionais. A eles não cabem resolver os problemas das escolas que irão apoiar, mas estimular a equipe apoiada a descobrir o que precisa mudar para obter melhores resultados. Esta ação abre um espaço de desenvolvimento de bons diretores, especialmente para aqueles que precisam ser mobilizados por novos desafios para crescer profissionalmente. Para efetivar esta proposta, será necessário: selecionar os diretores que exercerão o papel de tutores; oferecer formação aos diretores que exercerão a tutoria e criar um sistema de acompanhamento e de troca de experiências entre os diretores/tutores. O tempo de apoio por meio de tutoria à equipe da escola beneficiada é estimado em cerca de 2 anos.

III) Formação de diretores

O processo de formação em serviço é uma das estratégias de preparação de diretores capazes de liderar processos de mudanças em prol dos resultados escolares. É necessário superar os modelos que não mostram efetividade para quem está “com a mão na massa”. Há modelos e experiências que podem ser utilizados como boas referências na definição destas linhas de formação. Afinal, não é necessário inventar quando é possível, de forma adaptativa, replicar boas experiências, especialmente quando há evidências de bons resultados.

Como indicação de alternativas, pode-se considerar um modelo que vem ganhando espaço em sistemas educacionais nos Estados Unidos, o *Professional Learning Communities at Work* (PLC). Este consiste em um processo de formação em que educadores trabalham colaborativamente em circuitos que envolvem a identificação de questões relevantes com objetivo de obter dos estudantes melhores resultados (DUFOR et al, 2010).

A PLC é composta de times colaborativos em que os membros trabalham de forma interdependente para alcançar objetivos comuns, que são objeto de prestação de contas entre eles. Os membros da equipe de uma PLC se engajam em investigações coletivas sobre melhores práticas de ensino. Eles também tomam a sua própria realidade como objeto de investigação, inclusive as suas práticas e os níveis de desempenho de seus alunos.

Os membros de uma PLC são orientados pela prática, é o princípio de “aprender fazendo”. Em síntese, a metodologia de formação das PLCs envolve o princípio “*learning by doing*”, e pretende agir na cisão entre teoria e prática. Um dos recursos utilizados para a implementação de PLCs é o “estudo de caso”, que está totalmente identificado com esta abordagem que enfatiza tão especialmente a reflexão sobre o fazer.

IV) Estabelecimento de parcerias

Três questões básicas são mobilizadas nesta proposta de realização de parcerias. A primeira diz respeito à possibilidade de cooperação para a identificação de boas práticas e de instituições que podem prestar assessoria ao processo de formação das equipes (estaduais, regionais e locais) envolvidas com o PAIC. A Embaixada Americana e o Conselho Britânico, por exemplo, são canais que podem ser utilizados para contatos com experiências de distritos educacionais dos EUA e da Inglaterra, além da robusta experiência do *National College for Leadership of Schools and Children’s Service* que, inclusive, já tem experiências de cooperação com alguns países. A participação de institutos e fundações no fomento de boas práticas na educação brasileira está se ampliando cada vez mais, e isto é promissor. Pode representar, inclusive, um elemento de sustentabilidade da política.

Um exemplo da ação ora proposta foi realizada em Sobral desde 2005. A Escola Permanente de Formação do Magistério, organização social de declarada utilidade pública, presta serviços à rede municipal no que diz respeito às demandas de formação em serviço dos professores. Este processo de preparação de diretores pode ser

ancorado em de legislação municipal, de modo a firmar esta estratégia de gestão educacional como política educacional. Do contrário, as mudanças de projeto político, numa cultura ainda fragilizada no que diz respeito à continuidade de políticas públicas, podem desmontar processos estabelecidos.

Para finalizar este capítulo, é importante destacar que as ações propostas visam corrigir algumas fragilidades em uma iniciativa pública estadual, que tem sido importante para a garantia do estudante cearense de aprender. Embora simples, as ações demandam a participação das lideranças escolares e das secretarias municipais e da própria Seduc. As ações indicadas têm a possibilidade de promover a efetiva colaboração entre gestores regionais e escolares e, conseqüentemente, uma expansão do sucesso dos discentes no que se refere, em um primeiro momento, à alfabetização e, posteriormente, na aquisição de outras competências e habilidades que o habilitem a ter uma trajetória escolar bem sucedida.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. **LEI Nº 14.026**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e da outras providências. Fortaleza, 2007. Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2007/14026.htm>>. Acesso em: 5 set 2018.

_____. Secretaria da Educação do Ceará. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: Unicef, 2012.

DUFOUR, R. et al. **Learning by doing**: a handbook for professional learning communities at work. 2. ed. USA: Solution Tree, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010.

_____. **Ideb - resultados e metas**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 5 set 2018.

A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PILOTO NA CIDADE DE JARDIM, CEARÁ

Eliana Nunes Estrela*

Luisa Gomes de Almeida Vilardi**

Angélica Cosenza Rodrigues***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Aprendizagem Cooperativa: a experiência de uma escola pública no município de Jardim - Ceará”, desenvolvida por Eliana Nunes Estrela no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Na pesquisa empreendida, a autora buscou compreender como se deu o processo de implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em uma escola de Ensino Médio Integral na cidade de Jardim, no estado do Ceará, que pertence à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 19 (Crede 19) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a partir das percepções do diretor da escola, das coordenadoras e dos professores(as). O artigo que ora apresentamos relata essa experiência piloto de implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC) e organiza-se da seguinte forma: apresentação da abordagem da Aprendizagem Cooperativa no Ceará; apresentação dos desafios dessa metodologia implementada na escola e, por fim, a apresentação do Plano de Ação Educacional elaborado a partir do que foi encontrado na pesquisa, cujo propósito é contribuir para a melhoria da realização da Aprendizagem Cooperativa (AC) na escola, bem como também (in)formar outros sujeitos sobre essa metodologia e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa. Família-escola. Currículo.

* Mestra PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutoranda em Educação (PUC-Rio).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Aprendizagem Cooperativa: a experiência de uma escola pública no município de Jardim - Ceará”, desenvolvida por Eliana Nunes Estrela no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2016. O texto foi produzido em parceria com Luisa Gomes de Almeida Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Angélica Cosenza Rodrigues, professora e orientadora. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 19 (Crede 19) e é, portanto, responsável pela coordenação geral de programas e projetos, inclusive da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em consonância com as políticas educacionais do Estado do Ceará.

A Aprendizagem Cooperativa (AC) surge como “uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 37 apud PEREIRA; SANCHES, 2013) e pode ser definida como um método de ensino, ou como um recurso ou estratégia “que tem em conta a diversidade dos estudantes dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os estudantes cooperem para aprender” (FONTES; FREIXO, 2004, p. 26).

De acordo com Carvalho (2015, p. 64), a Aprendizagem Cooperativa é:

Uma proposta metodológica de organização do trabalho da sala de aula com os estudantes trabalhando em grupo de estudo que funciona na sala de aula e fora dela. O professor coordena as ações dos estudantes de tal forma que sejam alcançados os objetivos gerais e específicos da disciplina e do aprendizado (desenvolvimento de valores e habilidades).

Desse modo, a metodologia da AC pressupõe trabalho em grupo que funciona no interior da sala de aula e fora dela sob a coordenação de um professor com o intuito de atingir certos objetivos. Fathman e Kesller (1993 apud LOPES; SILVA, 2009) definem a Aprendizagem Cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os estudantes interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual e coletiva pelo seu trabalho. De maneira semelhante, Balkcom (1992 apud LOPES; SILVA, 2009) afirma que a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino em pequenos grupos, cada um com estudantes de diferentes

níveis de capacidades, que usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto.

Corroborando com o pensamento de David, Roger e Karl (1998 apud VASCONCELOS et al., 2007) sobre os elementos-chave da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, Carvalho (2015) diz que essa metodologia funciona como um pano de fundo para a utilização de estratégias que envolvem interação social, desenvolvimento de competências e habilidades, dinâmicas de grupo, interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo e participação igualitária.

É importante destacar que, embora a concepção da metodologia de Aprendizagem Cooperativa dê ênfase ao estudante, fazendo dele o protagonista, o(a) professor(a) é indispensável nesse processo de aprendizagem, exercendo o papel de observador, facilitador e incentivador.

O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) começou em 1994, na comunidade de Cipó, Pentecoste, Ceará, a partir da iniciativa de sete estudantes que, fora da faixa etária escolar, passaram a estudar em uma casa de farinha¹¹ de forma cooperativa e conseguiram chegar à universidade. Esses estudantes, moradores de áreas rurais e ex-alunos de escolas do campo, retornaram para ajudar suas comunidades e se tornaram facilitadores de conteúdos disciplinares, buscando contribuir para superação de deficiências de aprendizagem e ao acesso de outros estudantes ao ensino superior. Dessa forma, historicamente foram constituídas as células de aprendizagem que funcionavam na comunidade rural de Cipó. Atualmente, o PRECE conta com 13 núcleos, chamados Escolas Populares Cooperativas em quatro municípios (Pentecoste, Apuiarés, Paramoti e Umirim). Como grande incentivador desse movimento, tem-se o professor Manoel Andrade Neto, da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro da comunidade e líder desse movimento.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), diante dos resultados obtidos por meio do ingresso nas universidades de um número substantivo de jovens que participaram das células de estudo, estabeleceu parceria com o PRECE com o objetivo de difundir a Aprendizagem Cooperativa para os estudantes e professore(a)s do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

A Seduc, em 2011, adotou a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e, desde então, vem constatando a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes, o que

¹¹ Local onde se transforma a mandioca em farinha.

pode ser evidenciado pelas avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, ainda se evidencia o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a aproximação escola-comunidade. A partir da divulgação, mobilização e incentivo da Seduc, as Escolas conhecem o PRECE e podem fazer adesão a ele.

O PRECE é um programa que traz como diferencial, um vínculo mais duradouro do estudante com suas células de origem, que não se finda com a conclusão do Ensino Médio. Após concluir o nível médio e ingressar na Universidade, os estudantes retornam às suas comunidades-escola para tornarem-se exemplo de transformação para os demais, estimulando os jovens que estão no processo a querer alcançar o Ensino Superior. Além de esse papel simbólico, o universitário tem como missão ajudar as células que existem a avançar nas suas atividades.

Feita a exposição sobre a metodologia de Aprendizagem Cooperativa, apresentaremos, a seguir, os resultados coletados na pesquisa de campo (a partir da aplicação de questionários com os 16 professores da escola e a realização de entrevista com o diretor da escolas e as duas coordenadoras) e analisados a partir das concepções de currículo postuladas por Arroyo (2007, 2008, 2010, 2011, 2013); Pereira (2010) e Pereira, Rocha e Honorato (2013); e das relações entre família-escola discutidas por Gonçalves e Gonçalves (2012) e Brandão e Assumpção (2009).

Mediante o estudo empreendido, foi possível perceber algumas potencialidades e algumas fragilidades relativas à implementação e a realização da AC na escola. No que diz respeito às possibilidades, a AC se apresentou como um metodologia que respeita os saberes dos jovens e fortalece o protagonismo estudantil e comunitário. Além disso, é uma ferramenta que permitiu aos professores pensar coletivamente, cooperando e dialogando sobre como realizar a AC na escola. No que tange às fragilidades, foi possível perceber que há i) ausência de formação sobre metodologia da AC na prática pedagógica; ii) células de AC com foco prioritário em conteúdos voltados para as avaliações externas e ingresso no vestibular; iii) falta de acompanhamento e monitoramento das células de estudo que correlacione conhecimento científico, empírico e atitudinal; e iv) distanciamento da visão por meio dos docentes, dos aspectos ruralistas que configuram a escola como escola de campo e descontextualização do currículo escolar.

Portanto, antes de disseminar e buscar implementar a AC em outras escolas pertencentes à Crede 19, faz-se necessário fortalecer os processos no local onde ela

já acontece. Em outras palavras, é necessária a institucionalização, para que a escola, junto com a comunidade escolar, possa assumir o compromisso de uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Para tanto, será proposto no Plano de Ação Educacional a criação de um Núcleo de Aprendizagem Cooperativa (NAC). Esse núcleo teria como objetivo (ou finalidade) refletir sobre as possibilidades de ajustes, de viabilidade e de desenhar a ampliação e implementação nas demais escolas que compõem essa Crede.

O NAC seria formado, a princípio, por profissionais da Crede 19 (supervisor(a) pedagógico(a) e superintendentes) e da escola (diretor(a), coordenador(a)s pedagógico(a)s e professor(a)s que já desenvolvem ações dentro da AC), uma vez que esses atores já conhecem a proposta, seus limites e contribuições, podendo, assim, contribuir de maneira efetiva para a construção de um projeto de ampliação da AC para as demais escolas da Crede 19. Para o funcionamento inicial do NAC, propomos, a partir dos achados da pesquisa elencados acima, quatro ações, descritas a seguir.

Ação 1 – Promover formação sobre a Metodologia da AC com gestores e professores da CREDE 19 sob coordenação da CEDEA

Em nosso estudo, percebemos que a metodologia da AC, quando implantada na escola pesquisada revelou a necessidade do núcleo gestor, professor(a)s e estudantes terem maior apropriação desta metodologia como potencializadora na construção dessa formação.

Portanto, faz-se necessário que os envolvidos estejam abertos a novas perspectivas de aprendizagem, bem como a criação de um espaço de discussão e contribuição para a construção do conhecimento acadêmico e o entendimento de sua prática como fator importante na formação do sujeito. A formação em serviço é uma prática que favorece o crescimento profissional e contribui para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivos específicos da ação:

1. Fortalecer o processo de formação em serviço dos gestores e professores da escola em estudo;
2. Oportunizar o conhecimento e vivência das metodologias da AC através da realização de oficinas;
3. Elaborar material de apoio didático pedagógico para utilizar na escola.

Precisamos entender que, para maior apropriação da metodologia da AC, faz-se necessária uma formação permanente em serviço, a inclusão da metodologia nos documentos oficiais da escola para maior sensibilização de todos.

O envolvimento dos professores nas discussões, na aproximação dos relatos dos estudantes, no compartilhamento do conhecimento e construção do saber fará com que a aprendizagem aconteça tanto para os estudantes como para os professores. Embora a metodologia da Aprendizagem Cooperativa dê ênfase ao estudante como protagonista, o professor é indispensável no processo, exercendo o papel de observador, facilitador e incentivador.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa está favorecendo a aprendizagem na referida escola, mesmo sabendo que não houve uma preparação na prática. Dessa maneira, entendemos que a 19ª Crede deve oportunizar essa formação, bem como a criação do Núcleo de Aprendizagem Cooperativa para fortalecimento da ação.

No entanto, o desafio para a implantação da formação continuada é imenso, pois há aqueles que resistem, seja por falta de interesse, de tempo ou, simplesmente, de comprometimento com o seu trabalho.

No ambiente da educação, faz-se necessário promover uma constante reflexão com o corpo docente, a fim de esclarecer a importância dessa formação em serviço, mostrando seus inúmeros benefícios: possibilidade de autoavaliação, de reorganização da prática pedagógica, de entender a escola como espaço de pesquisa, inovação e transformação, dentre outros.

Ação 2 – Promover intercâmbio entre os estudantes para conhecimento e vivências das Células de Aprendizagem Cooperativas

A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa tem como objetivo principal o desenvolvimento de um estudante protagonista, capaz de se colocar como sujeito da sua aprendizagem. Nesse sentido, a formação de Células Cooperativas na escola deve surgir, inicialmente, do interesse dos próprios estudantes, facilitando sua aceitação por parte dos jovens e conseqüentemente, aumentando as chances de sucesso dessas células para os objetivos aos quais se propõem.

Objetivos específicos da ação:

1. Proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre o funcionamento das Células de Aprendizagem Cooperativa e a importância de cada membro dentro do grupo.
2. Promover a troca de experiências e saberes e vivenciar na prática a metodologia da Aprendizagem Cooperativa;
3. Estimular nos estudantes o protagonismo juvenil, através da colaboração e solidariedade em busca do bem comum

A promoção de encontros para troca de experiências proporcionará aos estudantes um espaço de efetiva aprendizagem, através do estabelecimento de interações construtivas, de relações bem mais positivas entre os jovens, em que se prevalece o bem comum, a visibilidade aos conflitos de ideias e valores, crenças e estilos de vida.

A vivência da metodologia da AC oportunizará aos estudantes a atualização de informações, a reflexão sobre seus pontos de vista, sua maneira de ver o mundo, levando-os a um autoquestionamento, uma autoavaliação sobre sua postura na comunidade em que está inserido. Ampliar ainda a compreensão de o conhecimento é uma consequência do trabalho do grupo, que se constrói coletivamente, e esse conhecimento não se restringe apenas ao cognitivo, mas melhora a vida relacional e emocional, desenvolve habilidades sociais e atitudes de cooperação voltadas para a possibilidade de transformação social e de desenvolvimento local.

Ação 3 – Monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações realizadas nas células de aprendizagem.

O acompanhamento pedagógico é uma estratégia de intervenção que favorece práticas efetivas no âmbito da aprendizagem, pois permite que sejam realizadas intervenções específicas com o estudante ou grupo de estudantes, de acordo com as dificuldades apresentadas, possibilitando o redimensionamento de rotas de aprendizagem e uma real percepção dos avanços alcançados por eles. Para isso, faz-se necessária a realização de roteiros de estudos, observação dos grupos, visitas às células de aprendizagem, rodas de conversa, reuniões com os envolvidos (familiares, estudantes, docentes, coordenadore(a)s escolares e gestor(a)es) e avaliações sistemáticas.

Objetivos específicos:

1. Acompanhar a realização das atividades nas células de aprendizagem coletando dados amostrais;
2. Perceber se as práticas realizadas em sala de aula colaboram com o desenvolvimento e autonomia dos estudantes para a construção do conhecimento;
3. Intervir, quando necessário, nas práticas, tanto da sala de aula, quanto domiciliares, a fim de garantir um efetivo aproveitamento do tempo de estudo dos estudantes;
4. Reconstruir/construir novas práticas que ressignifiquem o papel do estudante na sua formação;
5. Estudar com o colega, dividir conhecimentos e deixar de ver o professor como figura central do processo de ensino-aprendizagem na escola, são características inerentes à Aprendizagem Cooperativa;
6. Sistematizar avaliações de impacto das células de AC na aprendizagem cognitiva e atitudinal dos estudantes.

A implantação das células de aprendizagem na escola, visando contribuir para a melhoria da aprendizagem é um desafio, por isso é preciso estar atento para não incorrer em um erro, que é o de cair em um modismo e prejudicar ainda mais o ensino público brasileiro.

Assim, é extremamente necessária e relevante a implantação de avaliações periódicas que possibilitem aos educadores analisar o impacto dessa ação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, intervindo, quando necessário, nas práticas, tanto de sala de aula, quanto domiciliares, a fim de garantir um efetivo aproveitamento do tempo de estudos dos estudantes e seu desempenho como protagonista, sujeito de transformação.

O planejamento sistematizado e constante é indispensável para que o(a)s educadore(a)s possam replanejar as rotas de estudo, baseando-se nos ritmos de aprendizagem, dificuldades dos estudantes e aplicação do currículo escolar. Possibilita ainda, reconstruir/construir novas práticas que ressignifiquem o papel do estudante na sua formação intelectual, para sair de um sistema de educação altamente tradicional, que valoriza muito mais a figura do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem do que o papel do(a) estudante na construção do conhecimento.

Ação 4 – Aproximar a escola (núcleo gestor e corpo docente) do contexto sociocultural da comunidade na qual está inserida

Promover reuniões que possibilitem a participação dos membros das associações comunitárias, a fim de conhecer os problemas e desafios enfrentados pelos estudantes e seus familiares e buscar contribuir para a melhoria das comunidades.

Objetivos específicos:

1. Dar subsídios aos educadores para replanejarem ações pertinentes e exequíveis que favoreçam, de fato, a aprendizagem;
2. Facilitar para os docentes a contextualização dos conteúdos curriculares com o conhecimento empírico dos estudantes;
3. Desenvolver os laços humanos, afetivos e emocionais entre escola e comunidade, de forma que a comunidade compreenda a função social da escola e colabore para o cumprimento do seu papel, valorizando o trabalho dos estudantes, a aprendizagem e se empoderando mediante as problemáticas da população do campo.
4. Oportunizar aos gestores e educadores a participação nas reuniões da comunidade na qual o aluno está inserido, levando-os a conhecerem os problemas dos alunos e os desafios por eles enfrentados.

O envolvimento destes atores nessas reuniões produz uma efetiva aprendizagem tanto por parte dos estudantes como dos professores, estabelecendo laços afetivos e emocionais entre ambos, o que nos leva a crer em uma maior compreensão e o empoderamento de todos na problemática do aluno do campo. Abre uma possibilidade para que a escola ultrapasse os seus muros e estabeleça um amplo debate sobre como conciliar os saberes, culturas e histórias das comunidades com o currículo escolar que atenda os anseios de todos, gerando interação e sucesso dos estudantes. Oportunizando a estes o sentimento de pertença, preparando-os para interferir positivamente na sociedade, atuando como verdadeiros protagonistas.

Feita a apresentação das ações a serem desenvolvidas pela Crede 19, esperamos que elas possam ampliar o conhecimento e a interação entre os diversos atores escolares e ressignificar as práticas pedagógicas, além de promover o intercâmbio entre estudantes para troca de experiências e vivência da metodologia AC, objetivando ampliar a criação de novas células e aprimorar as existentes, com foco no desenvolvimento do

protagonismo estudantil e não apenas com foco conteudista, voltado para avaliações externas e ingresso nas universidades

A escola aberta para a reflexão traz para seu cotidiano a contextualização das necessidades humanas e sociais, reconhece e valoriza os conhecimentos empíricos, histórias de vida e cultura de sua comunidade e, assim, tornam-se propensas a formar indivíduos que se sintam preparados para interferir na comunidade, conhecendo os problemas, aptos a solucioná-los, em busca do bem social, atuando como verdadeiros protagonistas. Dessa forma, a escola estará rompendo com a cultura da exclusão e reprodução das desigualdades, promovendo a inclusão por meio da educação.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Ofício de Mestre, Imagem e autoimagem**. Petrópolis: Vozes, 10 ed., 2008.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____. **Currículo: território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5 ed., 2013.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPTÃO, R. **Culturas rebeldes: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CARVALHO, F.V. **Trabalho em equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação**. São Paulo: Scortecci, 2015.

FONTES, A; FREIXOS, O. **Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa**, Lisboa: Livros Horizontes, 2004.

GONÇALVES, R.A.B.; GONÇALVES, R.G. Metodologias participativas na construção de saberes sobre a relação comunidade e escola. **Revista do Difere**, v. 2, n. 3, 2012.

LOPES, J.; SILVA, H.S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para os professores**. Lisboa: Lidel. 2009.

PEREIRA, M.Z.C. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: UFPB, 2010.

PEREIRA, M.; SANCHES, I. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>>. Acesso em: 28 nov 2015.

PEREIRA, M. Z. C.; ROCHA, N. F. E.; HONORATO, R. F. S. Conversas Sobre o Currículo. In: PEREIRA, M. Z. C.; ALBINO, A. C. A. **Ensaio sobre questões curriculares**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/index.php/press/catalog/book/113>>. Acesso em: 13 mar 2016.

VASCONCELOS, A. L. F. de S.; SILVA, M. F. N. da; LIMA, C. de A.; MELO, E. dos A. T. de. Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores. **RIC - Revista de Informação Contábil**, v. 2, n. 1, p. 72-83, out-dez/2007. Disponível em: <www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/viewFile/65/51>. Acesso em: 15 abr 2015.

PROJETO PRIMEIRO, APRENDER!

Márcio Pereira de Brito*
Juliana de Carvalho Barros**
Eduardo Salomão Condé***

O presente artigo é fruto da dissertação “Projeto Primeiro, Aprender!: estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED/UFJF. Este artigo, em especial, tem como objetivo explorar e compartilhar o Plano de Ação Educacional (PAE) proveniente dessa pesquisa. A dissertação teve como objetivo analisar o processo de implementação e gerência do Projeto, bem como a proposição de um PAE, foco deste estudo. O “Primeiro, Aprender!” é um projeto da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, de intervenção pedagógica, direcionado para a superação de defasagens dos alunos que ingressam no Ensino Médio. O estudo justificou-se pela não existência, até o momento, de estudos que apresentassem os efeitos surtidos pela implementação do projeto no Estado. No Utilizou-se como metodologia de pesquisa a análise documental, a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionários com os professores envolvidos no projeto, bem como entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares e da regional de ensino do Ceará. A partir da reflexão desenvolvida, gerou-se, portanto, um PAE que estabelece ações para a formação e melhor atuação do gestor escolar, tornando-o protagonista do processo de implementação do projeto e liderança da equipe escolar na execução da proposta. Dada a possibilidade e relevância da publicização desse tipo de plano, o mesmo será apresentado neste artigo com o objetivo de servir tanto para a rede em questão, quanto para outras redes/instituições com realidades semelhantes.

Palavras-chave: Projeto Primeiro, Aprender!. PAE. Gestão escolar.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Gestor da 13ª CREDE do estado do Ceará.

** Colaborada externa do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Linguística (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Economia Aplicada (Unicamp).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Projeto Primeiro, Aprender!: estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará”, desenvolvida por Márcio Pereira de Brito, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), e defendida em 2012. O texto foi produzido em parceria com Juliana de Carvalho Barros, colaboradora externa do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Eduardo Salomão Condé, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional do primeiro autor que atua como gestor da 13ª Crede, que abrange as escolas selecionadas para a pesquisa.

O Primeiro, Aprender! é um projeto criado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará e integra o programa Aprender Pra Valer, o qual apresenta como objetivo o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. O Primeiro, Aprender! é parte desse programa, criado pela lei 14.190, cuja finalidade é desenvolver ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Em seu artigo 3º, o Programa Aprender Pra Valer assevera que se efetivará por meio de algumas ações, sendo o Primeiro, Aprender! uma delas.

O projeto é desenvolvido apenas com alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual e seu foco é o fortalecimento da aprendizagem em leitura, escrita e raciocínio matemático, sendo uma ação de intervenção que adota como estratégia à superação de defasagens de aprendizagem. A escolha do projeto foi motivada pela sua importância no contexto educacional cearense e pela necessidade de conhecê-lo melhor, bem como seus resultados; ainda, pela consideração do pesquisador responsável como uma das ações estratégicas mais importantes ligada a essa etapa da educação escolar.

Para melhor conhecer o Primeiro, Aprender!, foram selecionadas quatro escolas públicas estaduais da região da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - 13ª Crede. A escolha aconteceu considerando os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, sendo escolhidas as duas escolas com melhores resultados e as duas com piores resultados na avaliação do 1º ano do Ensino Médio. A escolha pela Crede foi justificada, primeiro, pela Regional abranger uma das regiões mais pobres do estado e por ter indicadores de desempenho do Ensino Médio muito baixos; segundo, por ser essa a região na qual o pesquisador responsável desempenha profissionalmente a função de gestor.

No contexto do projeto, a utilização de um material estruturado, cuja análise permitiu conhecer sua estrutura, além dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), teve dois principais objetivos: conhecer o desempenho dos alunos de Ensino Médio das escolas analisadas e analisar o desempenho dos alunos após a implementação do projeto.

Destaca-se que o estudo, que tratou especificamente da dimensão escolar, intencionou conhecer o desenvolvimento do Projeto por gestores e professores, até sua execução junto aos alunos. Para esse exercício de análise, foi necessário utilizar questionários e entrevistas com professores e gestores das quatro escolas selecionadas. Também foram realizadas entrevistas com gestores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) que gerenciam o projeto. Faz-se necessário informar que a pesquisa não abordou o contexto discente, não havendo, portanto, análises junto aos alunos dessas escolas, o que se justifica pelo fato de a pesquisa ter como foco a implementação do Projeto no contexto da gestão escolar.

É importante, ainda, trazer o cenário no qual surge a proposta do Primeiro, Aprender!, que destaca os resultados do SPAECE, revelando, no intervalo de 2004 a 2010, avanços na aprendizagem dos alunos. No entanto, quanto se trata de Ensino Médio, esses avanços foram tímidos e preocupantes, em especial, para as escolas pertencentes à região da 13ª Crede, na qual 24% dos seus alunos de Ensino Médio apresentam nível muito crítico. Esses, se somados aos 40% que estão no nível crítico, representam aproximadamente 2/3 dos alunos de Ensino Médio nos níveis mais baixos de desempenho. Ao considerar-se apenas o 1º ano do Ensino Médio, série foco do Projeto em questão, aproximadamente 35% dos alunos ficam situados no nível muito crítico em Língua Portuguesa, perfil esperado de alunos ao término do 5º ano de escolarização.

Tal como explicitado, o Projeto está estruturado em material pedagógico próprio de uso orientado, tratando-se de uma ação conjunta e articulada das várias disciplinas, com foco no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e articulação lógico-matemática. Esse material é estruturado para aluno e professor e é trabalhado no primeiro semestre letivo, junto a todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual. O período de execução é de doze semanas, envolvendo todas as disciplinas dessa série, divididas em dois blocos.

O primeiro bloco é identificado como: disciplinas alinhadas à Língua Portuguesa, composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Língua Inglesa, Filosofia, Educação Física e Artes. O segundo bloco é identificado como: disciplinas alinhadas à Matemática, composta pelas disciplinas de Matemática, Biologia, Química, Física e Geografia (CEARÁ, 2009). O material estruturado é constituído pelo caderno do aluno e caderno do professor, em que o primeiro é dividido nos dois blocos supracitados, e cada bloco em três volumes sequenciais, sendo cada volume organizado por aulas. Cada aula está organizada a partir de textos, listas, formulários, gráficos, diagramas, entre outros, seguido de questões ou tarefas. O caderno do professor, por sua vez, é estruturado priorizando orientações didático-metodológicas. A cada aula, são expostas as habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas, juntamente com explicações das questões e tarefas (CEARÁ, 2009).

A execução do projeto acontece essencialmente pela utilização do material estruturado em sala de aula, seguindo um programa estabelecido pelo próprio material, com execução direta do professor junto aos alunos, incluindo todas as disciplinas curriculares trabalhadas nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Cabe à Regional, por meio do Núcleo de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem (NRDEA), com sua equipe de superintendentes, acompanhar os trabalhos e apoiar naquilo que for necessário.

Quanto ao desenvolvimento do projeto, os professores fizeram apreciações em relação ao material estruturado. Apesar de o grupo de professores entrevistados afirmar que aceita o desenvolvimento do projeto e que o material utilizado é de qualidade, acena para dificuldades na execução do mesmo, visto que elas são decorrentes da falta de clareza quanto à forma de se trabalhar com o material estruturado. O material apresenta não só conteúdo demais para pouco tempo de execução, como também muitos assuntos são tratados de forma superficial. Os professores salientaram ainda a questão do engessamento causado ao professor quanto ao seu uso, constatações que apontam para a necessidade de constantes revisões nos materiais utilizados e para as dificuldades por parte da gestão das escolas em desenvolver com êxito o projeto.

Vale destacar que, ao contrário do postulado pelos professores, os gestores compreendem que as orientações apresentadas no projeto e consolidadas no material estruturado possibilitam maior autonomia ao professor, o que é resultado da reflexão sobre sua própria prática, decidindo sobre o caminho a percorrer. Ressalva-

se, no entanto, que os gestores discordaram em suas respostas quanto à forma de implementação do projeto nas escolas, o que coincide com as dificuldades encontradas pelos professores.

A análise dos dados permitiu também avaliar o grau de satisfação dos professores com o projeto, o que indicou que há maior satisfação entre os professores de Português quando comparados aos de Matemática: 64,2% dos professores de Português avaliam o projeto como ótimo ou bom, quando apenas 34,9% dos professores de Matemática têm a mesma opinião. A pesquisa revelou também que há um número considerável de professores insatisfeitos, tanto em uma disciplina, quanto na outra. Esse resultado, assim como as críticas e dificuldades quanto ao material estruturado, sinaliza que há problemas na execução do projeto. Entre esses problemas, é destaque a necessidade de formação específica dos professores para o desenvolvimento do projeto.

As dificuldades quanto à execução do projeto também puderam ser observadas na fala dos gestores das escolas selecionadas, uma vez que esses demonstraram falta de clareza, insegurança e deficiência na orientação e no acompanhamento da Seduc quanto ao desenvolvimento do projeto. Assim, pode-se assinalar uma ligação entre o problema na implementação do projeto e um dos seus principais objetivos, que é superar a defasagem de aprendizagem dos alunos que ingressam no Ensino Médio. Nesse contexto, um problema se apresentou em relação à observação da melhoria de desempenho dos alunos a partir do Primeiro, Aprender!: não há avaliação específica que indique uma relação entre o desenvolvimento do projeto e a melhoria de desempenho dos alunos¹.

Em suma, é possível destacar que a análise realizada a partir dos dados levantados nas escolas selecionadas permitiu algumas considerações, entre as quais: a primeira, relacionada aos processos de implementação do projeto, quando foi possível analisar e confirmar a importância que a gestão escolar tem nesse processo, sendo de fundamental relevância o protagonismo do gestor junto ao corpo docente. A segunda foi referente aos processos de capacitação dos diversos atores diretamente envolvidos na implementação e execução do projeto. Foi constatado que há problemas diversos relacionados à falta de um programa voltado para capacitar os profissionais, sejam esses professores ou gestores. A terceira está ligada aos processos de acompanhamento e

¹ Destaca-se a existência de um estudo dos resultados do SPAECE 2008-2009, demonstrando avanços obtidos com a implementação do projeto. No entanto, apesar de ser um indicio, trata-se de um estudo de curto prazo, e seriam necessárias outras variantes (para além das médias dos alunos) para atribuir o avanço aos resultados do projeto.

monitoramento do projeto por parte da própria escola, assinalando que o grupo gestor é responsável direto pelo processo. Foi verificado que a direção e a coordenação pedagógica conhecem o projeto, adotam-no para o uso nas escolas, mas não têm clareza quanto aos procedimentos adotados para a sua execução. Os gestores divergem entre si sobre como deveria funcionar o projeto e adotam quase exclusivamente as orientações contidas no caderno do professor. O acompanhamento não se faz por meio de um planejamento estruturado, não havendo orientações da Seduc nem da Crede para a execução do projeto. Assim, é possível afirmar que tanto a execução como o acompanhamento são realizados da forma que diretor e coordenador pedagógico acharem que devem ser feitos. Tal fator pode impactar negativamente os resultados, visto que podem haver desvios da proposta original do projeto. A quarta e última vertente foi relacionada à necessidade de um programa de avaliação anual do projeto que possa atender à perspectiva de funcionar como um processo que alinhe as ações aos resultados, permitindo que, de forma sistemática e continuada, o projeto seja aperfeiçoado e adequado às novas realidades. Espera-se que o processo de avaliação indique se objetivos e metas estão sendo alcançados ao mesmo tempo em que forneça informações para uma requalificação das ações e principalmente do material estruturado, que representa de forma concreta o projeto. Nas discussões, foi possível verificar que há falhas nesse processo, visto que há pouco material avaliativo produzido que possa subsidiar ações de melhoria do projeto.

A partir do exposto, a pesquisa desenvolveu uma proposta de intervenção, um PAE, que versa sobre: a formação específica do gestor escolar para desenvolver o projeto na escola; a capacitação dos professores para desenvolver as ações previstas no projeto; o acompanhamento das ações desenvolvidas na escola por consultores especializados; a instituição de um processo permanente de revisão do material estruturado, e a avaliação de impacto do projeto, que deverá ser periódica, realizada anualmente para subsidiar as ações de intervenção pedagógica.

É importante ressaltar que o plano de intervenção tem como foco principal a atuação do gestor escolar. Porém, durante a pesquisa foi possível analisar que os problemas evidenciados nas escolas analisadas estão diretamente ligados aos processos do projeto e não apenas à atuação do gestor. Desse modo, as propostas são diretamente ligadas ao protagonismo do gestor escolar enfatizando os processos de implementação, de execução e de avaliação do projeto, propondo, além do fortalecimento de sua ação, o aperfeiçoamento e a efetivação da sua proposta oficial.

Assim, o PAE contempla ações que estão ligadas ao contexto extraescolar, tendo em relação a essas a Crede e a Seduc atribuições importantes para que os objetivos desse plano de ação sejam alcançados.

O PAE desenvolvido é apresentado, inicialmente, em linhas gerais e, posteriormente, de forma mais detalhada, considerando cada dimensão, nas seções e subseções que seguem. A questão dos recursos humanos e financeiros consta na seção que trata das possibilidades e garantias de desenvolvimento do projeto, sendo proposta posteriormente no Plano de Ação, indicando a fonte de financiamento e apresentando um histórico de investimentos em anos anteriores.

O Quadro 1 apresenta o Plano de Ação Educacional proposto a partir das discussões e análises oriundas da pesquisa de mestrado.

Quadro 1 Visão geral das ações do PAE

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação continuada	Gestor Escolar Superintendentes	Enquanto existir o projeto	A CODEA deverá bimestralmente promover formação com gestores escolares e superintendentes regionais para promover a troca de experiências; realizar planejamento e indicar encaminhamentos práticos para resolução de problemas.	Maior integração sobre as ações a serem desenvolvidas. Necessidade de alinhar as ações e cumprir de forma qualificada a proposta do projeto conforme previsto.	Custo para promover os encontros em âmbito estadual
	Gestor escolar Professor		Instituir equipe de consultores divididos em dois eixos: Pedagógico (com foco no professor) e Gestão (com foco no gestor escolar). Com programação de encontros bimestrais, para apoiar e fortalecer a implementação e execução do projeto		Contratação de consultores para acompanhamento das escolas

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Revisão do material estruturado	CODEA Gestor Escolar Professor Superintendentes	Semestral	A CODEA irá programar encontros semestrais. 1º encontro: troca de experiências e sugestões 2º encontro: consolidações da sugestões e encaminhamentos	Necessidade de adequar o material e seus conteúdos a organização curricular proposta pela Seduc; renovar o material (conteúdo e atividades)	Custo para a Seduc para promover os encontros e subsidiar material de apoio ao trabalho
Redesenho dos processos do projeto	Seduc Gestor Escolar CREDE	Imediato e aperfeiçoar quando necessário	A Seduc, Gestor Escolar e Credes deverão reunir-se para discutir os processos do projeto, seus limites e desafios. A partir da análise dos problemas apontados, redefinir e aperfeiçoar os processos. Discutir a função de cada ator para cada processo que compõe o funcionamento do projeto na escola	Há problemas quanto à definição dos atores e suas respectivas responsabilidades no processo de desenvolvimento do projeto, principalmente no âmbito escolar.	Custo para promover os encontros
Instituir programa de avaliação do projeto	Coordenadoria de Avaliação (COAVE) Coordenadoria da Escola e da Aprendizagem (CODEA)	Anual	A COAVE e a CODEA Deverão instituir programa de avaliação, para mensurar os objetivos do projeto, indicando os fatores que potencializam e limitam o projeto na escola.	Os impactos do projeto no desempenho da aprendizagem dos alunos é desconhecido, sendo necessário conhecê-lo para potencializar as ações de intervenção pedagógica.	Custo para a Seduc instituir os meios necessários para promover a ação

Fonte: elaboração própria.

Para que essas propostas tenham validade, é preciso assegurar, ou pelo menos assinalar, os meios necessários para a sua efetivação. Fatores como financiamento, recursos humanos e institucionais são apresentados para que a proposta ganhe relevância e seja viável no contexto ao qual está sendo indicado. Assim, para que seja desenvolvida no âmbito escolar, a lei 14.190², que cria o Programa Aprender Pra Valer, indica os meios que serão assegurados para que os objetivos sejam alcançados.

² A referida lei consta que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) poderá firmar acordos de cooperação técnica e financeira com universidades públicas e instituições de pesquisa, além de poder conceder bolsas de pesquisa voltadas ao desenvolvimento do programa.

Ainda, para execução das ações, os atores envolvidos precisarão assumir funções específicas, tal como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 Funções desempenhadas pelos atores envolvidos

ATORES	FUNÇÕES
CODEA/COAVE	Coordenador o projeto no âmbito estadual.
FORMADORES	Formação para gestores, superintendentes e professores para a qualificação das intervenções.
CONSULTORES	Apoio aos gestores e professores na execução das ações
GESTORES	Implementar e liderar os atores envolvidos no desenvolvimento do projeto

Fonte: elaboração própria.

Ainda, nesse cenário, destacam-se o papel do formador e do consultor, figuras atualmente inexistentes. A formação a ser desenvolvida deverá ocorrer a partir de dois eixos centrais: eixo de gestão e eixo pedagógico. Os eixos podem ser observados de forma detalhada no Quadro 3.

Quadro 3 Objetivos e eixos da formação

EIXO	OBJETIVO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
GESTÃO	Promover o assessoramento técnico às equipes de gestão escolar e da Crede. Construir e difundir uma cultura de gestão escolar, voltada para a aprendizagem dos alunos. Coordenar e monitorar o acompanhamento das ações de gestão do Primeiro, Aprender! Fortalecer o gerenciamento das escolas, a partir da formação das suas equipes de professores. Estabelecer padrões de eficiência, para permitir as escolas o estabelecimento das suas metas.	32 HORAS
PEDAGÓGICO	Formação de professores do 1º ano do Ensino Médio para trabalhar com o material do Primeiro, Aprender!	16 HORAS
	Formação continuada para professores (1º ano do EM) do eixo da Língua Portuguesa a partir dos conteúdos presentes no material do Primeiro, Aprender!	32 HORAS
	Formação continuada para professores (1º ano do EM) do eixo da matemática a partir dos conteúdos presentes no material do Primeiro, Aprender!	32 HORAS
	Formação com os professores do 1º ano do Ensino Médio com base no resultado do SPAECE.	16 HORAS

Fonte: elaboração própria.

Os consultores, por sua vez, irão desenvolver um trabalho de assessoramento, devendo, de forma programada e sistêmica, fazer-se presente nas escolas, reunindo-se com gestores e professores. Suas ações podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4 Ações da consultoria

EIXO	OBJETIVOS DA CONSULTORIA
AVALIAÇÃO	Diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos do 1º ano do EM, comunicando os resultados da avaliação por escola, por turma e por aluno. Oferecer subsídios para que a Secretaria de Educação e escolas desenvolvam uma gestão focada na aprendizagem dos alunos, fornecendo elementos para que, ao conhecer esta realidade, promova intervenções para elevar a qualidade do ensino.

Fonte: elaboração própria.

Quanto ao orçamento necessário, segundo informações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, obtidas pela entrevista com os gestores desta Secretaria, os recursos que atualmente financiam o projeto Primeiro, Aprender! são provenientes do Plano de Ações Articuladas PAR, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) financia ações estratégicas indicadas pela Seduc. Assim, propõe-se uma articulação das ações do PAE com as possibilidades de investimentos do PAR, conforme Quadro 5.

Quadro 5 Plano de ação (PAE) X Ações financiadas pelo PAR

AÇÕES DA PROPOSTA	AÇÕES DO PAR
Formação de gestores	Eixo: Gestão Educacional Item 1.2.1 Execução das ações da Educação Básica que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando a equidade nas condições de acesso, permanência e conclusão na idade adequada.
Formação de professores	Eixo: Formação de Professores e de Profissionais de Apoio Escolar. Item: 2.1.1 Desenvolvimento de ações de formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica
Confecção do material revisado	Eixo: Práticas Pedagógicas e Avaliação Item: 3.1.1 Recursos Pedagógicos para estímulo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.
Avaliação do projeto	Eixo: Gestão Educacional Item: 1.2.3 Elaboração, implantação e acompanhamento dos sistemas de avaliação, utilizando seus resultados como base para o planejamento de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da educação básica dos Estados e do Distrito Federal.

Fonte: elaboração própria.

Diante desse cenário, é possível concluir que há viabilidade de execução deste Plano de Ação, pois, além de haver fonte de financiamento disponível para a implementação

da proposta, a própria lei de criação do projeto Primeiro, Aprender! estabelece essas ações como parte de sua estrutura.

Tal como indicado inicialmente, o PAE em questão prevê ainda ações relacionadas à Seduc, expressas no Quadro 6.

Quadro 6 Ações relacionadas à Seduc

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação de gestores	Gestão da escola	Enquanto o projeto funcionar	Através de encontros bimestrais oferecidos pela Seduc, por meio da CODEA e COAVE	Garantir formação da equipe de gestão escolar para operacionalizar o projeto de forma qualificada	Custo para promover os encontros
Planejamento	Equipe da CODEA, COAVE e Crede	Semestral	Elaborar instrumental de orientações e encaminhamentos a serem trabalhados junto à escola	Garantir que as equipes de apoio às escolas tenham boa formação e apoiem da melhor forma as escolas	Custo para promover os encontros
Revisão do material	Equipe da CODEA, COAVE, Crede e gestão escolar	Anual	Através de encontro anual ofertado pela Seduc, por meio da CODEA e da COAVE	Garantir que o material esteja atualizado e sem erros	Custo para promover os encontros
Avaliação	COAVE, consultores e Crede	Avaliação anual	Elaborar avaliação de desempenho dos alunos que participam do projeto	Diagnosticar os impactos do projeto e prover informações para as intervenções	Incluir no orçamento anual da avaliação externa

Fonte: elaboração própria

Destaca-se que o PAE proposto foca o gestor e o posiciona como membro da equipe que planeja, sugere e propõe políticas. Isso possibilita o sentimento de responsabilização e contribui para que o processo de implementação seja conduzido de forma mais qualificada.

Por fim, é relevante salientar que o PAE desenvolvido não propôs ações e estratégias inovadoras, e sim a consolidação daquilo que está proposto nos documentos oficiais do próprio projeto, o que evidencia que há problemas de ordem gerencial e operacional, pois, ao propor que ações já previstas pela Seduc sejam colocadas em prática, esse plano expõe algumas fragilidades que o Primeiro, Aprender! tem apresentado, principalmente nas ações de âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. P. **Projeto Primeiro, Aprender!:** estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). 2012. 107f. Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

CEARÁ. **Primeiro, Aprender! Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia.** Caderno da Professora e do Professor, vol.1. Fortaleza: SEDUC, 2009.

GESTÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Elizabete de Araújo*
Laura Assis**
Terezinha Barroso***

Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará (EEEP), a garantia de recursos midiáticos disponíveis é uma realidade, considerando que essas escolas têm como objetivo a oferta do Ensino Médio integral e integrado à educação profissional. No entanto, ainda existe uma distância entre as demandas sociais e a formação dos educadores a quem caberá dar conta da formação discente para a inserção social e para o mundo do trabalho. Nesse contexto, foram escolhidas duas escolas estaduais de educação profissional integral e integrada ao Ensino Médio técnico como *loci* da presente investigação. A partir desse cenário, foram definidos como objetivos: (1) verificar se ações gestoras presentes na administração dessas escolas são pautadas por uma compreensão do conceito de letramento digital e se os gestores – diretor e coordenadores escolares – são letrados digitalmente; (2) averiguar se os gestores apoiam as políticas de incentivo ao uso dos recursos midiáticos a favor do letramento digital dos professores; (3) verificar se os professores fazem uso de recursos midiáticos como recursos didático-pedagógicos; (4) identificar se há, por parte dos alunos das escolas, reconhecimento da relevância da utilização de recursos midiáticos pelos educadores, como ferramentas produtivas para o ensino aprendizagem. Para construir um panorama da utilização das tecnologias para mediar as práticas educativas, foram utilizadas pesquisa documental e pesquisa de campo. A partir dos dados coletados, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) às escolas na perspectiva de aprimorar a atuação dos gestores e professores visando fortalecer o processo de ensino e aprendizagem nas EEEP.

Palavras-chave: Educação Profissional. Gestão. Letramento digital.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio).

*** Professora Aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII.

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Gestão do letramento digital em Escolas Estaduais De Educação Profissional”, desenvolvida por Maria Elizabete Araújo, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Laura Assis, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e Terezinha Barroso, professora e orientadora.

A inclusão da escola no mundo digital terá como provável consequência o letramento digital dos seus educandos e dos próprios professores, entretanto, para essa inclusão, não basta uma política de aquisição de máquinas e equipamentos para a montagem de laboratórios de informática. Inserir-se na sociedade da informação exige da escola que os educadores possam pensar novos modos de ensinar, de aprender e de inserir os alunos no mundo digital.

A primeira autora do presente artigo foi coordenadora da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (11ª Crede) no estado do Ceará entre 2007 e 2013 e acompanhou, sistematicamente, o desempenho da gestão escolar em escolas sob abrangência dessa regional. A partir dessa função, testemunhou a atuação da gestão de forma a ter uma visão muito próxima da rotina da escola em suas ações e propostas de trabalho. No cotidiano da gestão, uma das dimensões mais importantes é a formação continuada e em serviço dos educadores, pois a forma como a escola conduz essa dimensão é determinante para o desempenho docente e, no caso em questão, para os objetivos da escola estadual de educação profissional, cuja premissa é a gestão para resultados, orientada pela TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional). A intenção de verificar como a gestão fomenta o letramento digital docente surgiu como uma necessidade, considerando a perspectiva de uma proposta de educação integral e integrada que assegure a preparação dos jovens do Ensino Médio para o mercado de trabalho. Assim, espera-se que o professor utilize as ferramentas midiáticas existentes na escola para desenvolver nos educandos, “nativos digitais”, o domínio dessas ferramentas a serviço da sua aprendizagem, para além do uso sem fins educativos dos recursos tecnológicos.

A 11ª Crede é um dos 20 órgãos estaduais situados no interior do Estado do Ceará, que constitui parte representativa da Secretaria Estadual da Educação, tendo por princípio assessorar as escolas públicas estaduais, por meio do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola (NRDEA) e do Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI), como também auxiliar as Secretarias Municipais de Educação, por meio do

Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM). Essa Coordenadoria abrange sete municípios: Ererê, Iracema, Jaguaribe, Jaguaretama, Jaguaribara, Pereiro e Potiretama, totalizando 14 unidades escolares, distribuídas nos municípios citados. Entre as 14 unidades públicas de ensino do Estado que constituem a 11ª Coordenadoria, foram selecionadas como objetos de estudo duas escolas de Ensino Médio integral e integrado à educação profissional – Ensino Médio técnico, denominadas escolas estaduais de educação profissional (EEEP). A justificativa para a escolha dessas duas escolas, em especial, deve-se à ligação existente entre a primeira autora e essas unidades de ensino, desde agosto de 2008, quando as EEEP foram criadas.

Essas duas escolas estaduais de educação profissional integral e integrada ao Ensino Médio técnico que constituem os *loci* da presente investigação estão situadas: uma no município sede da Crede, Jaguaribe, a qual passamos a identificar como Escola A; e a outra no município de Pereiro, identificada neste trabalho como Escola B.

O presente estudo de caso busca, então, (1) verificar se ações gestoras presentes na administração dessas escolas são pautadas por uma compreensão do conceito de letramento digital, e se os gestores – diretor e coordenador escolares – são letrados digitalmente; (2) averiguar se os gestores apoiam as políticas de incentivo ao uso dos recursos midiáticos a favor do letramento digital dos professores; (3) verificar se os professores fazem uso de recursos midiáticos como recursos didático-pedagógicos; (4) identificar se há, por parte dos alunos das escolas, reconhecimento da relevância da utilização de recursos midiáticos pelos educadores, como ferramentas produtivas para o ensino aprendido.

A motivação para o plano de ação que será apresentado se encontra nos achados da pesquisa. A leitura e a análise documental do Plano de Ação Integrado (PAI) e dos relatórios mensais encaminhados pelo professor coordenador do laboratório educacional de informática (LEI) e a pesquisa de campo – questionários de autopreenchimento aplicados a seis gestores, 45 docentes e, de forma amostral, a 30 alunos das duas EEEP – nos forneceram dados relevantes. Será apresentada a seguir uma síntese desses dados obtidos na investigação e que, em seguida, fundamentarão a proposição de ações a serem desenvolvidas com a implantação do PAE nas duas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).

Quanto às condições estruturais e de equipamentos, as EEEP dispõem de recursos midiáticos para darem conta da ação pedagógica nessas escolas. Ambas contam com

dois laboratórios educacionais de informática (LEI) devidamente equipados para dar suporte pedagógico aos professores. No entanto, quando examinamos o Plano de Ação Integrado (PAI) e os relatórios mensais do professor coordenador do LEI da Escola A, não é possível extrair dos mesmos quais ações estavam voltadas a explorar as mídias existentes na escola, e quais mídias seriam utilizadas entre aquelas disponíveis na EEEP. Quando examinamos os relatórios mensais, percebemos, a ausência de aulas no LEI realizadas por professores das disciplinas da base nacional comum. Também nesses relatórios não é possível visualizar quais recursos midiáticos estão sendo incorporados à prática pedagógica, mesmo nas disciplinas técnicas.

Na Escola B, os achados sobre essa mesma questão mostram, a partir do Plano de Ação Integrado (PAI), também não ser possível perceber claramente como as mídias integraram as ações previstas, muito embora haja a disponibilidade desses recursos elencados em cada ação desenvolvida no ano letivo de 2011. Em se tratando da utilização das mídias pelo professor, o PAI dessa EEEP não deixa claro se os professores das diversas disciplinas incorporaram as mídias em suas aulas. Já, quando verificamos isso nos relatórios mensais do professor coordenador do laboratório educacional de informática (LEI), eles evidenciam com mais clareza que os professores das disciplinas da base nacional comum e da base técnica dos cursos ofertados pela escola nesse ano letivo utilizaram os recursos midiáticos em suas aulas realizadas no LEI.

Acerca do letramento digital dos professores e do uso das mídias como ferramentas didáticas, resultados relevantes foram obtidos a partir da pesquisa documental. Em relação à Escola A, as atividades associadas às ações do PAI e nos relatórios mensais não conseguem explicitar quais mudanças ocorreram na rotina pedagógica e no currículo da EEEP, no sentido de avançar no uso das ferramentas tecnológicas; assim como a oferta dos cursos parece propor tão somente o desenvolvimento de habilidades mecânicas para o domínio do computador e das ferramentas da *web*. Em se tratando dos achados na Escola B, ela propõe como resultado do seu PAI a inclusão digital, mas não fica claro como as ações e atividades cumpriram o propósito. A dinâmica das ações postas no PAI não explicita como o conjunto das atividades se volta à inserção dos docentes e dos discentes no mundo tecnológico, extrapolando os limites do currículo apartado das práticas sociais que fazem uso das TIC. Os relatórios mensais do LEI dessa EEEP apontam que os alunos tiveram contato com ferramentas diversas e que foram propostas atividades com o uso dos recursos midiáticos. Há também a proposição de que o professor coordenador do laboratório se voltou a perceber a

habilidade dos alunos para usar o computador e as ferramentas da *web*. Entretanto, mesmo identificando esse contato com recursos diversos, na Escola B, parece que as TIC ainda assumem o papel de ferramentas utilizadas a serviço da mesma dinâmica das aulas em que o aluno é colocado no papel de reproduzir conhecimento e muito pouco no papel de criar e de reinventar.

Quando confrontada a análise documental com a percepção dos gestores acerca do uso das mídias como ferramenta didática, encontramos que 25% dos gestores da Escola A justificam que as mídias são pouco utilizadas, porque os dois laboratórios são insuficientes para dar conta das demandas de todos os professores. Em contrapartida, 50% dos gestores da Escola B afirmam haver o uso pelos docentes por serem indispensáveis na aproximação com o aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Acerca da resposta dos gestores sobre o uso dos recursos midiáticos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, 25% do universo de quatro gestores da Escola A consideram que os docentes fazem o uso incorreto de alguns recursos, não acrescentando muito na construção do conhecimento. Esses gestores dão como exemplo o uso de filmes sem uma ação pedagógica planejada. Por outro lado, na Escola B, a resposta é que todos os recursos midiáticos são usados para promover o seu uso intenso.

Comparativamente, a percepção da gestão da Escola A converge com os registros nos relatórios mensais do LEI, quanto a não efetivação do letramento digital na escola consoante proposto pelo PAI dessa unidade escolar e como decorrência da ação gestora e da ação docente. A percepção da Escola B é a de que os docentes favorecem o letramento digital a partir da interação com os professores dos demais espaços de suporte pedagógico, entre esses, o Laboratório Educacional de Informática (LEI).

Esses resultados obtidos pela análise documental, tomados comparativamente às respostas dos docentes ao questionário, podem ser ainda ampliados: foi detectado que, na Escola A, 90,90% dos docentes, no universo de 22 respondentes, consideram-se letrados digitalmente, enquanto, na Escola B, 87%%, entre 23 respondentes, também se consideram nessa condição.

Em relação aos docentes, os resultados se diferem em alguns pontos das respostas dos gestores. Quando se trata da utilização do LEI como espaço de aprendizagem, 100% dos respondentes da Escola A dizem concordar totalmente com essa condição, enquanto o gestor dessa mesma escola não aponta a mesma realidade, assim como

esse quadro não é percebido na análise documental. Em relação à escola B, verificou-se que somente 63,63% dos educadores concordam com essa forma de utilização do LEI.

Alinhando a percepção dos discentes com a percepção dos demais respondentes, na Escola A, identifiquei que 46,67% dos 30 educandos respondentes afirmam utilizar o LEI somente uma vez durante a semana e 33,33% informam utilizá-lo quatro vezes. Já na outra escola, temos que 26,67%, no universo de 23, dizem usar o LEI somente uma vez semanalmente; enquanto 46,67% informam fazer uso quatro vezes por semana. Se considerarmos que a proporção maior de uso se dá na Escola B, essa percepção dos alunos pode se justificar pela maior quantidade de práticas educativas no laboratório de informática dessa escola. Confrontando também a percepção dos alunos sobre o papel da escola no ensino sobre o uso das TIC, vimos que, enquanto 53% dos alunos da Escola A afirmam reconhecerem a importância desse papel, na Escola B, 80% dos discentes expressam essa mesma opinião.

Um aspecto importante dos achados da pesquisa trata da interlocução entre os professores coordenadores do LEI e os professores regentes de sala de aula. Os espaços de suporte pedagógico, entre eles o LEI, deveriam nas duas EEEP se propor a integrar as práticas pedagógicas, considerando que tais espaços foram criados com esse fim e, para que funcionem, a Secretaria da Educação do Estado (Seduc) possibilita a lotação de docentes nesses espaços para atender às demandas das escolas. Sobre esse aspecto, o PAI de ambas as escolas não vislumbra como os atores da ação pedagógica integram a sua atuação nas duas EEEP. Nos elementos extraídos em ambos os planos, fica evidenciado que os responsáveis pelas ações propostas não se colocam como suporte pedagógico às disciplinas e aos demais docentes. A partir do plano e dos relatórios mensais dos LEI, está posto que são os próprios coordenadores do LEI e dos outros espaços os responsáveis e os proponentes na ação, denotando que o LEI é utilizado como se fosse lugar de uma ação isolada e não integrada à rotina da sala de aula, ou melhor dizendo, como se não existisse para ser uma extensão da sala de aula. Parece que o professor coordenador do LEI é um expectador da ação pedagógica que se concretiza na sala de aula das escolas profissionais. Enfim, não foi possível perceber se em algum momento a ação do professor coordenador do LEI se dá de forma integrada com o professor regente das disciplinas, pois as ações voltadas ao planejamento não ficam evidentes nesses documentos.

Com o fim de ratificar os dados coletados na pesquisa documental, a pesquisa de campo trouxe alguns dados relevantes em se tratando do tema proposto que é a interação entre professores coordenadores do LEI e professores. Na Escola A, o depoimento de 01 dos gestores aponta que o professor coordenador do LEI dificilmente participa do planejamento para subsidiar os demais docentes e que está deixando muito a desejar. Já em se tratando da Escola B, afirma-se que há interação. Quando se trata de confrontar a percepção de gestores com a visão dos professores, sobre esse mesmo aspecto, detecta-se que, para 86,86% dos professores da Escola A, as atividades realizadas no LEI são previamente planejadas. Na Escola B, esse percentual chegou a 96%, representando a posição de 22 professores, entre 23 respondentes. Em contraponto, se considerados os relatórios mensais do professor LEI, em ambas as escolas, não se consegue visualizar uma sistematização do planejamento escolar semanal com a presença do professor coordenador do LEI. Na Escola B, não há ações que deem visibilidade a esse percentual de 96% de ação planejada como ação executada. Outra conclusão pertinente para explicar o contrassenso pedagógico entre registros e percentuais encontrados nos respondentes professores é que os professores planejam, mas efetivamente não contam com o suporte do coordenador do LEI .

Retomando as percepções dos professores sobre sua formação inicial e como ela contribuiu para o seu domínio das TIC, para 72,73% dos docentes da Escola A, a formação ajudou a desenvolver as competências necessárias para o uso dos recursos midiáticos existentes na escola. Entretanto, 27,27%, consideram que não. Somente 36,37% dos educadores classificam a formação inicial boa em relação ao desenvolvimento de competências para o domínio das TIC. Nesse sentido, os docentes da Escola B se posicionam da seguinte forma: 70% reconhecem a contribuição; já 30% apontam que a formação inicial não deu essa contribuição. Sobre a classificação da formação, somente 43% dos professores apontam que foi boa em relação à competência já apontada. Esses dados podem sinalizar que a gestão escolar não pode esperar que todos os professores, por si só, deem conta de buscar sua inserção na condição de letrado digital, cabendo à equipe gestora a contribuição para que isso se dê na escola.

Quando se trata dos alunos das duas escolas estaduais de educação profissional, essa realidade se configurou da seguinte maneira: na Escola A, 10 alunos, no universo de 22, ou 66,67%, possuem computador em casa. Já em se tratando do acesso à internet, o percentual chega a 86,66%. Na Escola B, o percentual de alunos que têm computador é idêntico ao da Escola A: 66,66% do universo de 23 discentes. Desse

universo, também 86,66% têm acesso à internet, igualando-se à mesma condição da primeira escola. Outro dado relevante sobre os alunos é que utilizam o computador para fazer as tarefas e para estudar, sendo que, em ambas as escolas, 100% dos alunos que têm computador em casa afirmam fazer isso.

Em se tratando do tempo escolar para que a escola se torne esse laboratório de boas práticas, temos um cenário favorável para que isso ocorra. A garantia de 1/3 da carga horária de 40 horas para planejamento na escola significa que estão asseguradas 13 horas-aula dedicadas à hora-atividade que se destina a várias tarefas, entre elas, a formação continuada. No estado do Ceará, o cumprimento da Lei Nacional do Piso nº 11.738 foi concretizado em todas as escolas. Portanto, há tempo disponível na agenda do professor para ele ter acesso à formação no seu cotidiano pedagógico. Ainda sobre essa questão, especificamente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do CE, a lotação de todos os professores é obrigatoriamente de 40 horas, permitindo a dedicação exclusiva a uma única escola.

Mesmo dispondo dessa organização, encontramos na pesquisa um indicativo de que a gestão efetivamente ainda não consegue se ocupar da formação docente com uma tarefa sua. Os gestores da Escola A indicam que apenas são incentivadores dos professores na busca por formação, mas assumem não ofertar nenhuma ação na escola. Na Escola B, os gestores afirmam que a gestão procura garantir que os educadores participem de ações de formação. Sobre essa última escola, não consegui encontrar elementos no Plano de Ação Integrado (PAI) ou nos relatórios mensais do LEI que demonstrassem ações de formação continuada no uso das TIC. Essa posição da gestão se confirma, quando os professores respondem sobre se o coordenador escolar realiza momentos de formação continuada, tendo como objetivo o uso das TIC na escola. Segundo a opinião de 77, 72% (17 professores) da Escola A, a resposta é que o coordenador dessa escola.

A seguir, serão apresentadas as ações que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE). O PAE tem como objetivo geral contribuir para a incorporação das TIC no cotidiano das duas EEEP, visando a práticas educativas mais eficazes. Considerando a pretensão de alcançar todos os atores do processo educativo, são definidos como objetivos específicos:

- Fortalecer a gestão escolar para que a escola se torne espaço de formação continuada com foco no letramento digital, através da incorporação das TICs já disponíveis nas duas EEEPs;
- Possibilitar que os professores elaborem práticas educativas diversificadas utilizando as TICs existentes nas duas EEEPs, com o auxílio do professor coordenador do LEI e do coordenador escolar;
- Realizar aulas no LEI que possibilitem aos alunos elaborar e reelaborar o conhecimento utilizando as TICs como recursos tecnológicos que podem melhorar o seu desempenho acadêmico e profissional.

As ações estão organizadas em três grupos, considerando o conjunto de atores responsáveis pela sua execução.

As ações a serem realizadas pela 11ª Crede são as seguintes: 1) Reunião envolvendo a equipe da 11ª Crede (Cede11/NTE) e gestores das duas EEEPs para apresentação do PAE: essa ação tem como propósito mobilizar a gestão escolar diante dos resultados obtidos na pesquisa para que, junto com a Crede, possa assumir a implantação do plano; 2) Manutenção dos recursos midiáticos e equipamentos existentes nos LEI para otimizar a formação: a aquisição de novos equipamentos não se faz necessária. Entretanto, a manutenção dos equipamentos já existentes nos LEIs deverá ser intensificada pela 11ª Crede. A Escola A poderá precisar de reposição de peças ou de reparos mais específicos, considerando que iniciou suas atividades em 2008. Nesse caso, será solicitado à gestão, o provimento através do recurso de manutenção da escola, conforme já é orientado. Se forem custos de maior porte, será solicitado à Seduc. O mesmo acompanhamento deverá ser feito com relação à manutenção dos recursos midiáticos na Escola B; e 3) Realização de grupo focal para avaliar os impactos do Plano de Ação Educacional: será necessário avaliar se as ações propostas asseguraram os objetivos pensados, as metas e os resultados esperados, a partir da percepção de todos os atores do processo. Com base nessa avaliação, a Crede, juntamente com as duas EEEPs, poderá rever objetivos, metas e estratégias para o 2º semestre, visando alcançar resultados mais efetivos.

As ações a serem realizadas pelas duas escolas profissionais são as seguintes: 1) Elaboração da agenda anual da gestão com foco no planejamento escolar, com a participação dos coordenadores escolares e professores coordenadores do LEI: a pesquisa mostrou que há um hiato entre a atuação do coordenador escolar e a dos

professores LEI, quando se trata do planejamento escolar. Essa ação visa sistematizar a atuação desses profissionais como suportes que existem para apoiar o professor de sala de aula, subsidiando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Os relatórios mensais revelaram a inexistência de uma rotina de planejamento com a participação dos coordenadores escolares e coordenadores LEI. A definição da agenda da gestão do planejamento visa monitorar o tempo e a ação dos envolvidos; 2) Planejamento da formação continuada para a incorporação das TICs na escola: essa ação proposta com base nos resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo que apontam para a necessidade de fortalecer a gestão do letramento digital nas duas EEEP tem a intenção de mobilizar os gestores escolares e os professores coordenadores do LEI para assumirem, seu espaço na formação continuada ofertada pela escola; 3) Apresentação da proposta de formação aos professores regentes de sala de aula durante a Semana Pedagógica Anual: considerando que os dados da pesquisa de campo revelam que 100% do universo de 23 docentes da Escola B e 95,45% do universo de 22 docentes da Escola A aceitariam participar de um curso ofertado pela EEEP voltado ao uso das TIC como recursos didáticos, creio na aceitação da proposta. Todavia, é indispensável respeitar o espaço escolar e as iniciativas próprias. Um momento de sensibilização e de mobilização para envolver todos os docentes é importante para se garantirem a efetividade da formação e os resultados esperados para a gestão da aprendizagem nas duas EEEP. Nesse momento, também, registrar as expectativas sobre a formação será importante para guiar o desenvolvimento do curso e até a reformulação das unidades temáticas que serão ainda apresentadas; 4) Formação continuada para o uso das TIC nas duas EEEP: os achados da pesquisa mostraram alguns dados relevantes sobre o domínio das TIC pelos docentes. Se os educadores utilizam as TIC no seu cotidiano pessoal, a escola pode levá-los a incorporar na sua atuação profissional, potencializando sua ação pedagógica e fortalecendo sua identidade como professor mediador da aprendizagem; 5) Gestão do planejamento escolar pelos coordenadores escolares e professores coordenadores do LEI: os relatórios mensais do professor LEI não evidenciam o diálogo entre coordenadores do LEI e professores. Devido ao fato de a escola precisar se tornar um espaço de formação de todos os atores escolares para a vivência da cultura digital integradora da proposta pedagógica escolar (BONILLA, 2010), o PAE sustenta a necessidade de fortalecer essa interlocução.

Concluindo o PAE, são apresentadas a seguir as ações a serem partilhadas pela 11ª Crede e escolas profissionais: 1) Reunião envolvendo a equipe da 11ª Crede (Cede11/NTE), coordenadores escolares e professores coordenadores do LEI: a

cultura vigente nas duas escolas é de que a Crede assume a formação continuada dos professores, quando se trata do uso das tecnologias, por meio do NTE. A proposta é experimentar uma alternativa que leve as escolas a uma política de responsabilização desse processo e dos resultados de aprendizagem. Assim, com essa ação, pretende-se corresponsabilizar os atores escolares e a 11ª Crede pela formação dos docentes para o uso didático das novas tecnologias; 2) Avaliação do Plano de Ação e dos Programas de Ação das EEEP: as estaduais de educação têm dois instrumentos próprios de gestão: para o diretor – Plano de Ação, e para os professores – Programas de Ação por área. São planos estratégicos orientados pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) que é o modelo de gestão das escolas profissionais. Aqui, é proposto que sejam atualizados, como já é orientado ao início do ano às EEEP, na medida em que a prática educativa vá sendo repensada, como consequência da formação continuada. Essa ação partilhada entre Crede e escola visa inserir no Plano de Ação e nos Programas de Ação das EEEP a incorporação das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Esclarecemos que a Crede participa dessa ação porque analisa os dois instrumentos a cada ano letivo, como uma ação de acompanhamento à gestão escolar.

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) se propõe a abrir espaço para a reflexão de que os atores do processo educativo precisam olhar a escola como reflexo da sociedade na qual está inserida. Portanto, todos que nela atuam precisam ver-se na condição de responder à sociedade e influenciá-la. Em um movimento de corresponsabilização para a mudança, cabe à gestão a tarefa de promover a quebra de paradigmas e prover seus educadores e educandos das condições necessárias à educação deste século permeada pelas tecnologias; aos educadores, compete se abrirem a novas possibilidades, sem temer serem subtraídos da escola e da sua tarefa de educar. O papel de mediador, atribuído ao professor, exige competências para lidar com o processo de ensino e aprendizagem que não se fixem em práticas de transmissão e reprodução dos saberes acumulados pela humanidade.

Considerando os objetivos traçados para essa pesquisa e os dados encontrados, destaca-se que é relevante fortalecer a gestão do letramento nas duas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) como uma ação da gestão-coordenador escolar em integração com o professor coordenador do LEI. A ação integrada de todos os atores escolares precisa favorecer práticas pedagógicas mais eficazes, utilizando as tecnologias para que as duas escolas possam responder aos anseios dos jovens, que esperam da escola que ela assegure sua formação para a vida e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Motrivivência**. Ano XXII, nº 34, p. 44. jun., 2010

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez 2008.

SEDUC. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará**. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 01 dez 2011.

PROJETO E-JOVEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A JUVENTUDE NO ESTADO DO CEARÁ

Paulo Sérgio Fontenele*
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**
Marcos Tanure Sanábio***

Este trabalho tem como objetivo apresentar o estudo desenvolvido no programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora, que buscou analisar o projeto E-Jovem no estado do Ceará, destacando o Plano de Ação Educacional apresentado. Tal objetivo se concretiza na proposta de organização do livro Diálogos e Proposições do programa supracitado, de maneira que o tratamento de problemas identificados na execução do projeto possa lançar luz a outros tantos projetos que são desenvolvidos em diferentes redes de ensino pelo Brasil. O projeto E-Jovem se coloca como uma proposta importante para garantir o protagonismo juvenil e a inserção deste público no mercado de trabalho através de formação tecnológica desenvolvida em dois Módulos curriculares. Como será possível observar, problemas de âmbito pedagógico e administrativo deram diferentes percepções a respeito do desenvolvimento do projeto de 2008 a 2012 no estado do Ceará, o que tornou imprescindível a reflexão sobre os dados obtidos em pesquisa para uma proposição que levasse à execução do projeto de maneira adequada.

Palavras-chave: E-Jovem. Protagonismo Juvenil. Formação tecnológica.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Gestor da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

** Docente PPGP/CAEd/UFJF; doutora em Educação pela UFJF.

*** Orientador PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Administração pela UFPA.

Não é raro ouvirmos de professores, pesquisadores e mesmo formuladores de políticas públicas a seguinte frase: é preciso dar voz aos jovens! Contudo, há tempos eles estão falando, mas poucos estão realmente sendo ouvidos. Início este artigo com essa questão, não porque ela irá tratar diretamente do protagonismo juvenil, mas para retratar um projeto desenvolvido pelo governo do Ceará, em parceria com instituições públicas de ensino e empresas privadas, que, de certa medida, buscou ouvir jovens cearenses, estudantes ou egressos de escolas e ainda não haviam se inserido no mercado de trabalho.

O projeto E-Jovem, conforme apresentaremos com maiores detalhes a seguir, foi o projeto estudado no âmbito do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo mestre Paulo Sérgio Fontenele¹, entre os anos de 2011 e 2013, e orientado pelo professor Dr. Marcos Tanure Sanabio. O estudo teve como objetivo analisar, pela perspectiva dos atores envolvidos no projeto, seu desenvolvimento e resultados, considerando que havia uma discrepância nas avaliações que eram feitas sobre o E-Jovem. Em posse dos resultados obtidos desta análise, foi apresentado um Plano de Ação Educacional, com a finalidade de resolver os problemas encontrados. Este Plano é o foco maior deste trabalho.

Para tanto, este artigo iniciará com uma brevíssima discussão sobre a juventude; seguirá para a apresentação do Projeto estudado, bem como os resultados da análise realizada, e finalizará focando no Plano de Ação Educacional desenvolvido na dissertação.

1 “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o Jovem não é sério. O Jovem no Brasil nunca é levado a sério”

O título desta seção, refrão de uma música da banda brasileira de *rock* Charlie Brown Jr, retrata o cenário em que o jovem se encontra no Brasil nos tempos atuais. É verdade que há uma legislação que tenta dar conta de sua condição, como é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Estatuto da Juventude, a Lei de Estágios, entre outras, contudo, se buscarmos indicadores sociais da população compreendida entre 15 a 29 anos, poderemos nos surpreender de maneira bastante negativa.

O número de jovens no Brasil que inicia e conclui o Ensino Médio na idade regular (14 a 17 anos) é ainda fora do ideal, o número que alcança o ensino superior também, e o percentual daqueles que se inserem no mercado de trabalho, sobretudo após a

¹ Dissertação defendida - O Projeto E-Jovem no Estado do Ceará: perspectivas, análise e desafios.

conclusão do Ensino Médio, costuma ser ainda mais baixo. Dados do Observatório do PNE² (Plano Nacional de Educação) demonstram que 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola no ano de 2015, mas, destes, apenas 62,7% estavam matriculados no Ensino Médio. Cumpre observar, contudo, que a meta era a universalização do acesso e matrícula no ano de 2016.

No Estado do Ceará, o quadro encontra-se pior se comparado com a média nacional e outras regiões brasileiras. Por exemplo, em 2007, foi diagnosticada uma baixa empregabilidade dos jovens e indicadores educacionais bastante ruins. Chegavam a menos de 30% os jovens de até 25 anos que haviam chegado ao ou concluído o Ensino Médio. Se olharmos para os indicadores de acesso ao ensino superior, o número é ainda menor. Naquele ano, apenas 7% dos jovens até 25 anos haviam feito ou ingressado num concurso superior (FONTENELE, 2013). Já em relação aos indicadores de acesso à escola e de taxa de matrícula no Ensino Médio, em 2015, obtido no Observatório do PNE, identificamos que os dados se assemelham ao cenário nacional, visto que 82,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola e que 63,7% estavam matriculados no Ensino Médio. É forçoso dizer que, em 2015, segundo a mesma fonte, que apenas 74,9% da população de 15 a 17 anos – idade de escolarização obrigatória, frequentava os bancos escolares; desta população, 11,9% concluíram a educação básica naquele mesmo ano.

A despeito disso, é preciso pensar o lugar do jovem na sociedade brasileira, e como a escola pública, em especial, pode contribuir para formá-lo e ajudá-lo na construção de um projeto de vida que o eleve a uma condição de protagonista de sua própria história. Parece estranho dizer isso, mas a verdade é que boa parte da juventude brasileira se encontra em um não-lugar. Ou seja, ser jovem no Brasil é estar em uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. Mas será que é isso mesmo? Ou é possível dizer que a juventude tem o seu próprio lugar, a sua própria definição, ainda que seja o momento da vida em que há inúmeras dúvidas, expectativas, ansiedades, porém a definição de uma identidade forte, de uma rede de sociabilidade e desenvolvimento de habilidades socioemocionais que carregam para a vida adulta?

Juarez Dayrell alerta sempre para a importância de pensarmos a condição juvenil no Brasil, que vem sendo construída em um contexto de profundas transformações socioculturais nas últimas décadas. De maneira breve, ele nos explica que a condição do jovem das camadas populares, e público-alvo do E-Jovem, é dura e difícil:

² Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio/dossie-localidades>>. Acesso em: 03 set 2018.

[...] os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado de sua condição como jovens, alia-se a pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio é a própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108-9).

Nesse sentido, o autor questiona o papel e o modelo de escola que temos hoje para atender essa população. É certa a sua afirmativa sobre a necessidade de ela ser repensada, assim como também é bastante certa a sua fala de que ela faz apenas uma parte. É preciso, portanto, investimento de outras naturezas, ainda que seja pela via da escola.

2 O projeto E-Jovem no estado do Ceará

Conforme mencionado anteriormente, o cenário retratado de baixa escolaridade e empregabilidade dos jovens no estado do Ceará contribuiu para que o governo, através da secretaria de estado de educação, implementasse em escolas de tempo integral o projeto E-Jovem.

Gestado no ano de 2007 e implementado no ano de 2008, o projeto teve como objetivo atuar na qualificação profissional e na responsabilidade social da juventude cearense, nas áreas de atuação – tecnologias de informação em comunicação e empreendedorismo –, selecionando jovens por meio do levantamento do perfil, que identificasse o compromisso em terminar o curso e fosse aprovado em uma prova básica de língua portuguesa e conhecimentos básicos de matemática.

Conforme Fontenele (2013, p.22) destaca, o projeto possui 4 objetivos específicos:

Oferecer uma formação de características tecnológica e profissional que possibilite inserir o jovem no mercado de trabalho em áreas de informática como web designer, redes, hardware e programação, observando as políticas de softwares livres, através da universalização da 'cultura digital'; desenvolver projetos de empreendedorismo social, nas comunidades e escolas inseridas no projeto, criando uma cultura de responsabilidade social; qualificar mão de obra para atender à demanda de uma futura Indústria de software no Ceará, podendo estar distribuída nos municípios, em articulação com empresas cearenses de TIC; colaborar com o desenvolvimento sustentável dos municípios e/ou bairros.

Financiado pelo Fundo Estadual da Pobreza, o E-Jovem conta com diferentes instituições que repassam tanto metodologia quanto conteúdos específicos para a formação dos educadores e instrutores que atuam no curso, como a Geração Muda Mundo - ASHOKA, o Instituto empreender e o SEBRAE. Na implementação e execução do projeto, temos a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc), que implementa, acompanha e redireciona as ações do projeto, dando suporte ao núcleo gestor do E-Jovem, que é composto por quatro coordenadorias: de Educação profissional, a Geral do Projeto, a Pedagógica e a Técnica do E-Jovem. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é responsável pela construção e avaliação do material do curso, formação dos profissionais que atuam no módulo II, bem como a certificação dos alunos do E-Jovem. Por fim, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC) é responsável por selecionar os educadores e instrutores que atuarão no projeto.

Ele se estrutura em dois módulos, cujos alunos precisam obter uma média de 60% de aproveitamento para passar do primeiro ao segundo e, finalmente, concluir o curso na modalidade técnica. Como os módulos não possuem cronograma fixo, eles podem começar em qualquer semestre letivo, sendo facultativo ao aluno realizar o módulo II.

O primeiro módulo acontece em ambiente virtual de aprendizagem na modalidade de educação a distância. São 420h/aula dos seguintes componentes curriculares: Informática Básica, Inglês Instrumental, Matemática, Português, Raciocínio Lógico e Preparação para o Trabalho e Prática Social (PTPS). Já o módulo II tem 800h/ aula, realizadas na modalidade presencial, trabalhando os seguintes componentes curriculares: *Software* Livre, Suporte a *Hardware* e Redes, Criação a Manipulação de Imagens, Desenvolvimento de *Web* I, Desenvolvimento de *Web* II, *Java Script*, Banco de Dados, Sistema de Gerenciamento de Conteúdo, Inglês Técnico e Empregabilidade/Empreendedorismo Econômico. O aluno que concluir os dois módulos será certificado como Técnico em Informática, chancelado pela Seduc/IFCE.

No que toca as atribuições de cada ator no desenvolvimento do projeto, identificamos: As Coordenadorias Regionais de Ensino (Credes) realizam a divulgação do edital para credenciamento das escolas, acompanhando e observando o desenvolvimento do projeto. Cumpre mencionar que, para uma escola receber o projeto E-Jovem, além de atuar em tempo integral, ela precisa atender a alguns critérios, como possuir dois laboratórios de informática, de modo que um fique apenas para o Projeto, internet em boa qualidade, equipe preparada para atuar e, por fim, considerando o fundo que

financia o projeto, estar localizada em uma cidade de baixo índice de desenvolvimento Humano.

O papel da Escola no desenvolvimento do E-Jovem é realizar a parceria com a Crede, apoiando no trabalho de divulgação do projeto e seleção de seus alunos. Além disso, seu gestor indica o funcionário que irá atuar no projeto como responsável. Esse Responsável Local acompanha a sistematização e desenvolvimento das ações do projeto.

Outro ator importante é o Supervisor, agente que articula a coordenação do projeto e as escolas, realizando o acompanhamento na avaliação das turmas. O tutor apoia o instrutor na produção do material didático, treinamento de instrutores, educadores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem. O instrutor, por sua vez, é o profissional com formação na área de tecnologias de informação, responsável por ministrar os conteúdos do módulo II do projeto. À sua disposição, ele possui material didático estruturado, videoaulas, tutoriais, trabalhos práticos e exercícios dirigidos. Por fim, o educador é o facilitador de aprendizagem do aluno no módulo I e possui, ainda, o papel de gerar uma integração do grupo, visto o objetivo de construção coletiva de aprendizagem. Todos esses perfis profissionais que atuam no projeto – supervisor, tutor, instrutor e educador são constituídos de estudantes universitários, matriculados e cursando suas respectivas graduações.

Cumpriu-se a função de apresentar aqui brevemente o papel de cada um dos agentes na implementação do E-Jovem, tendo em vista que a proposta de Plano de Ação Educacional, trazida na dissertação estudada, focou em resolver questões apontadas por esses atores no desenho e implementação do projeto nas escolas cearenses. Vejamos a seguir alguns resultados do E-Jovem.

O E-Jovem iniciou-se em 2008 atendendo 3000 alunos localizados em 69 escolas/ 202 turmas de 28 municípios cearenses. Como um dos objetivos de seus formuladores era transformar esse projeto em um programa estadual com força de lei, de modo que alcançasse progressivamente todas os municípios e escolas de tempo integral, o projeto foi sendo ampliado. Conforme disposto na página da Seduc, em 2009, o número de municípios passou a 50, sendo que o projeto alcançou 156 escolas e 5000 alunos; em 2010, 68 municípios, 169 escolas e 5000 alunos; em 2012, 105 municípios,

226 escolas e 7000 alunos. A última parcial a que encontramos referência foi do ano de 2014, sendo realizado em 72 municípios, 205 escolas e 4450 alunos atendidos³.

De acordo com os estudos realizados por Fontenele (2013), o projeto teve bastante êxito no que toca a inserção no mercado de trabalho dos alunos egressos do curso. Segundo estudos realizados, em 2012, o E-Jovem já havia qualificado mais de 13 mil estudantes em 180 escolas do estado, de 70 municípios com mais de 40% de inserção no mercado de trabalho.

Apresentado brevemente o programa E-Jovem – como surgiu, seu desenho e resultados finais da sua concretização –, vejamos a seguir os resultados obtidos da investigação feita com os atores responsáveis pela formulação, implementação, bem como os sujeitos que sofrem a ação do projeto diretamente: os alunos. Como já mencionado, trazer essa investigação se fez importante na dissertação estudada, visto que o seu autor encontrou algumas divergências na forma como E-Jovem vinha gerando resultados. O que poderia estar acontecendo? Seria a forma como vinha sendo implementada nas escolas? Tinha relação com o público atendido? Tinha relação com a qualificação e formação de tutores e instrutores? Enfim, foram questões levantadas, investigadas e discutidas na dissertação e que traremos resultados abaixo.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, é possível elencar algumas situações que comprometeram a execução do projeto, entre elas, destaca-se a baixa remuneração realizada aos tutores e instrutores do programa. Como já visto, esses profissionais são recrutados ainda nos bancos universitários e, portanto, recebem pagamento por bolsa. Segundo a pesquisa, o interesse em atuar no projeto, em função da remuneração, identificou um grau de frequência de razoável para baixo. Embora o estudo não traga a informação do valor pago, e, no site do programa, o valor também não se encontre, podemos pensar, a partir desse item, um reflexo do que acontece nos sistemas públicos de ensino: baixa remuneração, que não só torna pouco interessante o magistério, como também atrai profissionais pouco qualificados. Essa constatação, que já virou inclusive mote para projetos educacionais nacionais, faz-nos refletir sobre a construção do imaginário social do docente no atual contexto que, de certa medida, impacta na valorização deste ofício, que vai desde situações de estágio a níveis que exigem a formação específica para atuar com alunos (ARROYO, 2011). Tudo isso reflete em uma outra constatação: a ausência de profissionais capacitados para

³ Cumpre lembrar que a dissertação de mestrado que norteia a construção deste artigo analisou o projeto E-Jovem até o ano de 2012. No site da Seduc do Ceará não há maiores informações sobre a manutenção do E-Jovem em dias atuais.

o cargo, não apenas em função da bolsa, mas por uma ausência de profissionais para atuarem, sobretudo no módulo II, em função da formação necessária em todas as cidades atendidas pelo projeto.

Outras duas questões levantadas na pesquisa e que podemos identificar com contextos maiores são a falta de atualização dos equipamentos dos laboratórios de informática e a ausência de internet em banda larga nas escolas. Essas duas ações de extrema relevância para o projeto, sobretudo porque a módulo I do curso ocorre na modalidade a distância, acabaram concorrendo para atrasos no cronograma e dificuldades na implementação do projeto.

Cumprir destacar que, há pelo menos três décadas, nos inserimos em um processo de inserção de tecnologias nas escolas públicas brasileiras, que buscou não apenas dar acesso aos computadores, equipando escolas com laboratório de informática, mas também equipando as próprias secretarias, equipamentos de Data Show nas salas de aula em substituição aos videocassetes e aparelhos de DVD e, em situações mais pontuais, chegamos a visualizar redes de ensino que distribuem computadores, *netbook* ou *tablets* para professores e alunos. Paralelamente a isso, foram investidos alguns cursos de formação de professores para o uso de Tecnologias de Informação e comunicação na educação, em destaque, a primeira lei denominada Lei de Informática, que é ainda da década de 1980 – Lei nº 7.282/84, que seguiu para o Projeto de Educação com Computadores – EDUCOM e, a partir de então, diversos outros cursos de curta duração (RICHIT, 2014). Importa salientar que a LDB, de 1996, instituiu o Programa Nacional de Informática Educacional (PROINFO), através do Núcleo de Tecnologia Educacional para capacitar professores para o uso de Tecnologias no âmbito educacional em todo o Brasil, mas que não teve sua meta alcançada com êxito por um problema percebido na execução do E-Jovem – o acesso à internet de qualidade. Contudo, não podemos deixar de destacar a parceria estabelecida por decreto presencial nº 6.424, em 2008, com as operadoras de telefonia e a Agência de Telecomunicações, que lançou o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), visando contribuir para instalação de redes de internet nas escolas e mesmo na formação de professores. Atualizado em 2010, a partir de novo decreto presidencial nº 7.175/2010, o programa transformou-se em Programa Nacional de Banda Larga (PNLB), tendo como objetivo alcançar, até em 2014, 90 milhões de acesso à internet em banda larga, focando, inclusive, em regiões mais interioranas e rurais que contivessem uma escola. Entretanto, podemos questionar se o a internet em banda larga se fazia tão

imprescindível para a execução do E-Jovem, mesmo com a política nacional, por que ainda enfrentou dificuldades?

Seguindo com os achados da pesquisa feita com os sujeitos envolvidos no E-Jovem, a pesquisa identificou ainda a ausência de formação continuada dos instrutores e tutores envolvidos no curso, ainda que ela se fizesse importante, visto as dificuldades iniciais que todo projeto possui em início de implementação, bem como a necessidade de revisar seus conteúdos e a sua organização. Ainda que isso soe administrativo ou do âmbito de uma coordenação pedagógica, pensar essa formação continuada para além da inicial feita pelo IFCE é de extrema relevância, considerando este contexto e também os indicadores de evasão.

Daqui, é possível relacionar com uma outra dificuldade observada na implementação do curso: a passagem brusca que era feita de um módulo ao outro. Os alunos não conseguiam identificar uma relação entre os conteúdos, visto que o módulo I era mais introdutório e tinha uma perspectiva de desenvolver o jovem em uma dimensão mais ampla e social. Para além disso, é possível destacar que a passagem de um módulo ao outro se dava com mais duas outras mudanças: a de modalidade de ensino – da distância para a presencial; e a de profissionais que atuavam com os alunos – educador, com uma função de esclarecer dúvidas aos alunos sobre o uso da plataforma na qual se hospedava o ambiente virtual de aprendizagem, sendo o facilitador nesse processo, bem como o motivador para permanência no curso e construção coletiva do conhecimento –, para o papel do instrutor, que viria ensinar os conteúdos específicos da área de tecnologia. Ainda é possível mencionar a demora que a escola fazia para a passagem do módulo I ao módulo II, tendo em vista, em alguns casos, a dificuldade de encontrar instrutores qualificados para o cargo e, em outros, pela oferta de um módulo de recuperação – o módulo I Plus –, de modo que aqueles que não tivessem obtido o percentual necessário para seguir ao módulo II pudessem recuperar a nota.

Outro problema identificado na execução do projeto está na atribuição das funções do responsável local pelo curso, funcionário da escola indicado pelo gestor escolar. A questão se torna problemática, pois este funcionário, que pode ser um professor, adquire funções dentro da escola, sem ampliar sua jornada de trabalho, visto que é uma atividade não remunerada. Em vista disso, apesar dos coordenadores locais, diretores e coordenadores das Credes e alunos afirmarem na pesquisa que o acompanhamento feito pelo responsável local se situa entre bom e ótimo, é notória a preocupação, sobretudo dos coordenadores, que a situação funcional não é tranquila. Acreditam

que seria necessário pensar uma forma de remuneração adequada ao trabalho que é desenvolvido.

É possível, além disso, apontar um outro problema em relação a implementação do projeto: o seu financiamento. Como mencionado anteriormente, o projeto recebia financiamento do Fundo Estadual da Pobreza, e os profissionais envolvidos, nele, compreendem, pelas respostas à pesquisa, que o financiamento é razoável para ruim, o que dificulta a possibilidade de remunerar de modo aproximado ao mercado.

Outro ponto que surge na pesquisa relaciona-se ao monitoramento. Conforme destaca Fontenele (2013), o monitoramento surge como um reflexo da modernização da administração pública, de modo que governos e dirigentes públicos possam guiar o desenvolvimento de suas ações/ políticas públicas de maneira mais eficaz e eficiente. Deste modo, embora se destaque, nesse processo de monitoramento, a importância de o E-Jovem estar sempre sendo avaliado, não foi isso que vinha acontecendo. Não foram encontradas informações sistematizadas sobre o funcionamento dos cursos nos espaços pesquisados, ao menos de maneira protocolada. Essa atividade, quando existia, estava a cargo de cada local, da maneira que a realização fosse pertinente. Assim sendo, torna-se complicado identificar se o projeto está sendo desenvolvido de maneira adequada, e identificar, ainda, os problemas para serem contornados.

Finalmente, foi possível constatar mais uma questão a ser repensada na execução do E-Jovem: a baixa divulgação do projeto na mídia, e, em consequência, a dificuldade de se conseguir apoio com o empresariado. Embora o trabalho aqui apresentado não identifique de maneira clara como seria essa parceria, acreditamos que ela se diferencia de uma proposta de parceria público-privada, mas se aproxima de uma parceria que, em última instância, receba os egressos do curso para suas áreas de trabalho. Ações como estas são bastante comuns em institutos federais que oferecem curso na área técnica e tecnológica. Dentre as funções de um coordenador de curso, por exemplo, está a de conseguir parcerias para que os alunos possam estagiar, etapa obrigatória para a conclusão do curso. Portanto, quando o estudo aqui trouxe a questão da parceria com o empresariado, entendeu-se a necessidade de, somada à divulgação, que os coordenadores e responsáveis locais pudessem estabelecer um diálogo mais próximo com quem poderia absorver a mão de obra qualificada e recém formada pelo projeto, alcançando em definitivo o objetivo do curso: a qualificação e a inserção do jovem no mercado de trabalho.

3 O que fazer diante disso? Apresentação do Plano de Ação Educacional

Esta seção traz a proposição chamada de Plano de Ação Educacional. Após a análise e a discussão a respeito do projeto E-Jovem no Ceará, Fontenelle (2013) apresenta algumas sugestões para melhorias, definidas por ele de ações. O PAE apresentado seguiu a metodologia 5W2H⁴, contudo, aqui, iremos abordar apenas as ações pensadas.

A primeira ação pensada está relacionada à necessidade de maior divulgação do projeto, bem ao seu monitoramento, que é a proposição de um seminário a cada dois anos das Coordenadorias Regionais de Ensino, de modo que os coordenadores possam ser sensibilizados pelo trabalho desenvolvido no E-Jovem e deixem de percebê-lo como apenas mais uma ação a ser desenvolvida pela escola. Essa ação é entendida como bastante necessária para pensar os tempos e espaços específicos do E-jovem de modo mais adequado em sua realização.

A segunda ação, que também dialoga com a primeira, é a realização de um evento anual de mobilização realizado tanto pelas Credes, quanto pela Secretaria de Educação de Fortaleza. Essa ação também contribui indiretamente para a divulgação e a visibilidade do empresariado, que é um parceiro importante na realização do projeto.

A ação terceira é a realização de um processo seletivo para coordenadores, por tempo determinado, com uma carga horária de 20 horas semanais, sendo remunerado pela política do governo federal, o Pronatec, concretizando, deste modo, o que podemos chamar de pacto federativo para realização das políticas educacionais.

A ação quatro foi pensada na tentativa de melhorar a remuneração dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do E-Jovem, estabelecendo-a em decreto, por força de lei.

A quinta ação é realizar a progressiva troca e/ou manutenção dos computadores das escolas que atendem ao projeto, bem como a instalação de internet banda larga nas escolas por meio do projeto Cinturão digital.

As ações seis, sete e oito são para atender a importância de maior qualificação dos profissionais que atuam no projeto, bem como ajustar o problema identificado na transição de um Módulo do curso ao outro. Deste modo, em primeiro lugar, foi definida a formação obrigatória dos profissionais que no E-Jovem atuam, sendo convocado pelo coordenador

⁴ 5W2H é uma metodologia para proposição de projetos, que remete a palavras da língua inglesa – What (O que?); Why (Por quê?); When? (Quando?); Who? (Quem?); Where? (Onde?); How Much? (Quando custa?); How Long? (Por quanto tempo?)

local. Em segundo lugar, a reorganização curricular feita por tutores e instrutores do curso, de modo que a transição de um módulo a outro não seja realizada de maneira tão abrupta, como foi identificado, fechando, desta maneira, com a indicação de definição de um calendário mais fixo do curso, visto que muitos alunos estavam desistindo do curso pela imprecisão do momento de início e de término.

Considerações finais

Este artigo objetivou trazer o estudo desenvolvido em programa de Mestrado Profissional, que realizou uma análise do projeto E-Jovem no estado do Ceará e, a partir da pesquisa realizada com os sujeitos envolvidos na formulação e implementação da proposta, bem como dos alunos, verificar questões que poderiam impedir o seu desenvolvimento de maneira adequada e concorrendo desta maneira para a não realização dos objetivos pretendidos pelos E-Jovem – qualificar os jovens para o mercado de trabalho, ofertando-lhes uma educação tecnológica.

Destaca-se a relevância do projeto, sobretudo pelo feito de ter conseguido alcançar mais de 40% de inclusão de jovens no mercado de trabalho, em um contexto social de baixa empregabilidade e oportunidades para jovens, especialmente em situação de primeiro emprego. Para além disso, é relevante destacar que a formação na área de tecnologia é bastante significativa, visto que é cada vez mais difícil pensarmos algo ou alguma dimensão da vida social e econômica que não tenha tecnologia bastante desenvolvida ou em pleno desenvolvimento em nossa sociedade.

Deste modo, encerramos este texto certos de que projetos como estes não só podem mas deveriam fazer parte de um projeto mais amplo de nação, sem perder de vista a formação para a vida, pois, como destacamos, estamos trabalhando com um público em uma condição juvenil de bastantes peculiaridades. Elas precisam ser consideradas!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 03 set 2018.

FONTENELE, P. S. **O projeto E-Jovem no Estado do Ceará**: perspectivas, análise e desafios. Dissertação (Mestrado Profissional), 2013, 115f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2013.

RICHIT, A. Percursos da formação de professores em tecnologias na educação: do acesso aos computadores à inclusão digital. In:_____. **Tecnologias digitais em educação**: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente. Curitiba, PR: CRV, 2014.