

**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**

**Fabício Ferraz de Araújo**

**Limites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão  
do Programa Jovem de Futuro: estudo de caso de uma regional do estado do Ceará**

Juiz de Fora

2021

**Fabício Ferraz de Araújo**

**Limites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro: estudo de caso de uma regional do estado do Ceará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Rezende Silveira Alcântara

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo, Fabrício Ferraz de.

Límites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro : estudo de caso de uma regional do estado do Ceará / Fabrício Ferraz de Araújo. -- 2021.

171 f. : il.

Orientadora: Edna Rezende Silveira Alcântara

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Superintendência Escolar. 2. Circuito de Gestão. 3. Programa Jovem de Futuro. 4. Consultoria educacional. 5. Liderança. I. Alcântara, Edna Rezende Silveira, orient. II. Título.

**Fabricio Ferraz de Araujo**

**Limites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro: estudo de caso de uma regional do estado do Ceará**

Dissertação  
apresentada  
ao Programa de Pós-  
Graduação em  
Gestão e Avaliação da  
Educação Pública  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de Mestre em  
Gestão e Avaliação da  
Educação Pública.  
Área de  
concentração: Gestão  
e Avaliação da  
Educação Pública.

Aprovada em 13 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a)Dr(a). Edna Rezende Silveira de Alcântara** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a)Dr(a). Marcelo Tadeu Baumann Burgos**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**Prof(a)Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 23/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Edna Rezende Silveira de Alcantara, Professor(a)**, em 13/12/2021, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Prado de Oliveira, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Tadeu Baumann Burgos, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0588378** e o código CRC **FA5BDC23**.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Força Divina, pelo dom da vida e por me manter animado nesta caminhada tão árdua.

À minha família, principalmente aos meus pais, Salvador e Joaquina Ferraz, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio incondicional que me deram durante toda a minha vida.

À minha esposa, Dezângela Moreira Ferraz, pela compreensão quando teve que pedalar sozinha enquanto eu me dedicava ao mestrado e também quando me convidava para pedalar ao perceber que eu precisava arejar as ideias. Agradeço ainda pela sua ajuda valiosa nesse longo tempo em que as atividades do mestrado consumiram, quase que completamente, o nosso tempo juntos, os finais de semana, os feriados e as férias.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Rezende Silveira Alcântara, pelas orientações precisas na construção desta dissertação e por ter contribuído em muito com o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos membros da banca de Qualificação, Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Prado de Oliveira, que, com suas críticas, comentários e sugestões, colaboraram significativamente para o desenho e o enriquecimento desta dissertação.

Aos agentes de suporte acadêmico Leonardo Vilardi, e Luísa Vilardi, pelo acompanhamento eficiente e efetivo durante a fase inicial do processo de construção de escrita e principalmente a Priscila Campos Cunha, entre tantas qualidades, pela dedicação, disponibilidade, tranquilidade e ajuda constante na elaboração deste trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por oportunizar a minha participação no curso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), fomentando políticas de inclusão e acesso a cursos de pós-graduação para seus servidores.

Ao coordenador da CREDE 20, Roberto Souza, pela amizade, pelas boas conversas e valiosas contribuições ao longo de toda a elaboração desta dissertação.

Aos gestores e Superintendentes Escolares da CREDE 20, participantes desta pesquisa, por terem sido sempre solícitos às minhas demandas e por terem fornecido dados tão significativos para este estudo.

À equipe do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que trabalhou com muito compromisso e seriedade tanto nas atividades a distância quanto na realização das atividades presenciais.

Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer me,  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar te ingenuamente,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera. (FREIRE, 2000, p. 6).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado 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). Este estudo foi norteado pela seguinte questão de pesquisa: *quais são os limites e as possibilidades da Superintendência Escolar na atuação de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) do Programa Jovem de Futuro?* Nesse sentido, o objetivo geral definido para este estudo de caso foi: analisar os limites e as possibilidades da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão na 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 20). A metodologia utilizada se constitui como uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou como método o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foram usados análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários e entrevistas. Os questionários foram aplicados aos gestores das 20 escolas da CREDE 20 que atuaram durante o processo de implementação do Circuito de Gestão. Além dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro superintendentes que atuaram como ACG no período de implementação do método na regional. As análises empreendidas evidenciaram que as equipes gestoras reconhecem a importância da atuação da Superintendência Escolar, principalmente no que diz respeito à consultoria prestada aos gestores na construção de diagnósticos sobre a realidade escolar e na elaboração do plano de ação da escola. Todavia, foram percebidas algumas fragilidades na atuação da Superintendência enquanto profissional de ACG – apontando para a necessidade de melhorar o processo formativo e proporcionar uma contribuição mais efetiva na fase de execução do plano, bem como a importância de promover uma maior aproximação do superintendente ao cotidiano da escola – que requerem o desenvolvimento de estratégias com fins de potencializar as ações deste profissional e aumentar os impactos positivos que ele pode assegurar no âmbito da gestão escolar. Com base nesses resultados de pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) contendo três ações. As duas primeiras relacionam-se ao aspecto formativo da Superintendência Escolar, com a elaboração de um curso autoinstrucional e o desenvolvimento de um grupo de estudos no formato de uma Comunidade de Prática (CdP). A terceira ação é uma proposta de imersão dos superintendentes no cotidiano da gestão de uma escola. O plano tem o intuito de auxiliar a Superintendência Escolar na atuação dos gestores escolares.

Palavras-chave: superintendência escolar; circuito de gestão; Programa Jovem de Futuro; consultoria educacional; liderança.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This study was guided by the following research question: what are the limits and possibilities of the School Superintendence in the role of Support to the Management Circuit (ACG) of the Youth with a Future Program? In this way, the general objective defined for this case study was: to analyze the limits and possibilities of the School Superintendence in the implementation of the Management Circuit in 20th Regional Education Development Coordination (CREDE 20). The methodology used is qualitative research, in which the case study was used as a method. As data collection instruments, document analysis, bibliographic and field research were used, with the application of questionnaires and interviews. The questionnaires were applied to the managers of the 20 schools in CREDE 20 that worked during the implementation process of the Management Circuit. In addition to the questionnaires, semi-structured interviews were conducted with four superintendents who acted as ACG during the period of implementation of the method in the region. The analyzes carried out showed that the management teams recognize the importance of the role of the School Superintendence, especially concerning the consultancy provided to the managers in the construction of diagnoses about the school reality and the preparation of the school's action plan. However, some weaknesses were perceived in the Superintendence's performance as a ACG – pointing to the need to improve the training process and provide a more effective contribution in the plan's execution phase, as well as the importance of promoting a closer approach of the superintendent to the daily life of the school – which require the development of strategies in order to enhance the actions of this professional and increase the positive impacts that they can ensure in the context of school management. Based on these research results, an Educational Action Plan (PAE) was created containing three actions. The first two are related to the formative aspect of School Superintendence, with the elaboration of a self-instructional course and the development of a study group in the format of a Community of Practice (CdP). The third action is a proposal to immerse superintendents in the daily management of a school. The plan is intended to assist the School Superintendence in the performance of school managers.

Keywords: school superintendence; management circuit; Youth with a Future Program. educational consulting; leadership.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Descrição dos padrões de desempenho .....	33
Quadro 2	- Descrição dos níveis de complexidade de gestão .....	62
Quadro 3	- Caracterização dos Superintendentes Escolares da CREDE 20 .....	91
Quadro 4	- Aspectos que os gestores consideram necessitar de melhoria nas ações de formação que a superintendência realiza .....	100
Quadro 5	- Sugestões apontadas pelos gestores para aprimorar a atuação dos superintendentes na aplicação dos protocolos do Circuito de Gestão ....	105
Quadro 6	- Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise .....	125
Quadro 7	- Estrutura do Curso de Formação em serviço da Superintendência Escolar .....	127
Quadro 8	- Síntese da proposta de elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar .....	128
Quadro 9	- Síntese da proposta de desenvolvimento de uma CdP com a equipe de Superintendentes da CREDE 20 .....	131
Quadro 10	- Síntese do I Ciclo de encontros da CdP .....	137
Quadro 11	- Síntese da experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola .....	142
Quadro 12	- Etapas envolvidas na experiência de imersão .....	143
Quadro 13	- Roteiro de observação e registro dos aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola .....	145
Quadro 14	- Roteiro de observação e registro das expectativas e possibilidades de aprendizagem dos alunos .....	146
Quadro 15	- Roteiro de observação e registro sobre a direção e equipe de coordenação pedagógica .....	146

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Módulos disponíveis no SIGE Escola .....	35
Figura 2	- Página inicial da Sala de Situação .....	37
Organograma 1	- Localização da Superintendência na estrutura da SEDUC .....	39
Figura 3	- Duração das três gerações do Jovem de Futuro .....	47
Figura 4	- Etapas de funcionamento do Circuito de Gestão .....	51
Figura 5	- Desafios da educação .....	77
Figura 6	- O processo de melhoria do <i>Data Wise</i> .....	133
Figura 7	- Os Hábitos Mentais ACE .....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- IN no SAEB do Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2019 .....	44
Gráfico 2	- IP do Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2019 .....	44
Gráfico 3	- IDEB observado e meta projetada para o Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2021 .....	45
Gráfico 4	- IDEB observado e meta projetada para o Ensino Médio nas redes estaduais em 2019 .....	46
Gráfico 5	- Complexidade de Gestão das Escolas da CREDE 20 .....	62
Gráfico 6	- Distorção idade-série nas escolas da CREDE 20 .....	63
Gráfico 7	- Quantitativo de escolas da CREDE 20 por grupos do INSE .....	64
Gráfico 8	- IRD nas escolas da CREDE 20 .....	66
Gráfico 9	- Taxa de aprovação das escolas da CREDE 20 em 2019 .....	67
Gráfico 10	- Quantidade de escolas por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no SPAECE no período de 2017 a 2019 .....	68
Gráfico 11	- Quantidade de escolas por padrão de desempenho em Matemática no SPAECE no período de 2017 a 2019 .....	68
Gráfico 12	- IDE-Médio em 2019 .....	69
Gráfico 13	- Faixa etária dos membros das duplas gestoras .....	89
Gráfico 14	- Tempo de experiência dos respondentes como gestor escolar (diretor/coordenador escolar) .....	90
Gráfico 15	- Aspectos que os gestores consideram negativos nas ações de formação que a superintendência realizou na escola no período de 2017 a 2019 (Questão 4 do instrumento) .....	98
Gráfico 16	- Avaliação dos gestores sobre a atuação dos superintendentes quanto ao aspecto formativo (Questão 5 do instrumento) .....	102
Gráfico 17	- Avaliação dos gestores sobre a atuação dos superintendentes quanto à função de consultoria (Questão 6 do instrumento) .....	108
Gráfico 18	- Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de planejamento (Questão 8 do instrumento) .....	110

Gráfico 19	-	Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de planejamento (Questão 9 do instrumento)	112
Gráfico 20	-	Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de execução (Questão 10 do instrumento) ...	114
Gráfico 21	-	Percepção dos gestores sobre a atuação dos superintendentes na função de controle (Questão 7 do instrumento) .....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Intervalos dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa .....	32
Tabela 2	- Intervalos dos padrões de desempenho em Matemática .....	32
Tabela 3	- Quantidade de escolas no ProEMI/JF em cada ciclo no período de 2012 a 2015 .....	56
Tabela 4	- Percentual de escolas no ProEMI/JF em relação às escolas da rede estadual no período de 2012 a 2015 .....	57
Tabela 5	- Distribuição do quantitativo de escolas da CREDE 20, em funcionamento no ano de 2020, por categoria e por município .....	61

## LISTA DE SIGLAS

ACG	Apoio ao Circuito de Gestão
AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CdP	Comunidade de Prática
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CED	Centro de Educação a Distância
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula de Gestão Administrativa Financeira
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEC	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EaD	Educação a Distância
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEpRA	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
IAM	Índice de Alcance de Meta
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IIPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação

IN	Indicador de Desempenho
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IP	Indicador de Fluxo
IRD	Indicador de Regularidade Docente
IU	Instituto Unibanco
JF	Jovem de Futuro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PL	Projeto de Lei
PLAMETAS	Plano de Metas
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Pontuação por Presença
PPGP	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Pontuação por Regularidade
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBP	Reunião de Boas Práticas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAF	Sistema de Acompanhamento de Formações
SAP	Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIGE Escola	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SOCED	Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEx	Unidade Executora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>A SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR E O CIRCUITO DE GESTÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE .....</b>	<b>23</b>
2.1	O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO .....	23
2.2	BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ .....	28
<b>2.2.1</b>	<b>Sistemas de acompanhamento da gestão escolar .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2</b>	<b>A Superintendência Escolar no estado do Ceará .....</b>	<b>38</b>
2.3	AS TRÊS GERAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO .....	46
<b>2.3.1</b>	<b>O Circuito de Gestão na terceira geração do programa Jovem de Futuro .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2</b>	<b>O papel do Superintendente Escolar no Circuito de Gestão .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A implementação do programa Jovem de Futuro na rede estadual do Ceará .....</b>	<b>56</b>
2.4	A 20ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (CREDE 20) .....	58
<b>2.4.1</b>	<b>O perfil das escolas que implementaram o Circuito de Gestão na CREDE 20 .....</b>	<b>60</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO CIRCUITO DE GESTÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>71</b>
3.1	GESTÃO ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL .....	71
3.2	LIDERANÇA EDUCACIONAL .....	74
3.3	O PROCESSO DE CONSULTORIA EDUCACIONAL .....	82
3.4	ASPECTOS METODOLÓGICOS - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....	85
<b>3.4.1</b>	<b>Metodologia .....</b>	<b>86</b>
3.5	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	88

3.5.1	<b>Perfil dos gestores .....</b>	<b>89</b>
3.5.2	<b>Perfil dos Superintendentes Escolares .....</b>	<b>91</b>
3.5.3	<b>Apresentação e análise dos dados coletados a partir dos questionários aplicados aos gestores e entrevistas realizadas com os superintendentes .....</b>	<b>92</b>
3.5.4	<b>Análise sobre os fatores relacionados ao eixo formação .....</b>	<b>93</b>
3.5.5	<b>Análise sobre os fatores relacionados ao eixo consultoria .....</b>	<b>103</b>
3.5.6	<b>Análise sobre os fatores relacionados ao eixo controle .....</b>	<b>116</b>
3.6	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA .....</b>	<b>122</b>
4	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>123</b>
4.1	<b>ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>124</b>
4.2	<b>FUNÇÃO FORMATIVA .....</b>	<b>125</b>
4.2.1	<b>Ação 1: Elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar da CREDE 20 a ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED) da SEDUC-CE .....</b>	<b>126</b>
4.2.2	<b>Ação 2: Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (CdP) com a equipe de Superintendentes da CREDE 20 .....</b>	<b>130</b>
4.2.2.1	<i>Proposta de roteiro para organização dos encontros da Comunidade de Prática .....</i>	<i>134</i>
4.3	<b>FUNÇÕES DE CONSULTORIA E CONTROLE .....</b>	<b>140</b>
4.3.1	<b>Ação 3: Uma experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola .....</b>	<b>141</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário aplicado à dupla gestora do Programa Jovem de Futuro nas escolas da CREDE 20 .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os Superintendentes Escolares da CREDE 20 .....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na busca por uma educação de qualidade em contextos marcados por desafios tão diversos, uma série de políticas educacionais vêm sendo implementadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Uma destas políticas é o *Programa Jovem de Futuro* (JF), desenvolvido em parceria com o Instituto Unibanco (IU), que visa ao aperfeiçoamento da gestão escolar por meio da implementação do Circuito de Gestão, “um método específico, que tem o objetivo de orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 12). Essas políticas são implementadas através de um mecanismo de corresponsabilização, que envolvem atores das diferentes instâncias do sistema estadual de educação (escolas, órgãos regional e central). Um desses atores, foco deste estudo, é o Superintendente Escolar.

Sem desconsiderar a importância central da gestão escolar na condução dos processos dentro da escola, neste trabalho destaca-se como foco central a atuação dos superintendentes escolares, que ocupam posição estratégica na instância regional do sistema, atuando como consultores educacionais às equipes gestoras, além de exercerem liderança como importantes agentes mobilizadores da comunidade escolar na implementação das políticas educacionais.

Desta maneira, o estudo de caso ora apresentado busca compreender de que forma a atuação da Superintendência Escolar pode contribuir para a melhoria da qualidade da gestão escolar em um grupo de escolas de Ensino Médio (EM) da rede estadual do Ceará que estão sob a área de abrangência da 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

O interesse do autor deste trabalho por este tema se deu a partir do momento em que assumiu a função de Superintendente Escolar na CREDE 20, no segundo semestre de 2016, período em que a SEDUC, em conjunto com IU, estava qualificando a equipe de superintendentes para a implementação do Circuito de Gestão no estado do Ceará. Após atuar por 18 meses como superintendente, foi designado para assumir a função de Orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), na estrutura organizacional da CREDE 20<sup>1</sup>. Neste cargo, a função exercida, dentre outras, passou a ser a coordenação da equipe de superintendentes, no acompanhamento dos gestores escolares, dando suporte na implementação das políticas educacionais.

---

<sup>1</sup> Informações sobre a estrutura organizacional da SEDUC e o funcionamento do Circuito de Gestão serão detalhadas no Capítulo 2.

Durante os três anos de implementação do Circuito de Gestão na CREDE 20, foi possível monitorar o desempenho dos superintendentes, que no trabalho de apoio aos gestores escolares desenvolvem estratégias para disseminar, orientar e monitorar as ações do Circuito, visando colaborar com a gestão e equipes pedagógicas no atingimento dos objetivos do programa, buscando melhorar os resultados educacionais. Contudo, ao longo dos três anos, verificou-se que a diversidade de modalidades de escolas que acompanham, o distanciamento físico em relação às escolas e a multiplicidade de fatores intraescolares ampliam os desafios, e que, apesar dos esforços empreendidos pela Superintendência na atuação dos gestores, algumas escolas continuaram mantendo altas taxas de reprovação, abandono e baixo desempenho nas avaliações externas.

Diante do exposto, este caso de gestão aborda a atuação da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão, nas escolas da CREDE 20, no triênio 2017-2019, e remete à seguinte questão de pesquisa: *quais são os limites e as possibilidades da Superintendência Escolar na atuação de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) do Programa Jovem de Futuro?*

Nesse sentido, o objetivo geral definido para este estudo de caso foi: analisar os limites e as possibilidades da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão na CREDE 20. Relacionados a esse objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos, a saber: (i) descrever a implementação do Circuito de Gestão na rede estadual do Ceará e na CREDE 20; (ii) analisar os principais limites e possibilidades da Superintendência Escolar na implementação das propostas do Circuito de Gestão; e (iii) propor, com base nas análises realizadas e à luz do referencial teórico, um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa auxiliar a Superintendência Escolar na atuação da gestão escolar.

A metodologia utilizada neste trabalho constitui como uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou como método o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foram usados análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários e entrevistas.

Para a realização da pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, através do *Google Forms*, aos 20 diretores<sup>2</sup> e 20 coordenadores escolares da CREDE 20, que compunham as duplas gestoras do Programa Jovem de Futuro em cada escola, com a finalidade de identificar a percepção deles acerca da atuação da Superintendência Escolar

---

<sup>2</sup> Ao longo de todo o trabalho, toda vez que a palavra diretor aparecer, ela se refere a diretores e diretoras, sem qualquer preferência ou discriminação. O mesmo ocorre para coordenadores/coordenadoras.

no apoio à implementação do Circuito de Gestão. Além da aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro superintendentes da CREDE 20, que participaram da implementação do Circuito de Gestão no triênio 2017-2019. Os dados coletados e posteriormente analisados serviram para subsidiar a elaboração do PAE.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro de caráter introdutório. No segundo capítulo, realiza-se uma descrição contextual relacionada ao caso de gestão aqui explorado. Para tanto, inicia-se com a contextualização do Ensino Médio no cenário nacional e depois no estado do Ceará, apresentando os sistemas de acompanhamento da gestão, com ênfase na Superintendência Escolar; e, por fim, descreve-se o processo de implementação do Circuito de Gestão na rede estadual e no contexto da CREDE 20.

No terceiro capítulo, faz-se uma análise da atuação da Superintendência Escolar, à luz de reflexões teóricas abordando aspectos relacionados a três importantes eixos: Cultura Organizacional, Liderança e Consultoria Educacional. Para tanto, foram utilizados principalmente os conceitos apresentados por Freitas *et al.* (2003); Polon e Bonamino (2011); Lück (2008, 2013); Costa e Castanheira (2015); Libâneo (2018); Núñez, Koslinsk e Fernández (2019); Bergue (2019); dentre outros. Ainda neste capítulo, faz-se uma descrição dos aspectos metodológicos, bem como dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. E, por fim, fazem-se algumas considerações sobre a pesquisa.

As análises empreendidas evidenciaram que as equipes gestoras reconhecem a importância da atuação da Superintendência Escolar, principalmente no que diz respeito à consultoria prestada aos gestores na construção de diagnósticos sobre a realidade escolar e na elaboração do Plano de Ação da escola. Todavia, foram percebidas algumas fragilidades na atuação da Superintendência enquanto profissional de ACG – apontando para a necessidade de melhorar o processo formativo e proporcionar uma contribuição mais efetiva na fase de execução do plano, bem como a importância de promover uma maior aproximação do superintendente ao cotidiano da escola –, que requerem o desenvolvimento de estratégias com fins de potencializar as ações deste profissional e aumentar os impactos positivos que ele pode assegurar no âmbito da gestão escolar.

Sendo assim, no quarto capítulo apresenta-se um PAE como proposta de intervenção na realidade estudada, com o objetivo de melhorar a atuação da Superintendência Escolar, enquanto ACG. Propõem-se três ações, sendo as duas primeiras relacionadas ao aspecto

formativo da Superintendência, com a elaboração de um curso autoinstrucional<sup>3</sup> e o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (CdP)<sup>4</sup>, com o intuito de promover uma formação continuada e contextualizada, a partir da obra *Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação* (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2020). A terceira ação é uma proposta de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola, através do método de observação participante<sup>5</sup>. As sugestões apresentadas no PAE visam contribuir para a potencialização do trabalho dos superintendentes no Programa Jovem de Futuro, no intuito de melhorar a gestão escolar e os indicadores educacionais voltados para o sucesso da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Por fim, no quinto capítulo, apresentam-se as Considerações Finais com a síntese da pesquisa, associada aos objetivos alcançados e às expectativas em relação à implementação do PAE.

---

<sup>3</sup> Modalidade em que os cursistas têm a autonomia de gerenciar o tempo, o espaço e a realização das atividades.

<sup>4</sup> O conceito de Comunidade de Prática (CdP) foi cunhado pelo teórico organizacional Wenger como comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do aprendizado (SILVA, 2008). Também pode ser chamada de Comunidade Profissional de Aprendizagem, e caracterizada como um grupo de estudos formado por profissionais de uma mesma área de atuação que se unem compartilhando e criticamente questionando suas práticas de maneira contínua, reflexiva, colaborativa, inclusive orientada para a aprendizagem e a promoção do conhecimento (FULLAN, 2009).

<sup>5</sup> O termo observação participante é originalmente usado na pesquisa científica das ciências humanas, caracterizando a ação do pesquisador em vivenciar a própria realidade que pesquisa através da inserção real no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (MARCONI; LAKATOS, 2002).

## **2 A SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR E O CIRCUITO DE GESTÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE**

Neste capítulo, será detalhado o caso de gestão, apresentando um diagnóstico do problema enfrentado a partir dos objetivos da pesquisa. O capítulo está dividido em quatro seções. Nas duas primeiras seções, será apresentado um breve panorama do Ensino Médio no Brasil e no estado do Ceará, buscando esclarecer o contexto a que se refere a presente pesquisa. Também será descrito o processo de implementação da Superintendência Escolar no estado do Ceará, desde a sua fundamentação legal até os objetivos que motivaram o desenho da política.

Na terceira seção, será realizada uma descrição do Programa Jovem de Futuro e também das transformações pelas quais passou desde a sua concepção até o período atual, caracterizando o Circuito de Gestão. Posteriormente será apresentada a descrição do processo de implementação do Jovem de Futuro no estado do Ceará, desde a segunda geração do Programa até o momento em que ocorre a transferência da tecnologia e a sistematização do Circuito de Gestão como Política Educacional no Ceará. E, por último, será tratado o papel do Superintendente Escolar no Circuito de Gestão, assumindo a função de ACG, como é denominado pelo programa.

Na última seção deste capítulo, será apresentado o problema de gestão propriamente dito, identificando os atores envolvidos e as dificuldades observadas na implementação do Circuito de Gestão no contexto geral da CREDE 20.

### **2.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO**

É válido iniciar esta seção esclarecendo que não pretendemos aqui aprofundar reflexões referentes ao Ensino Médio no Brasil. Trata-se apenas de uma contextualização que possa contribuir para situar o caso a que se refere a presente pesquisa.

Cronologicamente, optamos por iniciar o percurso de contextualização com a Constituição brasileira de 1988, uma vez que o texto constitucional pode ser tomado como marco do período de redemocratização do país. Nascimento (2007, p. 84) salienta que “o período que se inicia após a promulgação da nova Carta Constitucional do Brasil, em 1988, caracteriza-se por importantes transformações produzidas por reformas políticas e econômicas que deram uma nova configuração à sociedade brasileira”.

Considerada como a Constituição Cidadã, ela explicita o dever do Estado com a educação pública e o acesso ao ensino como um direito público subjetivo. Também fica

estabelecida a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, recurso online). Esta garantia legal foi extremamente importante para a ampliação do número de matrículas.

Conforme observa Schwartzman (2016), a partir dos anos 1990 a matrícula no Ensino Médio brasileiro cresceu rapidamente. O autor aponta que “a taxa bruta de matrículas – o total de matriculados comparado com o total da população entre 15 e 17 anos– passou de 41,9% em 1992 para 88,7% em 2014” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 63). De acordo com Krawczyk (2003), isso se deve principalmente à tendência das políticas de correção de fluxo dentro do sistema – reduzindo assim a idade dos concluintes do Ensino Fundamental (EF) – para se adaptar às necessidades de um mercado de trabalho mais restrito e competitivo. Para ela, isso inspirou os jovens trabalhadores a demandarem uma carreira educacional mais longa.

Ainda sobre este aspecto, Schwartzman (2016) destaca que o sistema educacional

avançou muito, nos últimos 30 anos, em dar acesso à educação para a grande maioria de sua população, porém com qualidade extremamente baixa, frustrando milhões de jovens em sua esperança de, por meio da formação escolar, conseguir um lugar digno na sociedade e no mercado de trabalho. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 12).

Esta relação entre educação e mercado foi intensificada a partir da década de 1990, quando o Brasil passou por importantes mudanças em sua estrutura econômica, alinhando-se com o modelo neoliberal e subordinando o mercado brasileiro à economia internacional. Para Nascimento (2007, p. 84), “o novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista”.

Neste contexto de economia globalizada, a educação brasileira passou a sofrer forte influência de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, como organismo de financiamento. Nascimento (2007) destaca que:

as diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente”

os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Todas essas diretrizes demandaram reformas educacionais, e é no bojo destas reformas que foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Com esta lei, o Ensino Médio passa a ser oficialmente reconhecido como etapa final da educação básica e importantes mudanças foram empreendidas nessa etapa de ensino a partir deste momento, principalmente no que se refere à organização curricular. E conforme lembra Krawczyk (2003, p. 171), “essas inovações curriculares deveriam articular-se com outras mudanças também prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como descentralização da gestão, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e avaliação externa do rendimento dos alunos”.

As novas demandas sociais oriundas das transformações no modelo econômico brasileiro na década de 1990, o aumento expressivo da matrícula no Ensino Médio e a diversificação do público atendido aumentaram a complexidade desta etapa final da educação básica, sem contar o fato de que o Ensino Médio, segundo a LDB, deveria atender às seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, recurso online).

Conforme descrito acima, o Ensino Médio deve atender a diversas finalidades, devendo, além de consolidar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, preparar os jovens para o prosseguimento de estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a compreensão dos fundamentos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática em pelo menos 13 disciplinas.

Com o intuito de dar conta de tamanha demanda em condições tão adversas, inúmeras políticas educacionais foram implementadas ao longo das três últimas décadas. Abaixo listamos

os principais programas e documentos relacionados à tentativa de reformulação do Ensino Médio nesse período:

- 1998: grande debate e aprovação das diretrizes do ensino médio de acordo com a nova legislação [...];
- 2002: seminário nacional sobre reforma do ensino médio;
- 2007: substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com o objetivo de garantir educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, já prevendo a universalização do ensino médio;
- 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas (PAR);
- 2009: novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);
- 2010: primeira edição do Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971/2009;
- 2010: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) cria o grupo de trabalho da reforma do ensino médio;
- 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovada pelo CNE;
- 2013: Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013) com proposta de alterações no currículo e na carga horária do ensino médio;
- 2014: aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024;
- 2016: lançamento do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145/2016, e da quinta edição do Programa Ensino Médio Inovador. (PEREIRA, 2018, p. 18).

Além dos programas e documentos supramencionados, vale destacar a importância da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera, principalmente, o artigo 4º da LDB, ampliando o dever do Estado em relação à oferta do ensino, que passa a contemplar toda a educação básica, tornando-a obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Esse percurso cronológico torna-se pertinente para compreender o caminho percorrido desde a LDB de 1996 até a configuração atual da Reforma do Ensino Médio, que envolve o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova forma de oferta do ensino na etapa final da educação básica.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu significativas alterações na LDB, especialmente no que se refere à carga horária e à organização do currículo do Ensino Médio. Também fez alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Revogou ainda a Lei nº 11.161/05, que dispunha sobre o ensino da Língua Espanhola e, além disso, instituiu a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

O artigo 1º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, recurso online) altera o artigo 24 da LDB, estabelecendo que a carga horária mínima “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.

A Lei nº 13.415/2017 dispõe, ainda, sobre a definição de direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, presentes na BNCC, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e organizados nas seguintes áreas do conhecimento: “I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017, recurso online).

Desde o início da elaboração da BNCC, as discussões ganharam maior relevo ao tratar dos componentes curriculares que deveriam ser obrigatórios ou optativos. Embora não tenha havido consenso, ficou definido que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, recurso online). Todavia, somente “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017, recurso online).

Além disso, ficou estabelecido que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, recurso online). Desta maneira, 60% da carga horária serve como teto para ser utilizada com conteúdos comuns e obrigatórios, enquanto os demais 40% serão flexibilizados.

A flexibilização se dará através de itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, recurso online). Para esses arranjos curriculares, serão consideradas as quatro áreas do conhecimento que já mencionamos, acrescidas do itinerário de formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 promoveu mudanças significativas na LDB, abrindo espaço para uma reestruturação do Ensino Médio, porém a legislação por si só não cria as condições necessárias para que as mudanças aconteçam. Não é nossa intenção aqui aprofundar a discussão sobre as condições em que a Lei foi sancionada, mas é válido destacar que a reforma do Ensino Médio não foi precedida de um amplo debate nacional capaz de gerar consensos entre os principais interessados nas mudanças, como professores, gestores e estudantes brasileiros. O aligeiramento da aprovação da reforma trouxe muitas inquietações e incertezas para a sociedade, principalmente para os educadores e gestores de sistemas de ensino.

Um questionamento importante se dá em relação à viabilidade técnica e financeira para a implementação da reforma. A ampliação da carga horária, por exemplo, esbarra na escassez de recursos fundamentais para a melhoria da infraestrutura das escolas e na falta de políticas de financiamento para a contratação e melhoria na remuneração dos docentes. Para Hernandes (2020), este pode ser um fator complicador para as inovações pretendidas pela reforma. O autor ressalta que “sem política de financiamento, é possível que as escolas públicas estaduais e a distrital tenham que financiar a ampliação da carga horária e a remuneração dos docentes com os mesmos recursos atualmente existentes” (HERNANDES, 2020, p. 558), principalmente provenientes do FUNDEB.

Mesmo diante das dificuldades expostas, importantes mudanças estão em curso, promovendo alterações na estrutura organizacional do Ensino Médio, demandando, assim, uma atuação cada vez mais qualificada das equipes gestoras e daqueles que atuam no apoio aos gestores, para que as alterações sejam, de fato, significativas e possam trazer ganhos para a aprendizagem dos estudantes.

Na seção seguinte, buscaremos fazer uma contextualização do cenário educacional cearense, tendo em vista a sua importância para a presente discussão.

## 2.2 BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

Nesta seção, serão apresentadas breves considerações sobre as reformas implementadas no estado do Ceará nas últimas décadas e suas implicações para o sistema educacional cearense. Faremos também uma abordagem sobre a implantação de sistemas de acompanhamento da gestão escolar na rede estadual, com ênfase na Superintendência Escolar, para melhor situar o caso de gestão em análise.

Da mesma forma que ocorria em âmbito nacional, os estados também passaram por amplas reformas após o período da redemocratização, decorrentes, principalmente, das alterações na estrutura organizacional do Estado brasileiro provocadas pela Constituição de 1988. No caso específico da educação, Abrucio e Segatto (2016, p. 419) ressaltam que a Constituição “promoveu tanto a coordenação do governo federal na assistência financeira e técnica a estados e municípios quanto à cooperação entre os três entes. Essa cooperação foi traduzida, no texto constitucional, por uma expressão: regime de colaboração”. Referindo-se ao Ceará, os autores destacam que a partir deste período houve uma maior atuação do governo estadual no processo de coordenação federativa nos municípios, com forte interferência nos sistemas municipais de ensino (ABRUCIO; SEGATTO, 2016).

Neste sentido, conforme destaca Napolini (2001), no Ceará, na década de 1990, uma série de reformas foram implementadas, provocando mudanças nos setores econômico, administrativo, fiscal, na saúde e também na educação. Segundo o autor,

três elementos apoiaram a reforma de educação básica cearense, entre 1995 e 2000:

- uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos;
- contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e
- a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil. (NASPOLINI, 2001, p. 169).

Referindo-se ao período compreendido entre 1995 e 2002, no Ceará, Vieira (2007) observa que o projeto de governo da época, resumido na proposta de “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, foi responsável por atribuir grande importância à participação e mobilização da sociedade por meio da educação. Napolini (2001) considera que a expressão que resume o plano de governo daquele período sugere uma mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, seguindo na mesma direção da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), “como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas” (NASPOLINI, 2001, p. 170).

Para Vieira (2007), naquele período, o processo de educação no estado do Ceará teve características decisivas, sendo que duas delas merecem destaque: o processo de eleição de diretores e a aceleração da municipalização do Ensino Fundamental.

Em relação ao processo de eleição de diretores, Napolini (2001, p. 182) salienta que “com base no princípio, só se educa para democracia, educando-se pela democracia, aconteceu em 1995 a primeira eleição direta para diretores, assegurando a participação da comunidade na gestão escolar. Em 1998, o processo foi consolidado com um novo pleito”. É importante considerar que esse processo trouxe expressivos ganhos para a educação do estado, pois reduziu a influência política sobre a indicação de cargos, promovendo maior participação da comunidade. Porém, Vieira (2007) observa que

não foram poucas as dificuldades encontradas em desenvolver um processo gerencial compatível com um sistema escolar descentralizado. Nesse sentido, com maior frequência do que desejável, a autonomia escolar foi levada a extremos com abandono de princípios e normas comuns ao conjunto da rede. (VIEIRA, 2007, p. 46).

A autora considera também que a ausência de um sistema de monitoramento e controle de custos dificultava o aprimoramento de padrões comuns para a rede, proporcionando que cada escola se tornasse uma ilha, ampliando sobremaneira o poder do diretor, que nem sempre caminhava na direção mais favorável ao sucesso da escola.

Foi nesse contexto, conforme destaca Naspolini (2001), que ocorreu a implantação e consolidação de três sistemas de acompanhamento da gestão escolar: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) e o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

A seguir, faremos uma abordagem sobre esses sistemas, apresentando suas principais características e como se deu a evolução de cada um até o formato atual.

### **2.2.1 Sistemas de acompanhamento da gestão escolar**

Sobre a implantação do sistema de Avaliação Educacional no Ceará, é válido ressaltar que está intimamente relacionada ao contexto histórico em âmbito nacional e internacional das décadas de 1980 e 1990. A utilização da avaliação em larga escala foi intensificada como uma forma de mensurar a qualidade da oferta dos serviços educacionais a partir do desempenho dos estudantes nos testes.

A exemplo do que estava ocorrendo em outros países, foi criado no Brasil, a partir do Ministério da Educação (MEC), em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A iniciativa fez parte de um conjunto de ações que foram implementadas após a Conferência Mundial de Educação, em 1990, na Tailândia, em que foram estabelecidas metas para que os governos se comprometessem com a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Os primeiros resultados do SAEB revelaram que o estado do Ceará apresentava graves problemas em relação aos indicadores educacionais, principalmente sobre a qualidade do rendimento escolar. Esse fato impulsionou a Secretaria da Educação do Estado do Ceará a criar, de forma pioneira no país, um sistema próprio de avaliação da educação básica, instituído em 1992, “com uma experiência piloto de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4a e 8a séries (avaliação das quartas e oitavas) numa amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 alunos de 4a e 8a séries do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza” (VIEIRA, 2007, p. 50).

Durante a década de 1990, esse sistema de avaliação educacional foi ganhando expressão no estado do Ceará, e no ano de 2000 foi oficialmente instituída a universalização do SPAECE na rede estadual de ensino, através da Portaria nº 101/00.

O sistema de avaliação educacional no estado do Ceará ocorre de forma censitária, contemplando todos os estudantes que estão regularmente matriculados nas séries avaliadas, tanto na rede municipal como estadual. Os indicadores produzidos por este sistema próprio de avaliação levam em consideração a participação dos estudantes e o seu desempenho no teste.

O indicador de participação é uma estratégia importante para identificar o grau de representatividade nos resultados. Vale ressaltar que no Ensino Fundamental o sistema consegue uma participação de 100% dos estudantes previstos para a avaliação em praticamente todos os municípios do estado. Isso ocorre devido à política de premiação, instituída pela Lei nº 15.923/2015 (CEARÁ, 2015), que estabeleceu a criação do Prêmio Escola Nota Dez<sup>6</sup>, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Para ter direito à premiação, além dos critérios de desempenho, a escola precisa ter no mínimo 90% (noventa por cento) de participação dos alunos matriculados nas séries avaliadas. Não encontramos evidências de que a participação dos estudantes na avaliação no período anterior à instituição do Prêmio se caracterizasse como um problema, e a inserção deste critério no sistema de premiação buscou garantir uma maior representatividade nos resultados.

O Indicador de Desempenho (IN) contribui para monitorar a qualidade da educação e é calculado a partir da proficiência média dos estudantes, que são distribuídos por padrão de desempenho com a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>7</sup> e percentual de acerto por descritores. O resultado das escolas é calculado a partir de uma escala que está relacionada a padrões de desempenho estabelecidos para cada disciplina e série avaliadas. Os padrões do SPAECE estão associados aos padrões estabelecidos pelo SAEB.

A escala funciona como “uma espécie de ‘régua’ ordenada em intervalos de valores que indicam as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, em determinada disciplina e etapa” (CEARÁ, 2018a, p. 17), e está organizada com uma variação de 0 a 500 pontos, indicando as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes. Nesta escala de proficiência, separadas por cores, há os padrões e níveis de desempenho. Os padrões são: muito crítico, crítico, intermediário e adequado, e são calculados mediante a localização da proficiência. Para Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas, os blocos dos

---

<sup>6</sup> As escolas premiadas recebem o recurso através das suas Unidades Executoras (UEX), sendo destinado para implementação de plano de melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos.

<sup>7</sup> A Teoria da resposta ao Item (TRI) não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). Esta é a metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

padrões têm valores diferentes, organizados a cada 50 pontos de um para o outro, conforme especificados nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Intervalos dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa

Etapa	Padrão de Desempenho			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º ano EF	até 125	125 a 175	175 a 225	acima de 225
9º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
3ª série EM	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
EJA <sup>8</sup> EM – Ano II	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: Ceará (2018, p. 18).

Tabela 2 - Intervalos dos padrões de desempenho em Matemática

Etapa	Padrão de Desempenho			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
9º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
3ª série EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
EJA EM – Ano II	até 225	250 a 300	300 a 350	acima de 350

Fonte: Ceará (2018, p. 18).

Os níveis são intervalos na escala de proficiência organizados a cada 25 pontos. O agrupamento de níveis resulta nos padrões de desempenho. Por exemplo: a proficiência 200 em Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio está em um nível de desempenho abaixo das expectativas de aprendizagem para o ano avaliado e se encontra no padrão muito crítico. Entretanto, se está em 226, esses 26 pontos indicam um nível superior de desempenho e farão diferença no padrão, pois a classificação do estudante passará para o padrão crítico.

O Quadro 1 apresenta uma descrição de cada um desses padrões de desempenho:

---

<sup>8</sup> Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 - Descrição dos padrões de desempenho

<b>Padrão de desempenho</b>	<b>Descrição</b>
Muito Crítico	Desenvolvimento de habilidades e competências abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os alunos que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo ações de recuperação.
Crítico	Desenvolvimento de habilidades e competências considerado mínimo para a etapa e a área de conhecimento avaliados. Os alunos que se encontram neste padrão requerem ações de reforço para consolidar o aprendizado.
Intermediário	Os alunos que se encontram neste padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à disciplina e à etapa de escolaridade, demandando atividades de aprofundamento dos conhecimentos.
Adequado	Os alunos que se encontram neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram e necessitam de novos estímulos e desafios para avançar no processo de escolarização.

Fonte: Ceará (2018, p. 18).

Esses padrões e níveis são avaliados conforme os descritores da matriz de referência que consideram habilidades e competências. Os padrões avaliam o que os alunos desenvolveram em relação às habilidades e competências. Assim, os estudantes no nível muito crítico apresentam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade, evidenciando necessidade de recuperação.

Com quase três décadas de existência, o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Ceará já sofreu várias alterações no que se refere à periodicidade e às turmas avaliadas. Atualmente, o SPAECE é aplicado anualmente nas escolas públicas das redes estadual e municipais, de forma censitária, avaliando as habilidades leitoras dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e as competências e habilidades consideradas indispensáveis de Português e Matemática, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais aos alunos, professores e gestores.

O SPAECE, desde sua criação, busca atender a diversas finalidades, produzindo dados capazes de diagnosticar as condições de aprendizagem dos estudantes em diferentes etapas da educação básica, de forma longitudinal, com a disponibilização de relatórios com resultados alcançados por alunos, proporcionando à rede condições de acompanhar o desempenho ao longo dos anos e de planejar e implementar políticas públicas capazes de promover um enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além de fornecer insumos que são utilizados na organização do processo formativo dos docentes.

Dando continuidade a esse tópico sobre sistemas de acompanhamento da gestão escolar, destacamos a relevância de uma estratégia de acompanhamento pedagógico adotada pela SEDUC, que, apesar de ter sido extinta em 2007, representou uma importante iniciativa de apoio e fortalecimento da gestão escolar. Trata-se do Sistema de Acompanhamento Pedagógico, conforme já mencionado. O SAP foi regulamentado por meio da Lei Estadual nº 12.711/1997 (CEARÁ, 1997). Conforme definição de Naspolini (2001), Secretário da Educação na época, o SAP constitui-se como:

um conjunto de atividades para detectar, ao longo do trabalho educativo e de modo permanente, os pontos fortes, passíveis de incentivo e aperfeiçoamento, bem como os pontos frágeis das ações educacionais, não atingidos pelas estratégias de melhoria da qualidade do ensino, corrigindo-os a tempo, evitando a progressão do erro, revendo, aperfeiçoando as demais ações e adequando-as ao sucesso do processo de aprendizagem do aluno. Tem duas vertentes básicas: a gestão e o ensino. (NASPOLINI, 2001, p. 180).

A partir dessa perspectiva, nota-se que a SEDUC pretendia desenvolver uma sistemática de acompanhamento da gestão escolar, dando maior atenção às estratégias adotadas pelas escolas para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem do aluno.

O SAP era composto por três instâncias de acompanhamento, envolvendo equipes técnicas da SEDUC, das regionais e da escola. Dentre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se a realização de treinamentos, reuniões regionais e municipais, implementação e acompanhamento de políticas educacionais e visitas às salas de aula para monitorar a eficácia do plano de ensino de cada escola (PADILHA; BATISTA, 2013).

Conforme enfatiza Freitas (2017, p. 32), “embora o SAP tivesse sido implementado com fins de alcançar toda a rede de ensino, a escola, para ser acompanhada, necessitava fazer adesão ao Sistema. Em razão disso, nem todas as escolas, ao final, eram acompanhadas pela equipe regional”. Desta forma, por mais que fosse relevante para o aprimoramento da gestão escolar, o sistema não tinha a abrangência da rede.

Outro importante sistema de acompanhamento da gestão escolar, implantado na rede estadual entre 1996 e 1999, como já mencionado, foi o Sistema Integrado de Gestão Escolar. Planejado, inicialmente, para uso interno da SEDUC, o sistema foi ganhando maior relevo e passando por diversas adaptações. Em 2007, visando integrar os diferentes processos da gestão escolar, foi desenvolvido o SIGE Escola, possibilitando às unidades escolares o gerenciamento

dos processos referentes à vida escolar dos estudantes (matrícula, rendimentos, frequência etc.), lotação de professores e cadastro da rede física.

Atualmente, o SIGE conta com uma plataforma bem mais ampla, permitindo a integração de processos relacionados à vida acadêmica dos estudantes, lotação de professores, organismos colegiados, alimentação escolar, rede física, projetos desenvolvidos pela SEDUC, contratação de terceirizados, dentre outros.

Na Figura 1, a seguir, é possível observar a tela inicial do SIGE Escola, que apresenta o menu de acesso às informações disponíveis no sistema:

Figura 1 - Módulos disponíveis no SIGE Escola



Fonte: Ceará (2020a).

Na Figura 1, notam-se 13 módulos associados ao SIGE Escola. São eles: Acadêmico, ENEM, Professor *Online*, Aluno *Online*, Rede Física, CEJA<sup>9</sup>, Alimentação Escolar, Terceirizados, Diretor de Turma, Organismos Colegiados, Lotação, Remoção e SIGE CCI<sup>10</sup>.

O sistema disponibiliza diferentes perfis de acesso, que dependem da atuação dos usuários no contexto escolar. Após serem cadastrados, alunos, professores, gestores, secretários escolares e equipes técnicas recebem *login* e senha para acessarem o banco de dados disponível para cada grupo de usuário.

O módulo Acadêmico, a partir dos dados inseridos por professores e secretários escolares, reúne as informações mais relevantes para o monitoramento dos indicadores da escola, relacionados principalmente ao rendimento escolar e frequência dos estudantes. Neste

<sup>9</sup> Centro de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>10</sup> Centro Cearense de Idiomas.

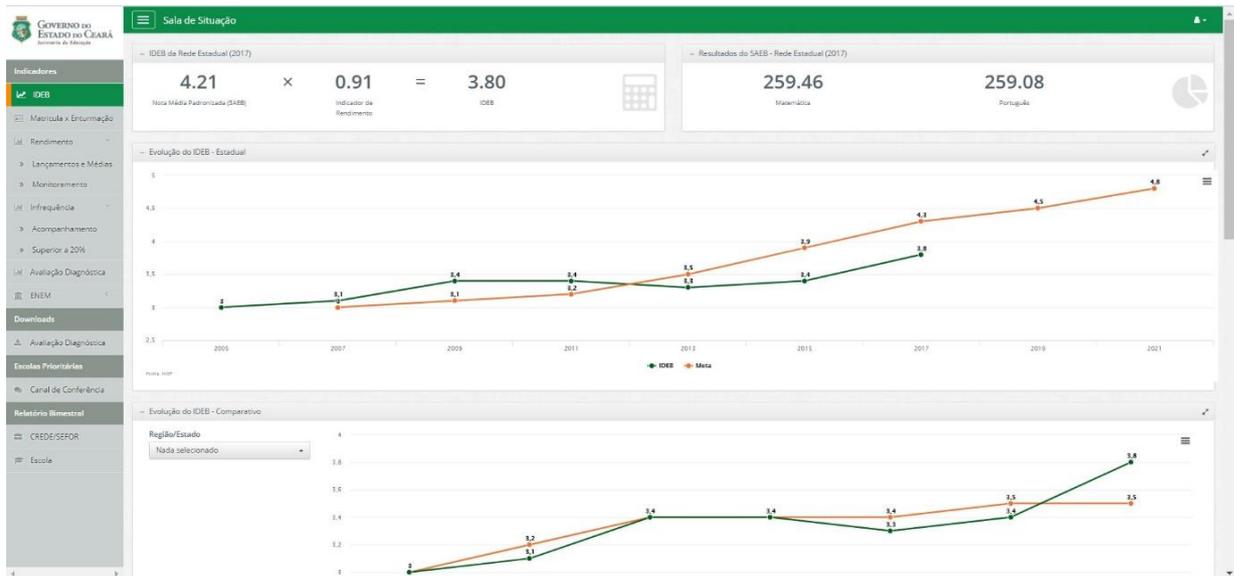
módulo, existe uma aba específica para a geração de relatórios, dentre eles, o que apresenta maior potencial de contribuição para orientar a tomada de decisões por parte de gestores e professores é o relatório de Mapas. Nesta área é possível ter acesso a um conjunto de mapas, em formato de relatórios.

Neles são reunidas informações sobre: planejamento de oferta de matrículas de toda a rede estadual (Mapa de Ofertas); a enturmação dos alunos (Mapa de Enturmação); os tipos de deficiências que alunos possuem, sobre o quantitativo de alunos que necessitam de recursos multifuncionais (Mapa de Deficiências); as aulas que ocorrem diariamente na escola (Mapa de Aulas); as notas de cada um dos alunos nos diferentes períodos letivos (Mapa de Notas); o número de faltas dos alunos (Mapa de Infrequência e Mapa de Infrequência Consolidado); as disciplinas que apresentam menor rendimento (Mapa de Disciplinas Críticas); as taxas de aprovação e reprovação dos alunos (Mapas de Acompanhamento Bimestral); o quantitativo de alunos que necessitam de transporte escolar (Mapa de Transporte Escolar); o cadastramento dos alunos da rede estadual no Aluno Online (Mapa de Acompanhamento do Aluno Online). (MOREIRA, 2019, p. 32).

Apesar da ampla disponibilidade de dados, o formato dos relatórios dificulta a sua utilização. Conforme observa Nogueira Júnior (2019, p. 37), “a maior parte desses relatórios é apresentada em forma de tabelas pré-formatadas dentro do próprio sistema com muitos dados em forma de números, fato que, às vezes, desestimula a consulta”.

Visando estimular a utilização desses indicadores, a SEDUC disponibilizou para a rede estadual, a partir de 2017, a Sala de Situação. Apesar de utilizar a base de dados do SIGE, o acesso ao sistema é realizado a partir de uma outra interface, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 - Página inicial da Sala de Situação



Fonte: Ceará (2020b).

Nesta plataforma, é possível filtrar as informações de forma muito mais simples, com relatórios interativos, que permitem escolher agrupamentos de dados e identificar tendências através dos gráficos. Com o nível de acesso regional, os superintendentes conseguem monitorar, dentre outros indicadores, o percentual de notas informadas por cada escola, bem como as médias das notas por categoria de escolas e por disciplina. Em relação à informação de infrequência dos estudantes, é possível monitorar o percentual de dados informados mensalmente pelas escolas, como também permite identificar as escolas com maiores percentuais de alunos com infrequência igual ou superior a 20%. No nível escolar, quando o acesso à plataforma é realizado com o perfil de gestor, ele consegue visualizar todas essas informações, porém com o detalhamento por turmas, turnos e disciplinas.

Diante do que foi apresentado nesta seção, podemos inferir que a SEDUC-CE oferece recursos e ferramentas (políticas públicas e programas) direcionadas para o acompanhamento da gestão escolar e o incentivo à prática de uso de dados educacionais nas escolas.

Para fortalecer ainda mais esse processo, foi implementado um novo modelo de acompanhamento e monitoramento da gestão, com objetivos similares aos que já foram apresentados, porém mais sistematizado e com maior abrangência. Trata-se da implementação da Superintendência Escolar no âmbito da rede estadual de ensino, que, sendo o foco principal deste estudo, será apresentado a seguir.

### 2.2.2 A Superintendência Escolar no estado do Ceará

A Superintendência Escolar no estado do Ceará foi criada em 2008, em conjunto com o Programa Aprender Pra Valer<sup>11</sup>, instituído pela Lei nº 14.190/2008 (CEARÁ, 2008), e surgiu com o objetivo de desenvolver estratégias de acompanhamento da gestão escolar focando no aperfeiçoamento pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

Os Superintendentes Escolares integram as equipes dos órgãos de execução regional, e de acordo com o Decreto nº 33.048/2019 (CEARÁ, 2019), que define a atual estrutura organizacional da SEDUC, esses órgãos são constituídos por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e 3 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

O Organograma 1 apresenta a localização da Superintendência Escolar na estrutura organizacional da SEDUC:

---

<sup>11</sup> Além da criação da Superintendência Escolar, o Programa passou a contemplar outras estratégias complementares de fortalecimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, Com A Disponibilização De Materiais Estruturados Que Visavam À Consolidação De Competências Avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático (Primeiro, Aprender). Criou também o Professor Aprendiz, como iniciativa de incentivo à formação docente; ampliou o SPAECE, estendendo a avaliação às três séries do Ensino Médio, de forma censitária, com o objetivo de orientar ações de melhoria a serem implementadas pelas escolas; além de estabelecer as escolas de Educação Profissional articuladas com o Ensino Médio (CEARÁ, 2008).

Organograma 1 - Localização da Superintendência na estrutura da SEDUC



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Decreto nº 33.048/2019 (CEARÁ, 2019).

O Organograma 1 permite compreender a localização da Superintendência Escolar na estrutura geral da SEDUC. Conforme se observa, além das equipes de superintendentes escolares situadas nas Coordenadorias Regionais, há uma equipe que integra a Superintendência Central, localizada na Célula de Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, sendo responsável pelo acompanhamento e suporte ao trabalho dos superintendentes que atuam nas CREDE/SEFOR.

A Superintendência Escolar atua no sentido de acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares e, conforme documentos oficiais da SEDUC (CEARÁ, [2018], p. 6), “visa a fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão”. Ao assumirem a função, os profissionais da Superintendência são lotados nas regionais de ensino, no cargo de provimento em comissão<sup>12</sup> de Assessor Técnico. Em sua maioria, são professores efetivos da rede estadual que se destacam em sua atuação docente e acabam sendo convidados pelos coordenadores regionais para compor a equipe de superintendente e acompanhar as escolas.

<sup>12</sup> Os cargos comissionados são ocupados transitóriamente por agentes públicos nomeados e exonerados livremente pela autoridade competente.

Nesse sentido, a Superintendência funciona como um elo que aproxima a Secretaria da Educação das unidades escolares na implementação e monitoramento das políticas educacionais, buscando atender aos seguintes objetivos:

1. Realizar o acompanhamento da gestão da escola com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos;
2. Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados;
3. Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão;
4. Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede;
5. Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos. (CEARÁ, [2018], p. 7).

Como estratégia para buscar o alcance desses objetivos, cada superintendente acompanha um grupo de escolas, que é definido de acordo com a realidade de cada regional. Na CREDE 20, atualmente, cada superintendente é responsável pelo acompanhamento de cinco escolas e sua atuação se estrutura em quatro pilares: o acompanhamento às escolas; o acompanhamento de indicadores; o acompanhamento de processos escolares e o acompanhamento dos instrumentos de gestão.

Concernente ao acompanhamento às escolas, cabe ao superintendente realizar visitas técnicas com frequência de pelo menos uma vez por mês em cada escola. Nestas visitas, os superintendentes buscam compreender o funcionamento da escola e o estilo de trabalho da equipe gestora. De acordo com a publicação que orienta a atuação da Superintendência Escolar, “essa proximidade cria melhores condições para apoiar e incentivar a escola no alcance de suas metas e na superação de desafios” (CEARÁ, [2018], p. 11). Além do acompanhamento realizado nas visitas, as regionais, especialmente através da Superintendência Escolar, promovem reuniões sistemáticas com os gestores escolares, para análise comparativa de indicadores, troca de experiências entre as escolas e alinhamento da rede.

Sobre o acompanhamento de indicadores, compete à Superintendência Escolar o monitoramento dos dados que são alimentados pela escola no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola). Além do monitoramento das informações sobre frequência, desempenho acadêmico, reprovações e abandono, cabe ao superintendente promover discussões com os gestores e auxiliá-los na tomada de decisões. De acordo com a publicação oficial (CEARÁ, [2018]), que orienta a atuação da Superintendência Escolar, o monitoramento deve atentar-se para:

- a) a frequência de alunos e professores, pois são informações relevantes da rotina escolar que precisam ser consideradas no planejamento. Ao identificar alunos com alto percentual de infrequência, por exemplo, os gestores podem tentar identificar as causas e tomar providências para alterar a situação. E cabe ao superintendente “monitorar o andamento desses processos e questionar sobre situações que fujam do esperado” (CEARÁ, [2018], p. 13);
- b) as informações sobre o movimento, rendimento e fluxo escolar, pois os resultados das avaliações internas devem gerar reflexão e orientar as ações escolares. Sendo assim, cabe ao superintendente “não perder de vista esses fatores e nem a oportunidade de estimular as transformações necessárias para que esses indicadores melhorem e, junto com eles, a garantia de acesso e permanência na escola” (CEARÁ, [2018], p. 14);
- c) o desempenho acadêmico em avaliações externas, pois “as informações que se obtém por meio das avaliações externas [...] são importantes para que se conheça a qualidade do processo de ensino” (CEARÁ, [2018], p. 14), cabendo à Superintendência, estimular a participação dos alunos e auxiliar os gestores na interpretação dos resultados;
- d) o ambiente educativo, buscando perceber se o gestor “estimula sua equipe no sentido de criar um ambiente agradável de trabalho para os próprios professores e, especialmente, para os alunos” (CEARÁ, [2018], p. 15);
- e) o espaço físico, como um indicador de eficiência e organização da escola, cabendo ao superintendente “informar as instâncias competentes sobre as carências e necessidades das unidades que acompanham para que elas possam ser atendidas” (CEARÁ, [2018], p. 15).

No que concerne ao acompanhamento de processos escolares pela Superintendência, de acordo a publicação oficial (CEARÁ, [2018]), cabe acompanhar os seguintes processos:

- a) matrícula dos alunos e lotação dos professores, como atividades que “marcam o início da organização do processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido durante o ano letivo” (CEARÁ, [2018], p. 16). Além de contribuir com esse planejamento, o superintendente monitora o processo através do SIGE, questionando possíveis irregularidades e orientando os ajustes necessários;
- b) planejamento pedagógico, sendo fundamental que o superintendente conheça e oriente o planejamento pedagógico das escolas que acompanha;

- c) prática pedagógica, acompanhada indiretamente pelo superintendente, com a finalidade de verificar se há coerência entre as atividades realizadas pela escola e o que consta no planejamento pedagógico;
- d) avaliação da aprendizagem, sendo incumbência da Superintendência Escolar “inteirar-se sobre quais os instrumentos a escola usa para avaliar os alunos, se ela define um padrão único ou se o professor o faz isoladamente” (CEARÁ, [2018], p. 17).

No que se refere ao acompanhamento dos instrumentos de gestão, compete à Superintendência Escolar conhecer e monitorar a implementação dos principais documentos que norteiam o funcionamento da escola. Conforme publicação oficial da Secretaria da Educação (CEARÁ, [2018]), os principais instrumentos de gestão que devem ser acompanhados pelos superintendentes escolares são:

- a) o calendário escolar, promovendo na escola o zelo pelo cumprimento do mínimo de 200 dias letivos, conforme a legislação;
- b) o regimento escolar, buscando conhecer e estimulando a revisão anual do texto, “de modo a incorporar as necessidades da comunidade escolar e manter-se de acordo com os princípios e objetivos da escola” (CEARÁ, [2018], p. 19);
- c) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, buscando compreender o processo de elaboração do documento e sua aplicabilidade no cotidiano escolar;
- d) o Plano de Metas da Escola<sup>13</sup>, cabendo à Superintendência Escolar “verificar se na elaboração do plano foi levado em consideração a realidade da escola” (CEARÁ, [2018], p. 19). Atualmente, a elaboração do plano de ação da escola constitui-se como etapa inicial do Circuito de Gestão, conforme mostraremos mais adiante, sendo um dos documentos base para o acompanhamento da Superintendência.

A respeito da utilização dos dados para orientar a execução das políticas educacionais, Vieira (2007, p. 53) salienta “que é insuficiente obter informações e resultados. É indispensável incorporá-los ao planejamento, à execução e ao acompanhamento das referidas políticas. Isso diz respeito aos órgãos centrais e intermediários do sistema, mas também às escolas”. Sendo assim, a Superintendência Escolar assume função estratégica em relação aos gestores, apropriando-se dos dados, acompanhando os processos escolares e promovendo reflexão.

---

<sup>13</sup> O Plano de Metas (PLAMETAS) foi uma iniciativa da Secretaria da Educação, que passou a exigir dos diretores, eleitos em 2008, a elaboração de um documento que celebrava um compromisso do diretor com a escola e a SEDUC, utilizado para a redefinição, na comunidade escolar, das ações e metas para os quatro anos de gestão (2009-2012).

Atualmente, a SEDUC conta com cerca de 140 Superintendentes Escolares distribuídos nas CREDE e SEFOR, acompanhando 733 unidades escolares, distribuídas entre os 184 municípios do estado, com uma matrícula de aproximadamente 419.332 alunos, conforme consta no relatório de Mapa de Ofertas do SIGE Escola de 2020 (CEARÁ, 2020c).

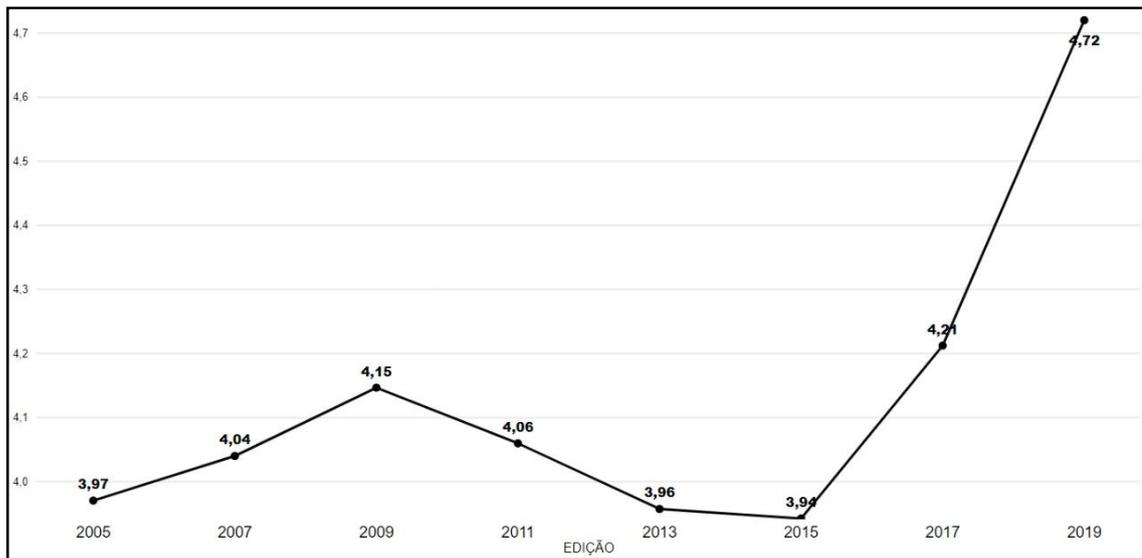
Essas unidades escolares são distribuídas em cinco categorias: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que oferta a matrícula para Jovens e Adultos na modalidade semipresencial; Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), que oferta o Ensino Médio articulado à educação profissional, em tempo integral; Escola Indígena, que oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio às comunidades indígenas localizadas no estado; Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); e escolas que ofertam etapas da educação básica na modalidade regular de tempo parcial.

Julgamos oportuno concluir esta seção sobre o contexto educacional no estado do Ceará apresentando a evolução histórica dos resultados do Ensino Médio nas dimensões que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por se constituírem como indicadores importantes para a atuação da Superintendência Escolar no monitoramento da implementação das políticas educacionais.

Na constituição do IDEB, considera-se o Indicador de Fluxo (IP), correspondente à taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino avaliada pelo SAEB, e o Indicador de Desempenho (IN) no SAEB, que corresponde à Proficiência Média em exames padronizados de Língua Portuguesa e Matemática.

Os gráficos a seguir apresentam a evolução histórica da rede pública de Ensino Médio cearense nesses indicadores:

Gráfico 1 - IN no SAEB do Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2019

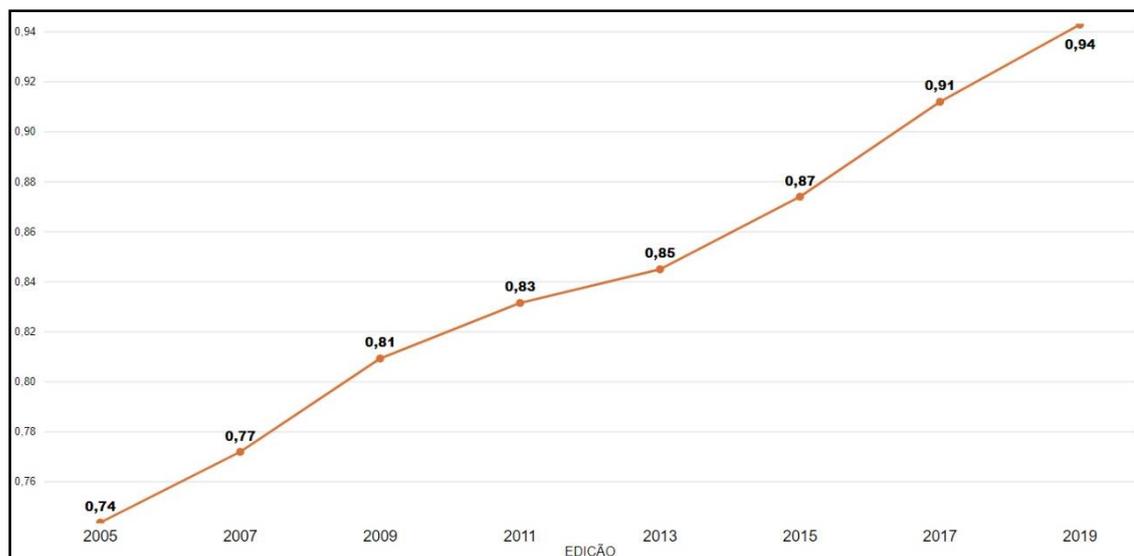


Fonte: Ceará (2020d).

De acordo com as informações contidas no Gráfico 1, que apresenta a evolução histórica do IN no SAEB, a média da nota padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, que estava em queda desde a edição de 2009, apresenta uma evolução positiva a partir da edição de 2015, passando de 3,94 para 4,21 em 2017 e chegando a 4,72 em 2019.

O IP correspondente à taxa média de aprovação dos estudantes nas três séries do Ensino Médio no Ceará está em crescimento desde 2005, conforme o Gráfico 2:

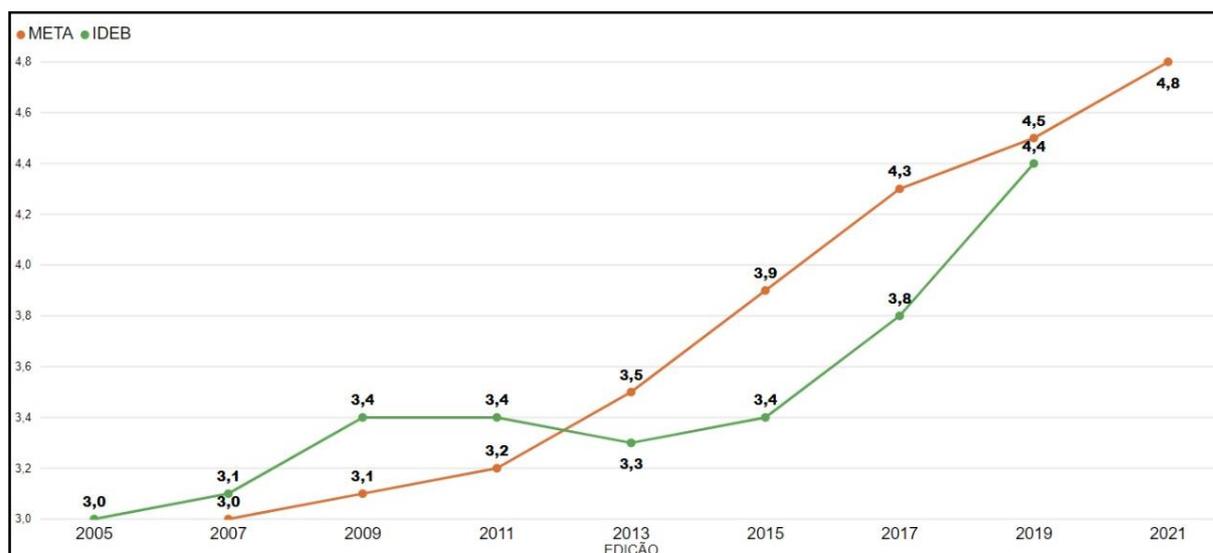
Gráfico 2 - IP do Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2019



Fonte: Ceará (2020d).

Os dados apresentados no Gráfico 2 demonstram crescimento da taxa de aprovação no Ensino Médio da rede pública do Ceará, saindo de 0,74 em 2005, para 0,94 em 2019. Considerando que o IDEB é o resultado do produto entre IN e IP, o Gráfico 3 apresenta a evolução histórica do Índice no Ensino Médio estadual.

Gráfico 3 - IDEB observado e meta projetada para o Ensino Médio na rede estadual do Ceará no período de 2005 a 2021



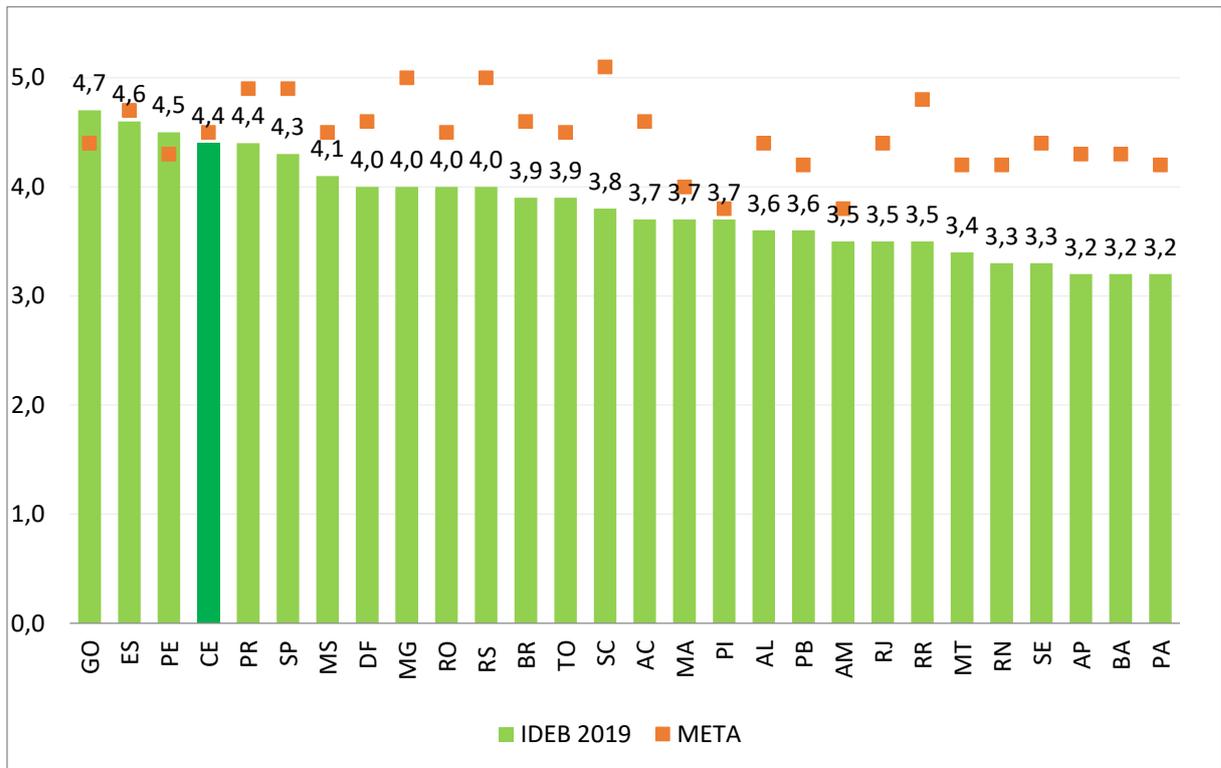
Fonte: Ceará (2020d).

Conforme demonstrado no Gráfico 3, o IDEB no Ensino Médio da rede pública do Ceará apresenta uma variação positiva a partir da edição de 2013, saindo de 3,3 para 4,4<sup>14</sup> em 2019. Porém, mesmo em ritmo de crescimento, o estado não conseguiu atingir as metas projetadas para o Ensino Médio neste período, de forma similar ao que ocorreu na maioria dos estados brasileiros.

O Gráfico 4, produzido com base nos resultados da última edição do SAEB, apresenta, de forma comparativa, o IDEB observado e a meta projetada para o Ensino Médio nas redes estaduais em 2019.

<sup>14</sup> IDEB divulgado pela Secretaria da Educação do Ceará, considerando para o cálculo geral o resultado das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP). Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que desconsidera o resultado das EEEP, o IDEB do Ceará em 2019 foi 4,2.

Gráfico 4 - IDEB observado e meta projetada para o Ensino Médio nas redes estaduais em 2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

Conforme apresentado no Gráfico 4, mesmo não alcançando a meta projetada, o Ceará encontra-se bem posicionado no *ranking* nacional do IDEB, demonstrando que as políticas públicas para a educação no estado estão sendo consolidadas, buscando mobilizar os gestores, professores e demais colaboradores da escola na implementação de um projeto pedagógico focado na permanência e na aprendizagem dos estudantes. Uma dessas políticas é o programa Jovem de Futuro, que tem como estratégia o fortalecimento das equipes gestoras, visando desenvolver processos de rotina capazes de produzir impactos na qualidade educacional.

Na próxima seção, faremos uma abordagem sobre o Jovem de Futuro, descrevendo o funcionamento do programa e sua evolução histórica, com ênfase na etapa de implementação na rede estadual do Ceará.

### 2.3 AS TRÊS GERAÇÕES DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

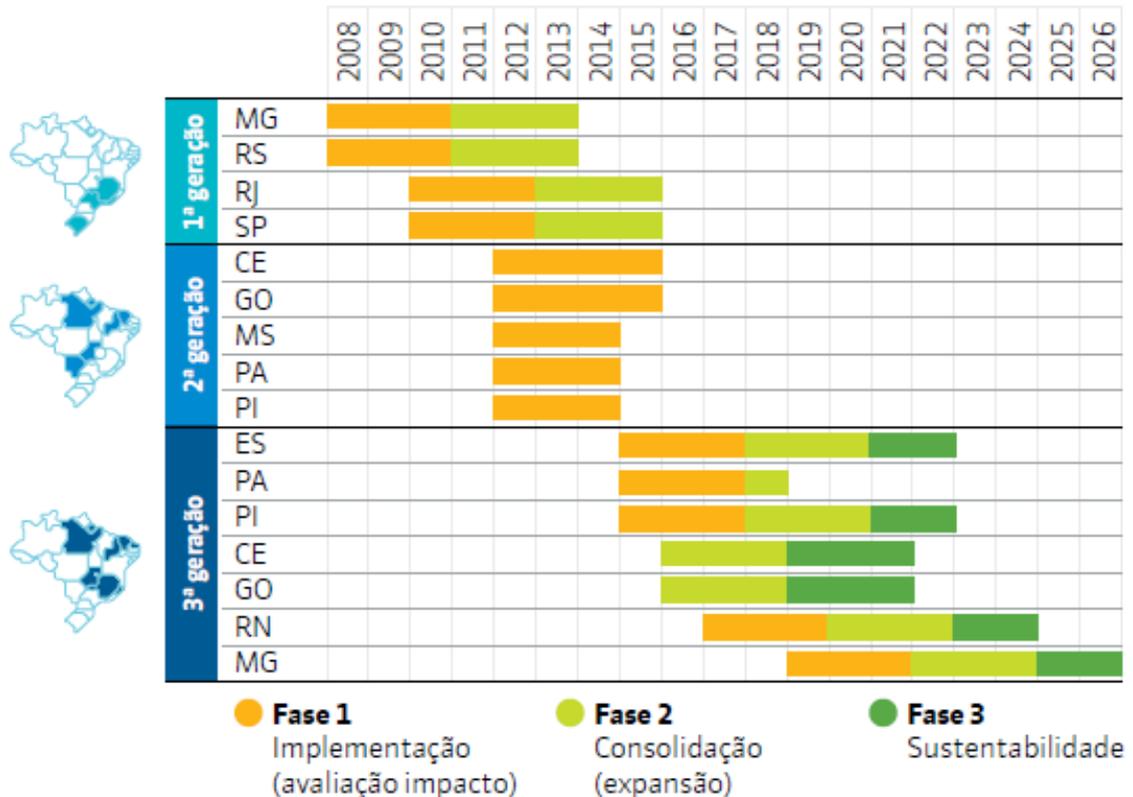
O programa Jovem de Futuro foi desenvolvido pelo Instituto Unibanco e teve início em 2008. Constitui-se como uma parceria público-privada, firmada entre o Instituto e redes públicas estaduais, voltada para a transformação e aprimoramento das práticas de gestão e

liderança nas diferentes instâncias do sistema educacional, com foco nas escolas de Ensino Médio. Para Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 7), “o objetivo final é que essas transformações aumentem a permanência dos jovens na escola para que eles concluam a educação básica com nível adequado de aprendizagem”.

Desde que foi concebido pelo IU, o programa Jovem de Futuro passou por diversas alterações, com mudanças significativas no desenho do programa, que pode ser dividido em três momentos, “chamados nos registros históricos do programa de ‘gerações’”. Em uma década, foram colocadas em funcionamento três gerações: a primeira funcionou entre 2008 e 2015; a segunda entre 2012 e 2015; e a terceira a partir de 2015” (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 15).

Conforme abordaremos mais adiante, no estado do Ceará, a implementação do Jovem de Futuro ocorreu a partir da segunda geração do programa e está, atualmente, na terceira geração. A Figura 3 apresenta a linha do tempo do programa, em suas três gerações, e os estados que fizeram parte de cada uma delas.

Figura 3 - Duração das três gerações do Jovem de Futuro



Fonte: Henriques, Carvalho e Bittar (2020, p. 6).

De acordo com a Figura 3, o programa Jovem de Futuro já alcançou 11 estados brasileiros e está em sua terceira geração. Ainda conforme a mesma figura, a implementação do programa ocorre em três fases. A esse respeito, Henriques, Carvalho e Barros (2020) explicam que,

nos três anos iniciais, o foco é a disseminação e a experimentação por todos do novo método de gestão. Do quarto ao sexto ano de parceria, intensifica-se a transferência de conhecimento e de tecnologias, já iniciada na fase anterior, de modo que, ao final do período, a própria rede possa implementar as ações. Na última fase, que inclui os dois últimos anos de parceria, a função do Instituto Unibanco passa a ser monitorar a mudança cultural e apoiar processos de inovação em gestão propostos pelo parceiro. (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 19).

A primeira geração, implementada entre 2008 e 2015, funcionou como projeto-piloto em escolas de quatro estados: Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. A abrangência correspondeu a apenas 197 escolas e, apesar da parceria com as redes estaduais, o contato se dava diretamente entre o Instituto e as unidades escolares. De acordo com os autores supramencionados, as escolas eram visitadas semanalmente por técnicos do Instituto, que atuavam como supervisores, além de contar com o apoio de um estagiário de Pedagogia, prestando serviços de formação e assessoria técnica para a elaboração, execução e o monitoramento de um plano estratégico de melhoria da escola.

É válido ressaltar que na primeira geração do programa havia a transferência direta de recursos financeiros do Instituto Unibanco para as escolas participantes. O valor repassado correspondia ao quantitativo de alunos atendidos. De acordo com Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 15), “esses recursos poderiam ser utilizados para premiar professores e alunos, melhorar a infraestrutura, capacitar profissionais, criar fundos de apoio a projetos pedagógicos ou atividades promovidas pelos estudantes”.

Ainda na fase de expansão da primeira geração, o programa passou a atender outros estados, assumindo características diferentes da etapa inicial, o que passou a ser considerado como a segunda geração do programa. Conforme já mencionamos, esta etapa ocorreu entre os anos de 2012 e 2015, com abrangência para cinco estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Na segunda geração do Jovem de Futuro, o programa assumiu características de política pública, sendo implementado por técnicos das secretarias de educação, que passaram a receber formação e assessoria do Instituto Unibanco. Atuando como um supervisor escolar, esse técnico

assume um grupo de escolas, fazendo visitas mensais para monitorar e apoiar a implementação do programa. Para Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 18), “esses atores se tornaram fundamentais, fazendo a ponte entre as escolas e as regionais de ensino, facilitando o fluxo de informações e aproximando as escolas da estratégia de gestão da rede”. No Ceará, conforme abordaremos mais adiante, essa função foi assumida pela Superintendência Escolar.

Nesta geração do programa, passou-se a utilizar o conceito de Circuito de Gestão, através de uma metodologia que sistematiza procedimentos da gestão escolar. É válido destacar que “esse método foi inspirado no PDCA (*plan, do, check, act*, que significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar), criado por Walter A. Shewhart na década de 1920 para ser utilizado na melhoria contínua de processos de gestão” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 76). Todavia, o Circuito de Gestão, como ideia de avanço contínuo, passou a ser utilizado de forma mais sistematizada na terceira geração do programa, conforme demonstraremos mais adiante.

Enquanto na primeira geração as escolas contempladas recebiam recursos financeiros diretamente do Instituto, na segunda geração o Instituto Unibanco firmou parceria com o MEC e os recursos passaram a ser vinculados ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que foi implantado em todo o território nacional entre 2009 e 2018. Segundo Henriques, Carvalho e Bittar (2020, p. 30), “além do fortalecimento das ações de gestão, o ProEMI/JF (combinação dos dois programas) trazia o atrativo de possibilitar a universalização do atendimento para toda a rede”, uma vez que na primeira geração a abrangência do programa foi pequena.

Apesar da importância do recurso financeiro proveniente do programa federal, Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 18-19) salientam que “os processos burocráticos presentes na segunda geração (com a sobreposição de prestações de contas do Jovem de Futuro e do ProEMI) desperdiçavam energia das escolas e retiravam o foco central dos estudantes”. Ademais, devido a problemas de prestação de contas em outros programas ou atraso na execução da política federal, nem todas as escolas receberam o recurso financeiro, gerando desgaste e descontentamento dos atores envolvidos com o programa. Em 2015, a parceria do Instituto Unibanco com o MEC foi interrompida e o programa Jovem de Futuro entrou em sua terceira geração.

Para os idealizadores do programa, na terceira geração o Jovem de Futuro deve enfrentar o seguinte problema:

a gestão educacional tem baixa qualidade porque não atua focada no desempenho acadêmico dos estudantes, não há responsabilização de todos pelo resultado das escolas e os profissionais da educação não aprendem com a própria experimentação, impactando negativamente o desempenho escolar,

a aprovação e a permanência dos jovens na escola. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, p. 44).

Diante deste problema, o desenho do programa, na terceira geração, passa a buscar os seguintes objetivos:

promover melhora na gestão de escolas, regionais e secretarias a partir de uma atuação mais focada no desempenho acadêmico, articulada entre instâncias, e promotora de desenvolvimento profissional contínuo apoiado na prática, acarretando, assim, melhoria no desempenho acadêmico e fluxo escolar dos estudantes no ensino médio. (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020, p. 44).

Assim, na terceira geração o desafio passou a ser a ampliação do Circuito de Gestão para as regionais e secretarias estaduais, promovendo ações integradas de todas as instâncias com as reais necessidades da escola.

Na próxima seção, faremos um detalhamento das etapas que constituem o Circuito de Gestão.

### **2.3.1 O Circuito de Gestão na terceira geração do programa Jovem de Futuro**

O Circuito de Gestão é projetado para ser desenvolvido pela escola ao longo de todo o ano letivo, sendo composto por seis etapas: Pactuação de Metas, Planejamento, Execução do Plano de Ação, Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), compartilhamento de práticas e Correção de Rotas. Esse ciclo completo deve ser realizado trimestralmente, envolvendo as três principais instâncias da rede estadual – a secretaria, suas regionais e as escolas.

Nesta geração do programa, o supervisor assume a função de ACG, e, através de visitas técnicas, segue protocolos para o desenvolvimento de cada etapa do Circuito, sendo uma figura estratégica no acompanhamento da implementação das políticas educacionais, pois estabelece um elo entre as unidades escolares e os órgãos de gestão regional e estadual.

Para uma melhor compreensão do Circuito de Gestão, apresentaremos cada uma das etapas separadamente, “porém, na prática, elas estão interligadas e muitas vezes são realizadas concomitantemente, articulando e organizando o ritmo e o rumo das práticas da gestão da escola” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 77).

A Figura 4 ilustra as etapas do Circuito de Gestão.

Figura 4 - Etapas de funcionamento do Circuito de Gestão



Fonte: Henriques, Carvalho e Barros (2020).

O Circuito de Gestão é iniciado com a etapa de Pactuação de Metas. Nesta etapa, a Secretaria Estadual, assessorada pelo Instituto Unibanco, define uma meta de melhoria educacional, que é baseada no IDEB, sendo estabelecida para um período de quatro anos. Essa meta se desdobra em metas anuais para cada escola de Ensino Médio, e o gestor, em conjunto com o ACG, pactua essa meta com a comunidade escolar. A meta é estabelecida a partir de um diagnóstico da situação da escola e funciona como um elemento-chave, pois busca desenvolver a cultura de corresponsabilização entre todos os atores envolvidos com a aprendizagem dos estudantes.

Visando ao atingimento desta meta, a próxima etapa do Circuito de Gestão consiste no Planejamento. Após realizar um diagnóstico, investigando as causas internas e externas relacionadas aos principais problemas que afetam a escola, a comunidade escolar elabora ações que irão compor o Plano de Ação. Com o auxílio do ACG, “nesse momento, a escola consegue aprofundar o conhecimento sobre sua realidade e os desafios que enfrenta, além de identificar caminhos possíveis para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 90).

Ao executar o protocolo de Planejamento, o ACG promove uma discussão com a comunidade escolar identificando as principais dificuldades relacionadas à aprendizagem e permanência dos estudantes. Após um levantamento de causas, busca-se identificar a “causa

raiz” para cada problema elencado, e, para combater cada causa, elabora-se uma ação, no formato de um Mapa de Ação com tarefas, responsáveis e prazos. O conjunto de mapas de ação formam o Plano de Ação da escola para um ano letivo. Após elaborado, o Plano é inserido em uma plataforma on-line chamada de Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)<sup>15</sup>, que serve para monitorar a execução do Plano de Ação.

Com o plano em execução, cabe ao gestor conduzir o processo na comunidade escolar, agregando esforços para a concretização do que foi planejado, bem como monitorar o desenvolvimento de cada ação, visando solucionar possíveis problemas que possam comprometer sua execução. Ressalta-se que a liderança do gestor é fundamental para garantir o bom cumprimento do plano, pois precisa garantir o comprometimento da equipe com os objetivos propostos.

Outra importante ação do gestor durante a etapa de execução é o registro da execução das ações no sistema de monitoramento. Vale ressaltar que, “se o gestor tiver como prática rotineira a análise das ações e os resultados da escola e do processo de ensino aprendizagem, baseando-se em evidências encontradas nos registros, será um grande estímulo para que toda a equipe faça o mesmo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 103). São os registros quantitativos e qualitativos que permitem, ao final de um período, verificar se as ações estão sendo executadas conforme o planejado.

Além do monitoramento de rotina realizado pelo gestor escolar, o Circuito é composto por uma etapa de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados, que deve acontecer de forma estruturada e periodicamente. Para a realização da SMAR, é disponibilizado no SIGAE um conjunto de relatórios referentes aos resultados obtidos pela escola em um determinado período. Dois importantes indicadores são analisados durante a SMAR: Execução e Resultado.

O Indicador de Execução corresponde ao percentual de execução do Plano de Ação, considerando as ações, tarefas e produtos previstos para aquele período. Já o Indicador de Resultado é constituído pelo percentual de frequência dos estudantes, percentual de aulas dadas em relação às previstas e resultado dos discentes nas avaliações internas. De acordo com o resultado dos indicadores da escola e considerando a média dos indicadores nas demais escolas da regional, cada unidade escolar ocupa uma posição na avaliação geral da SMAR, classificada como: Escola Destaque, Em Alinhamento ou Apoio Intensivo. Essa classificação permite ao

---

<sup>15</sup> Plataforma desenvolvida pelo Instituto Unibanco, que dá suporte à implementação do Circuito de Gestão, dentro do programa Jovem de Futuro.

superintendente um acompanhamento mais próximo às escolas que demonstraram dificuldades na execução do Plano de Ação, bem como o compartilhamento de boas ações desenvolvidas pelas escolas que estão em destaque.

Entre a etapa da SMAR e a Correção de Rotas, realiza-se uma reunião de compartilhamento de experiências exitosas entre as escolas da regional. Este evento é chamado de Reunião de Boas Práticas (RBP) e serve como uma oportunidade de troca de experiências entre as escolas da regional.

Após avaliar a execução do seu Plano de Ação e participar da RBP, a escola executa a etapa de Correção de Rotas (replanejamento), podendo redirecionar as ações do seu plano ou até mesmo criar novas ações que possam ser mais assertivas e focadas em resultados de aprendizagem. A revisão do plano permite ajustar o que eventualmente esteja prejudicando o bom andamento do Circuito de Gestão, marcando o início de um novo ciclo de execução.

### **2.3.2 O papel do Superintendente Escolar no Circuito de Gestão**

Conforme já mencionamos, no Ceará, a Superintendência Escolar atua no programa Jovem de Futuro como profissional de ACG, compondo a equipe de atuação regional. Em meados de 2017, foram iniciadas as formações para os superintendentes regionais, pois eles seriam os responsáveis pela implementação da política e por acompanhar este processo nas escolas oferecendo, inclusive, suporte técnico aos gestores durante todas as etapas do Circuito. O processo formativo foi necessário, pois o programa provocou uma reconfiguração dos papéis da Superintendência Escolar, exigindo uma atenção maior dos superintendentes aos aspectos pedagógicos e ao uso dos dados para subsidiar a gestão na tomada de decisões.

A estratégia de formação foi organizada em percurso formativo, com o objetivo de disponibilizar conhecimento técnico-conceitual aos superintendentes, tendo sido ofertado presencialmente em encontros e oficinas; e a distância, em ambiente virtual de aprendizagem. O percurso formativo foi denominado de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpRA).

A formação dos superintendentes, para atuarem como ACG, ocorreu por meio de módulos formativos, com material específico, no qual foram trabalhados os conteúdos específicos para o exercício da função.

Em oficinas presenciais, com duração mínima de oito horas cada, os superintendentes foram instrumentalizados para a prática, sendo formados em protocolos para a implementação do Circuito de Gestão nas escolas por meio de vistas técnicas. Na primeira oficina,

Compromisso com as Metas, foi feita uma apresentação do Jovem de Futuro aos superintendentes, sendo informados sobre a dinâmica dos processos e sobre a importância do ACG na implementação do Circuito nas escolas. Nas demais oficinas, Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação, Reunião de Boas Práticas e Correção de Rotas, foram detalhados os conteúdos que deveriam ser mobilizados no acompanhamento à gestão escolar durante a implementação do programa.

Uma problemática que se apresenta em relação a este processo formativo refere-se à sua abrangência, pois, ao se tratar de oficinas presenciais, em Fortaleza, raramente contemplam todos os superintendentes, seja por problemas de logística de deslocamento, questões de ordem pessoal, como licenças para tratamento de saúde, ou até mesmo quando ocorre rotatividade nas equipes regionais da Superintendência, fazendo com que o superintendente tenha que iniciar o acompanhamento às escolas sem a devida formação.

No Circuito, cada superintendente é responsável por supervisionar um grupo de escolas, acompanhando-as durante todo o percurso, conforme mencionamos anteriormente. Ele é responsável por orientar o gestor da unidade escolar na implementação do programa, monitorando o uso da metodologia, realizando registros do andamento das ações, detectando possíveis desvios e apontando caminhos para que a escola possa manter o foco na aprendizagem dos estudantes. De acordo com as diretrizes para o trabalho do profissional de ACG (INSTITUTO UNIBANCO, [2016?]), as suas funções podem ser consideradas como formativa, de consultoria e de controle.

As visitas técnicas às escolas, realizadas pelos superintendentes, assumem um aspecto formativo, quando proporcionam aos gestores reflexões em relação à sua prática. Também são disponibilizados instrumentos de gestão que visam aprimorar os procedimentos de trabalho na escola. Sendo assim, o superintendente assume uma posição de parceiro estratégico do gestor na condução das atividades no dia a dia da escola, com potencial de partilhar soluções coletivas para problemas comuns, visto que aquele possui uma visão mais ampla da rede. Além disso, segundo as diretrizes, cabe ao ACG na orientação aos gestores:

- mostrar caminhos para alcançar melhores resultados de aprendizagem;
- propor formas diferenciadas de análise, leitura e interpretação de indicadores e resultados educacionais;
- orientar e monitorar a aplicação dos protocolos. (INSTITUTO UNIBANCO, [2016?], p. 19).

O apoio do superintendente na leitura e interpretação dos indicadores e resultados educacionais contribui para que os gestores aprimorem sua capacidade de tomar decisões baseadas em dados, aperfeiçoando assim a sua atuação na gestão escolar para resultados de aprendizagem.

O superintendente, no Circuito de Gestão, atua também como um consultor educacional. Segundo Lück (2013, p. 33), “o processo de consultoria fundamenta-se em princípios que se coadunam plenamente com as necessidades de se promover o desenvolvimento de potencialidades com relação aos que participam do processo educativo, de se estabelecer linhas e objetivos comuns de ação”. Nessa função, o superintendente assume uma postura investigativa, apoiando o gestor na identificação das principais causas dos problemas enfrentados pela escola, ouvindo a comunidade escolar, consultando bibliografia sobre o tema e auxiliando na elaboração das ações de enfrentamento dos problemas. De acordo com as diretrizes para o trabalho do profissional de ACG, suas atribuições pressupõem:

- estudo do diagnóstico e das problemáticas das escolas;
- conhecimento técnico na área da educação;
- compreensão da dinâmica do Circuito de Gestão;
- capacidade de interpretação qualitativa e quantitativa dos indicadores de resultados;
- domínio dos instrumentos e programas disponíveis na Secretaria de Educação, para que contribua na Elaboração e Execução, Monitoramento e Avaliação e Correção de Rotas do Plano de Ação de cada escola. (INSTITUTO UNIBANCO, [2016?], p. 19).

Desta maneira, o superintendente, como um consultor educacional, torna-se capaz de auxiliar a gestão a agir de forma preventiva, antecipando possíveis problemas e elaborando alternativas caso seja necessário realizar intervenções.

Além de atuar como formador e consultor, o superintendente assume a função de controle, no Circuito de Gestão, cumprindo ações que envolvem:

- verificar se o Plano de Ação foi elaborado de forma adequada e se as ações estão sendo executadas e registradas para o estudo de possíveis correções de rotas;
- controlar o cumprimento do cronograma e a utilização dos recursos;
- apoiar a realização de ações corretivas adequadas e a escolha de estratégias eficazes para o envolvimento da comunidade escolar com o Circuito de Gestão, entre outros. (INSTITUTO UNIBANCO, [2016?], p. 20).

A função de controle relaciona-se com a atividade de assessoria técnica, que não tem caráter puramente burocrático, mas um auxílio necessário na checagem contínua e aferição dos processos estabelecidos no planejamento, com atenção especial à coleta, registro e organização dos dados.

Percebe-se, assim, que as atribuições do ACG não são muito distintas das atividades que eram desempenhadas pela Superintendência Escolar antes da implementação do programa Jovem de Futuro, todavia se percebe uma reconfiguração na atuação do Superintendente para a implementação do Circuito de Gestão, com maior ênfase nos aspectos de acompanhamento pedagógico. Como vimos, o Circuito de Gestão foi uma metodologia instituída pelo Programa Jovem de Futuro, cuja implementação no Ceará será apresentada em seguida.

### 2.3.3 A implementação do programa Jovem de Futuro na rede estadual do Ceará

O Jovem de Futuro começou a ser implementado no Ceará, em 2012, período em que o programa estava em sua segunda geração, conforme já apresentamos. De acordo com matéria publicada em site oficial da Secretaria da Educação, “a parceria Seduc e Instituto Unibanco foi celebrada em 30 de maio de 2012, por meio do Convênio nº 001/2012, publicado no D.O.E de nº 32071 em 06 de janeiro de 2012, tendo por objeto a implantação e o desenvolvimento pela Seduc, com auxílio do Instituto” (CEARÁ, 2018b).

Entre os anos de 2012 e 2014, o Jovem de Futuro esteve integrado ao ProEMI, do MEC, permitindo que a iniciativa fosse disseminada na rede pública de ensino do Ceará. Desta maneira, a parceria entre a Secretaria da Educação, o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação favoreceu a criação de uma base capaz de consolidar o programa como uma política pública para o Ensino Médio no estado.

Na segunda geração do Jovem de Futuro, o ingresso das escolas no programa ocorreu de forma gradativa na rede estadual do Ceará, seguindo quatro ciclos de entrada, atingindo um total de 439 escolas participantes ao final do quarto ciclo (INSTITUTO UNIBANCO, 2015), conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de escolas no ProEMI/JF em cada ciclo no período de 2012 a 2015

ANO DE REFERÊNCIA									
2012	2013		2014			2015			
Ciclo 1	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
100	100	124	100	124	169	100	124	169	46

Fonte: Instituto Unibanco (2015).

Conforme o que está demonstrado na Tabela 3, em 2012 o programa foi implementado em 100 escolas da rede estadual do Ceará. Essas escolas foram indicadas pela SEDUC a partir dos resultados do SPAECE na edição de 2011. De acordo com o critério estabelecido pela Secretaria, foram selecionadas as escolas com piores e melhores resultados na avaliação externa estadual (INSTITUTO UNIBANCO, 2015). Nos anos seguintes, a escolha das escolas passou a ser através de sorteio, entre as que demonstravam interesse em participar do programa.

A Tabela 4 apresenta, em termos percentuais, a relação entre o total de escolas e as escolas no ProEMI/JF.

Tabela 4 - Percentual de escolas no ProEMI/JF em relação às escolas da rede estadual no período de 2012 a 2015

<b>Período</b>	<b>Total de escolas da rede estadual</b>	<b>Total de escolas com ProEMI/JF</b>	<b>%</b>
2012	602	100	16,61
2013	606	224	36,96
2014	621	393	63,29
2015	637	439	68,92

Fonte: Adaptada de Instituto Unibanco (2015).

Como é possível observar na Tabela 4, no primeiro ciclo de implementação do programa, em 2012, o percentual de escolas beneficiadas correspondia a apenas 16,61% das escolas de Ensino Médio da rede estadual. A cada ano, novas escolas foram ingressando no programa, atingindo, em 2015, uma taxa de cobertura de aproximadamente 70% da rede estadual. Neste mesmo ano, segundo relatório de atividades do Instituto Unibanco (2018, p. 7), “iniciou-se um diálogo com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para apresentação do desenho da terceira geração da parceria Jovem de Futuro”. De acordo com o relatório citado, a mudança na direção geral da Secretaria em 2016 e uma greve de professores na rede estadual, que durou aproximadamente 100 dias, ampliaram o tempo de transição entre os estágios do programa. Sendo assim, no Ceará, o Jovem de Futuro 3ª Geração teve início, efetivamente, em 2017 (CEARÁ, 2018b).

O Circuito de Gestão foi integrado ao calendário de atividades da SEDUC, sendo implementado em 648 escolas de Ensino Médio da rede estadual. Com a assessoria do Instituto, a SEDUC criou o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), com uma metodologia de cálculo similar ao IDEB, porém com possibilidade de verificação de resultados anualmente, estabelecendo, inclusive, um Índice de Alcance de Meta (IAM) para cada unidade escolar. Conforme o relatório de atividades do Jovem de Futuro, a meta para o Ceará em 2017

foi de 3,75, sendo superada pelo conjunto das escolas estaduais de Ensino Médio, que atingiu um IDE-Médio de 3,88 (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 11).

O IDE-Médio foi instituído em conjunto com o Prêmio Foco na Aprendizagem, através da Lei nº 16.448/2017 (CEARÁ, 2017). A referida lei autoriza a Secretaria da Educação do Estado a conceder, anualmente, uma premiação aos integrantes do quadro funcional de até 50 escolas públicas, com base no desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio no SPAECE combinado com a taxa de aprovação (fluxo) das três séries do Ensino Médio.

Para compreender a implementação do Programa Jovem do Futuro neste contexto e suas implicações para a avaliação escolar e para o trabalho do Superintendente, este estudo elegeu como campo de pesquisa a CREDE 20.

Desta forma, a próxima seção apresenta a estrutura organizacional da 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, situada no município de Brejo Santo-CE, apresentando, mais especificamente, as atividades, principais programas, projetos e ações desenvolvidas na regional, assim como as competências da CEDEA, onde está localizada a Superintendência Escolar, que é a principal interlocutora entre a CREDE e as escolas.

#### 2.4 A 20ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (CREDE 20)

Visando a uma maior aproximação do contexto em que este caso de gestão está inserido, apresentaremos, nesta seção, a estrutura e organização do órgão responsável pela coordenação e implementação das políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e onde estão situados os principais sujeitos da pesquisa.

A CREDE 20 é um órgão de execução regional que compõe a estrutura administrativa da SEDUC e está sediada na cidade de Brejo Santo, região sul do Ceará.

De acordo com o artigo 37 do Decreto nº 29.139/2007 (CEARÁ, 2007), de 26 de dezembro de 2007, compete à CREDE:

- I. coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II. fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III. promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;

- IV. desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V. garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente. (CEARÁ, 2007, p. 7).

A estrutura organizacional da CREDE 20 é formada por três células: Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA); Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM); e Célula de Gestão Administrativa Financeira (CEGAF). A CEDEA é a célula que assessora técnica e pedagogicamente as escolas estaduais de abrangência da regional e tem a competência de orientar a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos projetos escolares com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. O artigo 38 do decreto supramencionado especifica as atribuições da CEDEA da seguinte forma:

- I. orientar a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos documentos de gestão escolar;
- II. subsidiar as escolas na elaboração de projetos escolares visando a melhoria da aprendizagem;
- III. coordenar, acompanhar e monitorar os programas e projetos curriculares nas unidades escolares estaduais nos municípios;
- IV. monitorar a utilização das ferramentas tecnológicas educacionais na perspectiva de uma abordagem didático-pedagógica;
- V. implementar as políticas de capacitação, acompanhamento e avaliação dos profissionais da educação e organismos colegiados;
- VI. implementar e acompanhar ações de inovação e otimização de processos na Crede e nas unidades escolares de sua jurisdição;
- VII. realizar acompanhamento e avaliação da gestão escolar e rendimento da aprendizagem nas escolas estaduais;
- VIII. acompanhar as demandas patrimoniais das unidades escolares em articulação com o Núcleo Administrativo-financeiro. (CEARÁ, 2007, p. 7).

São diversos os programas, projetos e ações de apoio ao ensino e à aprendizagem desenvolvidos pela SEDUC e implementados nas escolas por meio da CREDE/CEDEA: Educação Profissional; Diversidade e Inclusão; Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS); ENEM Chego Junto Chego Bem; Festival alunos que inspiram; Minha Escola é da Comunidade; Avaliação Diagnóstica; Projeto Professor Diretor de Turma; Programa de Formação para Professores – Itinerários Formativos; Protagonismo Estudantil; Programa Jovem de Futuro; dentre outros.

Todas essas ações estão integradas ao Circuito de Gestão e apresentam um propósito comum: a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes, com foco na redução dos

índices de abandono e reprovação, buscando garantir a sua permanência na escola e a conclusão do Ensino Médio.

Considerando o contexto da pesquisa e a relação com o campo de atuação do pesquisador, apresentaremos na seção seguinte uma caracterização das unidades escolares da CREDE 20 onde foi implementado o Circuito de Gestão, visando uma melhor compreensão do contexto de atuação da Superintendência Escolar.

#### **2.4.1 O perfil das escolas que implementaram o Circuito de Gestão na CREDE 20**

Atualmente, são 22 escolas de Ensino Médio, da rede estadual de ensino, atendidas pela CREDE 20. O Circuito de Gestão foi implementado, a partir de 2017, em 20 escolas, ressaltando que os Centros de Educação de Jovens e Adultos, por ofertarem apenas o ensino semipresencial, não foram inseridos no Circuito.

Nesta seção, apresentamos um perfil das escolas com algumas das principais informações contextuais, com o objetivo de verificar alguns pontos de atenção que podem evidenciar possíveis desafios a serem enfrentados pelos superintendentes no acompanhamento do Circuito de Gestão.

Considerando as diferentes categorias, as escolas estão agrupadas da seguinte forma: 9 (nove) escolas que ofertam o Ensino Médio Regular em Tempo Parcial; 5 (cinco) escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP); 6 (seis) escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); e 2 (dois) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A Tabela 5 apresenta a relação de municípios, de abrangência da CREDE 20, e a quantidades de escolas, de acordo com a sua categoria.

Tabela 5 - Distribuição do quantitativo de escolas da CREDE 20, em funcionamento no ano de 2020, por categoria e por município

<b>Município</b>	<b>Regular de Tempo Parcial</b>	<b>EEEP</b>	<b>EEMTI</b>	<b>CEJA</b>
Abaiara	0	0	1	0
Aurora	0	1	1	0
Barro	2	1	0	0
Brejo Santo	1	1	1	1
Jati	0	0	1	0
Mauriti	2	1	1	0
Milagres	1	1	0	1
Missão Velha	2	0	0	0
Penaforte	0	0	1	0
Porteiras	1	0	0	0
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborada pelo autor (2021) com base nos dados informados no SIGE Escola (CEARÁ, 2020a).

De acordo com dados disponíveis no relatório Mapa de Enturmação do SIGE Escola (2020), a CREDE 20 conta, atualmente, com uma matrícula de 11.492 (onze mil quatrocentos e noventa e dois) alunos, sendo que 9.927 (nove mil novecentos e vinte e sete) alunos estão matriculados em turmas com atendimento presencial e 1.565 (mil quinhentos e sessenta e cinco) são atendidos nos CEJA de forma semipresencial. Ao todo, são 255 (duzentas e cinquenta e cinco) turmas, distribuídas em três turnos de funcionamento, sendo que apenas uma escola oferta, atualmente, Ensino Médio regular noturno.

Os indicadores de complexidade de gestão da escola, distorção idade-série, nível socioeconômico dos estudantes, regularidade docente, taxa de aprovação e desempenho na avaliação estadual são os principais dados que serão destacados a seguir sobre o perfil das escolas da CREDE 20. Os dados foram coletados a partir dos Indicadores Educacionais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

O primeiro indicador que será apresentado é o de “complexidade de gestão”. Este indicador leva em consideração o porte da escola, o número de etapas e turnos previstos e a complexidade dessas etapas. De acordo com essas quatro características quantificadas pelos dados do Censo Escolar, o nível de complexidade da gestão escolar pode ser estimado. Para promover o entendimento desse indicador, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divide o índice de complexidade da gestão em seis níveis, de maneira que, quanto maior o nível do índice, maior a complexidade da gestão, ou seja, mais difícil é administrar a escola. O Quadro 2 traz em mais detalhes quais são as características apresentadas

por pelo menos dois terços das escolas em cada um dos níveis, de acordo com a definição do INEP.

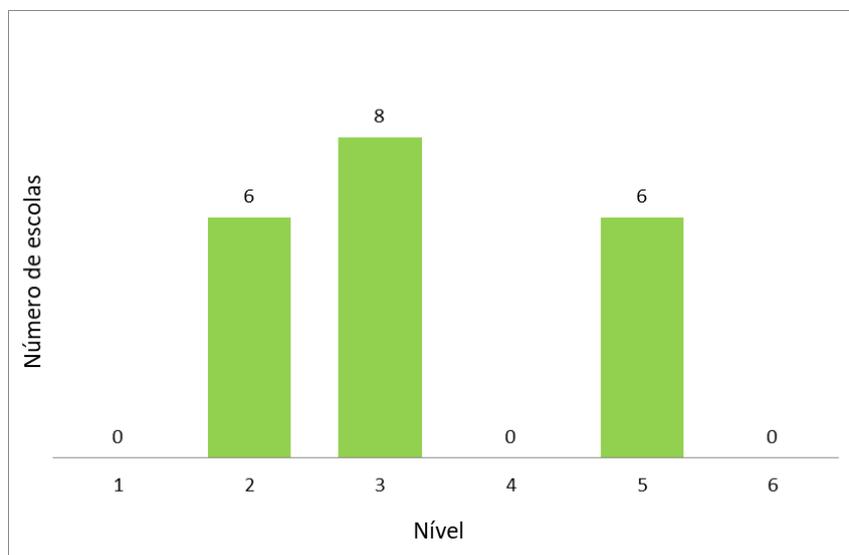
Quadro 2 - Descrição dos níveis de complexidade de gestão

Níveis	Descrição
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa, e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.
Nível 4	Porte entre 150 e 1.000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
Nível 5	Porte entre 150 e 1.000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
Nível 6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir de Nota Técnica do INEP.

Apesar de a gestão escolar contemplar outras dimensões além das quatro usadas na construção deste indicador, ele pode ser muito valioso para contextualizar os resultados da escola e orientar a atuação da Superintendência Escolar. Geralmente este indicador é levado em consideração no momento de organizar a distribuição das escolas entre os superintendentes. No Gráfico 5, é possível visualizar quantas escolas da CREDE 20 estão em cada um desses níveis de complexidade por meio do gráfico de complexidade de gestão.

Gráfico 5 - Complexidade de Gestão das Escolas da CREDE 20

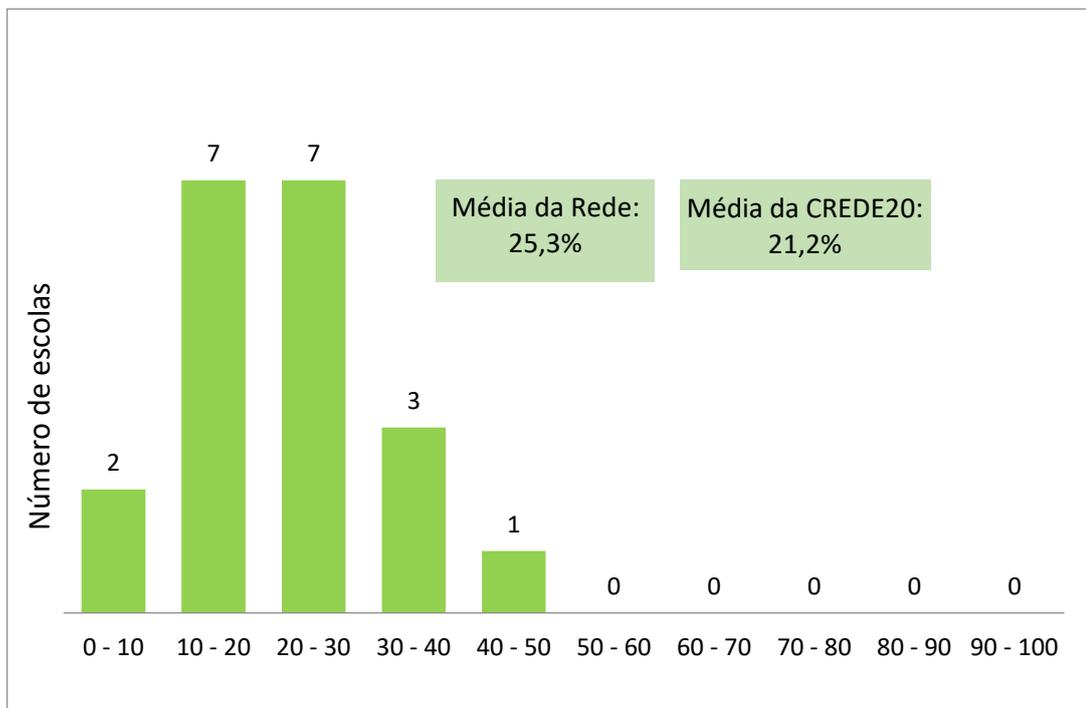


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

No Gráfico 5, é possível notar que 30% das escolas da CREDE 20 que implementaram o Circuito de Gestão estão classificadas no nível 5 de complexidade, indicando que o porte dessas escolas, com o volume de matrícula, idade mais avançada dos estudantes, variedade de etapas, número maior de docentes e vários turnos de funcionamento aumentam a complexidade da escola e exigem um esforço maior da equipe gestora.

Outro indicador que consideramos relevante destacar nesta caracterização das escolas da CREDE 20 é a distorção idade-série, que indica em percentual a quantidade de alunos que tem dois ou mais anos do que a idade considerada ideal para a série que cursa. O cálculo desta proporção é feito a partir de dados coletados no Censo Escolar, que traz a idade dos alunos matriculados em cada ano ou série das etapas de ensino. Se os estudantes reprovam ou desistem por dois anos ou mais durante a sua trajetória escolar, eles precisam repetir uma série. Portanto, apesar de continuar seus estudos, o aluno ficará aquém da idade considerada adequada para cada série de ensino. O Gráfico 6 apresenta a situação de distorção idade-série nas escolas da regional de acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Gráfico 6 - Distorção idade-série nas escolas da CREDE 20



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

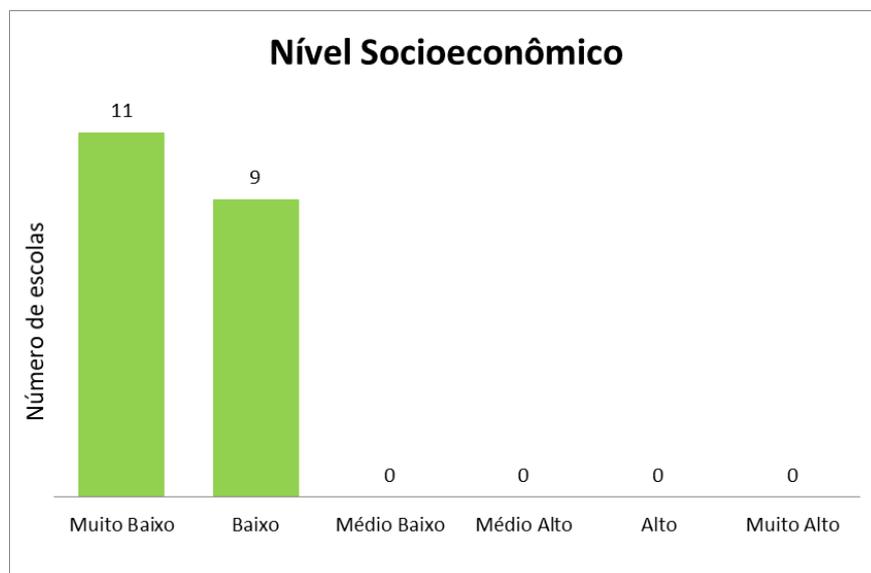
Cada patamar do Gráfico 6 corresponde a um intervalo de 10%, totalizando assim 10 patamares. É possível notar que quatro escolas da CREDE 20 tiveram uma taxa de distorção

idade-série entre 30% e 50%, sendo que o maior quantitativo de escolas está situado entre os patamares de 10% e 30%. É válido destacar que as quatro escolas que apresentaram as taxas de distorção superiores a 30% são escolas regulares de tempo parcial, indicando que a gestão dessas escolas enfrentam desafios maiores para a manutenção dos vínculos com estes estudantes, que muitas vezes se desmotivam e abandonam a escola. O Gráfico 6 também permite uma comparação da média regional com a média da rede estadual, sendo possível observar que não há uma disparidade considerável entre as duas médias e as taxas não são muito elevadas, fato que pode estar associado às políticas de correção de fluxo no Ensino Fundamental, permitindo que os estudantes cheguem ao Ensino Médio com idade escolar correta.

O próximo indicador a ser apresentado é correspondente ao nível socioeconômico dos estudantes. O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é elaborado pelo INEP e categoriza as escolas de acordo com o nível socioeconômico dos alunos, determinado a partir do nível de escolaridade e rendimento da família. As informações são coletadas a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do SAEB. No que se refere a esta análise, os dados utilizados foram coletados na edição de 2019 do SAEB.

Para facilitar a compreensão e melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, o INEP classificou as escolas em seis grupos a partir deste indicador. Neste trabalho, nomeamos esses grupos como: muito baixo, baixo, médio baixo, médio alto, alto e muito alto. O Gráfico 7 apresenta a distribuição das escolas da CREDE 20 por grupo do INSE.

Gráfico 7 - Quantitativo de escolas da CREDE 20 por grupos do INSE



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Conforme demonstra o Gráfico 7, as escolas da regional estão localizadas nos grupos em que há maior quantidade de alunos de nível socioeconômico mais baixo. Mais de 50% das escolas estão classificadas dentro do grupo 1, que, de acordo com o INEP, reúne o maior percentual de alunos com menores níveis socioeconômicos. Este grupo, aqui denominado de “muito baixo”, tem o maior percentual de alunos correspondente ao nível II do INSE.

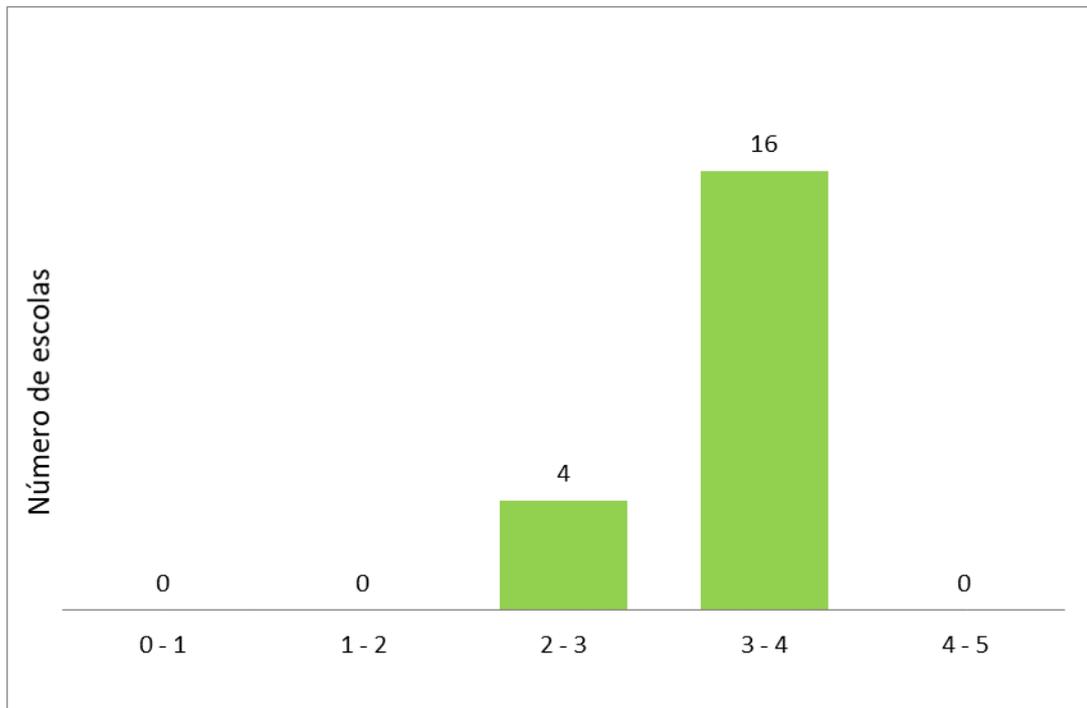
O INSE é um indicador importante, pois permite ao superintendente realizar a análise de determinados dados a partir do contexto socioeconômico da escola que está sendo acompanhada por ele. Dessa forma, mesmo não sendo um fator determinante, é possível investigar se os avanços ou retrocessos da escola na aprendizagem dos alunos estão relacionados ao processo socioeconômico e assim auxiliar a equipe gestora na elaboração de estratégias capazes de minimizar os impactos da condição socioeconômica dos estudantes em sua aprendizagem.

O próximo dado que será apresentado é o Indicador de Regularidade Docente (IRD). O INEP mensura a regularidade do docente em determinada escola a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos<sup>16</sup>, de acordo com dados do Censo Escolar. Depois de definida, essa pontuação é padronizada e distribuída numa escala que vai de 0 a 5. Assim, quanto mais próximo de zero, mais irregular é a presença do professor, e quanto mais próximo de cinco, mais regular. O Gráfico 8 apresenta a distribuição das escolas da regional em cada faixa do IRD.

---

<sup>16</sup> De acordo com Nota Técnica do INEP, o Indicador foi definido atribuindo para cada professor-escola uma pontuação de forma que a presença em anos mais recentes fosse mais valorizada e a regularidade em anos consecutivos fosse considerada. Dessa forma, foi definida uma Pontuação por Presença (PP), que é maior para anos recentes, e, quando o docente está presente em anos consecutivos, sua pontuação é acrescida de um bônus, chamado de Pontuação por Regularidade (PR).

Gráfico 8 - IRD nas escolas da CREDE 20



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

É possível observar no Gráfico 8 que, apesar de a maioria das escolas da regional apresentar uma boa regularidade docente, 20% delas estão na faixa de 2 a 3 da escala do indicador, sendo considerado um baixo nível de regularidade. Este indicador não deve ser desconsiderado pelo superintendente no acompanhamento às escolas, pois a alta rotatividade de educadores pode afetar o estabelecimento de vínculo entre aluno e escola. Ademais, quando o professor permanece pouco tempo em uma escola, tem menos possibilidades de trabalhar problemas estruturais daquele contexto, de dar continuidade aos planejamentos pedagógicos e executar planos de ação até a sua conclusão.

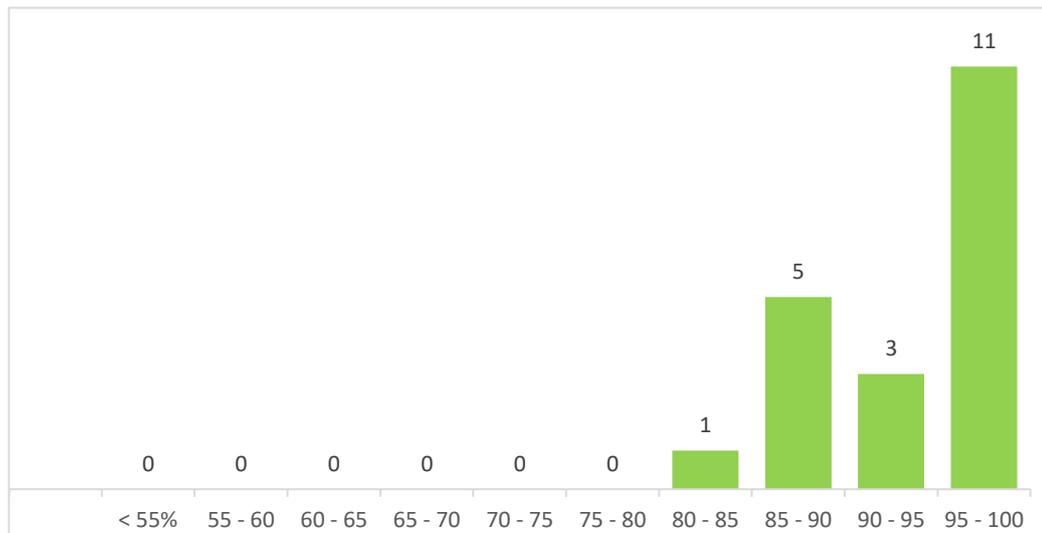
Outro indicador importante que iremos descrever refere-se à taxa de aprovação. A taxa de aprovação indica o percentual de alunos que, ao final do ano letivo anterior, tiveram notas e frequências satisfatórias para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontravam. Para tanto, contabiliza a porcentagem de alunos matriculados que concluíram com sucesso a etapa de ensino em que se encontravam, ao final do ano letivo anterior. O cálculo é realizado dividindo-se a quantidade de matrículas em uma determinada etapa de ensino com situação de aprovado pelo total de matrículas nessa mesma etapa.

A taxa de aprovação também é calculada pelo INEP com base nas informações de rendimento e movimento dos alunos, coletadas anualmente por meio do Censo Escolar. É importante ressaltar que, para contabilizar o total de matrículas, o INEP considera apenas os

alunos que possuem no Censo a informação se foram aprovados, reprovados ou deixaram de frequentar a escola.

Desta forma, a taxa de aprovação sempre vai somar, com as taxas de reprovação e abandono, 100% das matrículas. O Gráfico 9 apresenta a distribuição das escolas da CREDE 20 de acordo com os percentuais da taxa de aprovação no ano de 2019.

Gráfico 9 - Taxa de aprovação das escolas da CREDE 20 em 2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

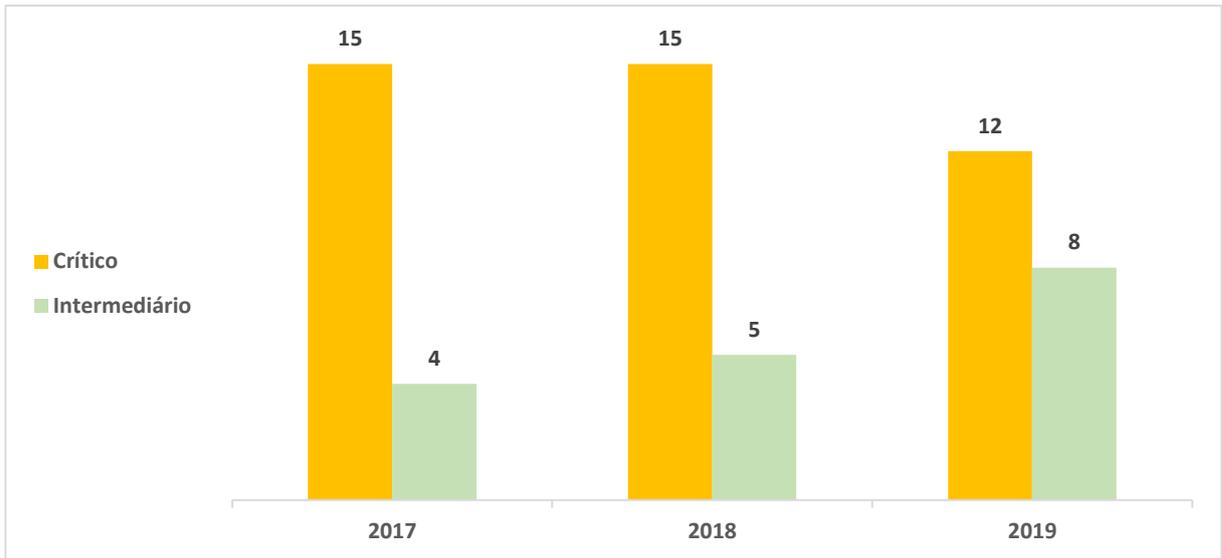
Observa-se que seis escolas estão localizadas nos patamares inferiores a 90%. Como a taxa de aprovação está diretamente relacionada com o indicador de distorção idade-série, é válido destacar que as escolas com menor taxa de aprovação são as mesmas que apresentaram a maior distorção idade-série. Porém, apesar de um grupo de escolas apresentar um percentual de aprovação menor, a média da regional está superior à média da rede estadual.

O acompanhamento deste indicador pela Superintendência Escolar é muito importante para assegurar que o direito ao progresso escolar, que é uma parte fundamental do direito à educação, esteja sendo garantido. Além disso, a taxa de aprovação é um dos componentes utilizados pela SEDUC para medir o IDE-Médio em cada escola.

Outro dado que merece destaque é o Indicador de Desempenho das escolas no SPAECE, que é um indicador muito importante para avaliar como está o aprendizado dos estudantes. O direito à educação pressupõe, além do acesso à educação, o aprendizado de qualidade. Assim, na atuação da Superintendência Escolar é fundamental avaliar e monitorar o desempenho das escolas, visando subsidiar os gestores com elementos que possam ampliar as possibilidades de que os estudantes tenham um aprendizado significativo e desenvolvimento pleno.

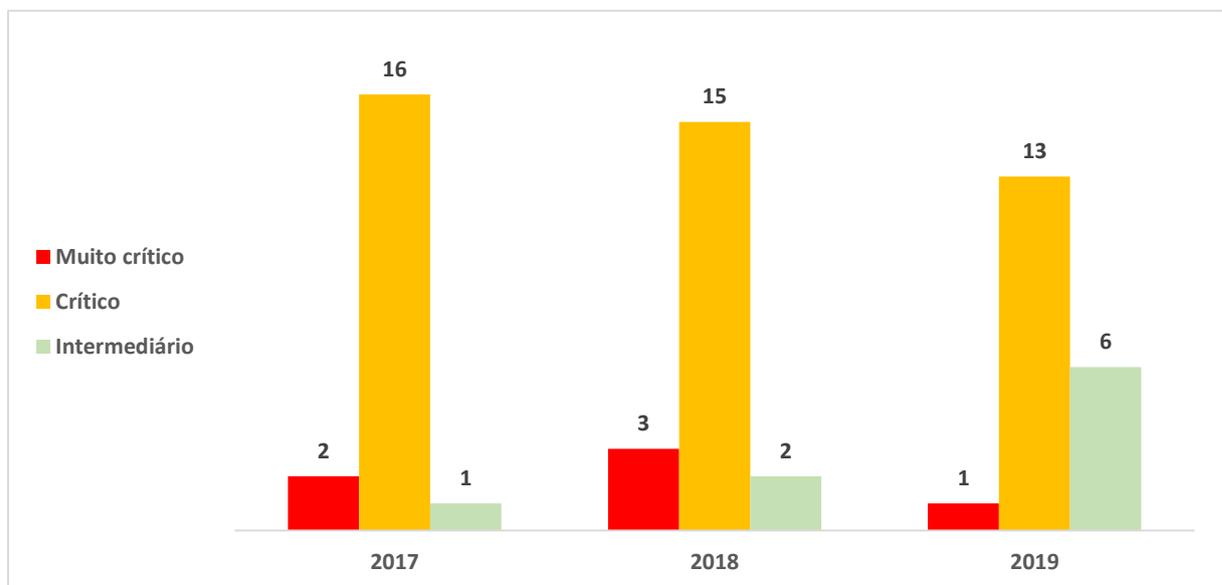
Os Gráficos 10 e 11 apresentam o quantitativo de escolas da CREDE 20 por padrão de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE no período de 2017 a 2019.

Gráfico 10 - Quantidade de escolas por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no SPAECE no período de 2017 a 2019



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Gráfico 11 - Quantidade de escolas por padrão de desempenho em Matemática no SPAECE no período de 2017 a 2019



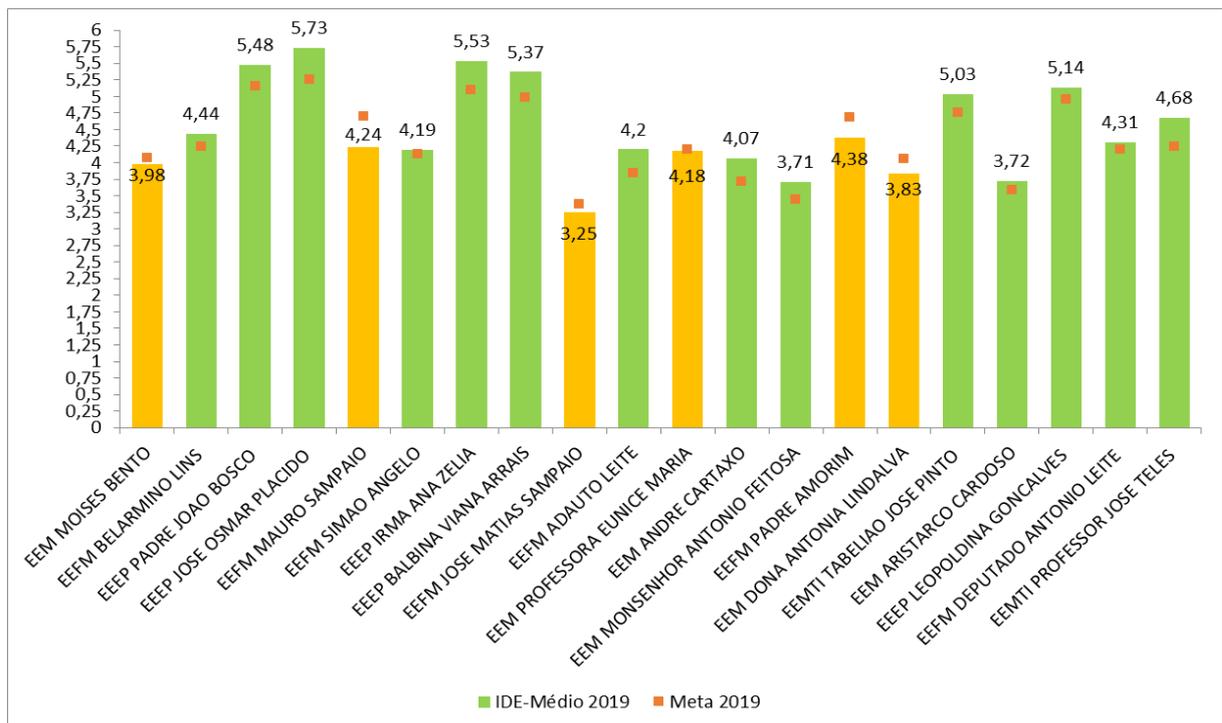
Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Os Gráficos 10 e 11 demonstram que houve um avanço no desempenho das escolas no comparativo entre 2017 e 2019, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Em 2019,

o quantitativo de escolas no padrão de desempenho intermediário em Língua Portuguesa foi o dobro do resultado apresentado em 2017, sendo verificado um deslocamento do quantitativo de escolas do padrão crítico para o intermediário. Em Matemática, apesar de apresentar um quantitativo de escolas no padrão muito crítico, também houve um progresso, sendo observado um deslocamento deste padrão para os padrões crítico e intermediário.

O último indicador educacional apresentado nesta seção é o IDE-Médio. De forma similar ao cálculo realizado pelo INEP para o estabelecimento do IDEB, conforme mencionamos anteriormente, a SEDUC-CE acompanha o desenvolvimento das escolas através do IDE-Médio, que também considera o IP, correspondente à taxa média de aprovação dos estudantes, e o IN no SPAECE, que corresponde à Proficiência Média padronizada na avaliação de Língua Portuguesa e Matemática. Para concluir esta seção, apresentamos no Gráfico 12 o IDE-Médio alcançado pelas escolas da CREDE 20 em 2019.

Gráfico 12 - IDE-Médio em 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir de dados disponibilizados pela SEDUC.

Além de apresentar o resultado do IDE-Médio em cada escola, o Gráfico 12 permite observar o posicionamento do índice em relação à meta estabelecida para as escolas em 2019. A partir dessa observação, constata-se que algumas escolas não alcançaram a meta definida para o Circuito de 2019. Outrossim, considerando que o IDE-Médio funciona como um

indicador de referência para a avaliação das Políticas Educacionais do Estado e para a definição das estratégias na busca por melhoria, é um dado bastante importante para nortear o trabalho da Superintendência Escolar.

A partir do exposto no capítulo segundo desta dissertação, foi concluída a descrição do cenário do qual faz parte o caso de gestão da pesquisa. Foram apresentados: o contexto do Ensino Médio no Brasil e no Ceará; a Superintendência Escolar; a trajetória do Programa Jovem de Futuro e suas três gerações; a atuação da Superintendência Escolar no Programa; e o processo de implementação do Jovem de Futuro no estado do Ceará. Feito isso, foi descrito o contexto da CREDE 20 no período de implementação do Circuito de Gestão e logo em seguida se apresentaram a caracterização das escolas da regional e os indicadores educacionais, que permitem ampliar o entendimento sobre a realidade de cada escola e subsidiar as intervenções realizadas pela Superintendência Escolar no intuito de auxiliar os gestores na superação dos desafios enfrentados.

É importante ressaltar que o objetivo da trajetória trilhada até aqui foi construir a base de entendimento visando obter respostas para a questão norteadora da pesquisa, que é: quais são os limites e as contribuições da Superintendência escolar na atuação de Apoio ao Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro?

Desta forma, no próximo capítulo pretende-se realizar uma ampliação do entendimento sobre a atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão, como supervisor educacional. A ampliação do olhar sobre esse tema se dará por intermédio da revisão bibliográfica, da apresentação e da análise dos resultados da pesquisa de campo.

### **3 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO CIRCUITO DE GESTÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTUDO EMPÍRICO**

Este capítulo foi organizado basicamente em três partes. Na primeira parte, serão realizadas considerações acerca do referencial teórico, abordando aspectos relacionados a três importantes eixos teóricos: Cultura Organizacional, Liderança Educacional e Consultoria Educacional. Para tanto, utilizaremos principalmente os conceitos apresentados por Freitas *et al.* (2003), Polon e Bonamino (2011), Lück (2008, 2013), Costa e Castanheira (2015) Libâneo (2018), Núñez, Koslinsk e Fernández (2019), Bergue (2019), dentre outros. O objetivo da abordagem desses temas foi, primeiramente, adquirir uma compreensão ampliada sobre eles, a fim de garantir os subsídios necessários para a análise dos dados da pesquisa e, posteriormente, para subsidiar a elaboração do Plano de Ação Educacional, resultado final do presente trabalho.

Após o estabelecimento da fundamentação teórica, a segunda parte deste capítulo apresenta uma discussão sobre a metodologia empregada na presente pesquisa, os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos. Na terceira e última parte do capítulo, descreve-se a análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas realizadas no estudo de caso.

Dessa forma, na próxima seção, a primeira deste capítulo, será realizada uma abordagem teórica sobre conceitos relacionados à gestão escolar e cultura organizacional.

#### **3.1. GESTÃO ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL**

O objetivo prioritário da escola é garantir aos estudantes a apropriação dos elementos culturais que constituem seu grupo social e os conhecimentos acumulados pela ciência ao longo da história, bem como promover as condições necessárias para o seu desenvolvimento afetivo, moral e intelectual (LIBÂNEO, 2018).

Para dar conta de um objetivo tão vasto, é necessário que todo o ambiente escolar seja preparado para proporcionar condições de ensino e aprendizagem favoráveis. Para Libâneo (2018, p. 275), “não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão”. A rotina da gestão escolar constitui-se como importante fator responsável por criar as condições necessárias para os resultados de aprendizagem dos estudantes, que precisam ser pensados e organizados para além da sala de aula. São por meio dos processos administrativos e financeiros que os diretores organizam a gestão de pessoas, a gestão físico-financeira e gestão relacional. Na primeira dimensão, considera-se a organização do trabalho com o quadro de

funcionários, estabelecendo a rotina de funcionamento da escola e o processo de formação de pessoal. Na gestão físico-financeira, dedica-se à destinação dos recursos materiais, da infraestrutura do espaço físico e tomam-se decisões sobre investimentos financeiros. E na gestão relacional, busca-se o envolvimento dos diferentes atores que estão em contato com a escola, que vão desde as instâncias do sistema de ensino até a comunidade escolar e a própria instituição (INSTITUTO UNIBANCO, 2017). Todavia, além das atribuições administrativas e financeiras, que constituem a dimensão burocrática da gestão escolar, o aspecto pedagógico precisa ser o fio condutor de toda a organização escolar.

Partindo deste entendimento, compreende-se que todos os espaços da escola precisam promover a aprendizagem e que a organização escolar afeta diretamente o resultado do que ocorre na sala de aula, assim como a sala de aula provoca alterações na organização escolar, pois, “sendo a aprendizagem uma atividade situada num contexto sociocultural e institucional, o ambiente escolar, as formas de organização e gestão e a cultura da escola são práticas sociais que afetam os motivos dos alunos e suas disposições para aprender” (LIBÂNEO, 2018, p. 280).

Ao fazer essa abordagem, o autor amplia o conceito de organização escolar, introduzindo uma ideia de cultura organizacional que faz da escola uma comunidade de aprendizagem capaz de ensinar e aprender em todos os seus espaços. Sendo assim,

a organização escolar, entendida como comunidade democrática de aprendizagem, transforma a escola num lugar de compartilhamento de valores e práticas por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionados à aprendizagem dos alunos e o funcionamento da escola. (LIBÂNEO, 2018, p. 278).

Esta concepção dialoga com as reflexões realizadas por Carvalho e Canedo (2012), a partir dos dados produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (SOCED/PUC-Rio), que buscaram compreender as diferentes características de instituições escolares do Rio de Janeiro reconhecidas pelo bom desempenho de seus estudantes em vestibulares e carreiras consideradas de prestígio. Um dos objetivos do mencionado estudo foi identificar, dentre os distintos contextos institucionais, processos similares de produção de qualidade de ensino.

Por se tratar de instituições educacionais de prestígio, as características sócio-econômico-culturais dos estudantes e de suas respectivas famílias apontavam pequenas variações, levantando uma hipótese inicial de “que a imagem de qualidade das escolas de prestígio se apoiaria fundamentalmente na estrutura de capitais de sua clientela” (BRANDÃO,

2011, p. 511), e que o valor agregado pelas escolas não era tão relevante, podendo o desempenho escolar de seus estudantes ser explicado fundamentalmente pelas condições familiares.

No entanto, as autoras ressaltam que na pesquisa de campo, em contato com diferentes agentes educacionais, envolvendo familiares, estudantes e professores, encontraram elementos singulares relacionados às práticas escolares destas instituições, principalmente no que tange à estrutura organizacional, capazes de influenciar de maneira significativa a produção da qualidade do ensino. E mesmo em contextos institucionais distintos, a pesquisa mostrou que a legitimidade da liderança exercida pela direção escolar por parte do corpo docente apresentava-se como traço comum na produção da qualidade do ensino, destacando, assim, conforme apontado por Carvalho e Canedo (2012, p. 81), “a importância da gestão escolar em cada instituição, que articulava várias instâncias de coordenação do trabalho pedagógico no sentido de uma ambiência organizacional de monitoramento e promoção do sucesso acadêmico”.

Foi para contribuir com essa organização escolar e com o objetivo de desenvolver estratégias de acompanhamento da gestão escolar focando no aperfeiçoamento pedagógico e na aprendizagem do aluno, que foi criada, em 2008, conforme já detalhamos no capítulo anterior, a Superintendência Escolar no estado do Ceará, visando garantir uma assessoria técnica no acompanhamento à gestão escolar.

Cabe indicar que o “caso de gestão” que está sendo analisado aborda a atuação da Superintendência em escolas de Ensino Médio na rede pública do Ceará, mais especificamente na CREDE 20 que, após um ciclo de três anos da implementação de uma política voltada para o aprimoramento das práticas de gestão escolar, não está gerando os resultados esperados, mesmo com o cumprimento de todos os protocolos adotados pelo método e o acompanhamento da superintendência escolar. Uma hipótese é que não está acontecendo o devido envolvimento dos atores escolares com os objetivos do projeto e este fato pode estar relacionado com a forma como o processo de comunicação vem ocorrendo dentro da escola, por meio de protocolos que não envolvem de forma significativa a comunidade escolar, principalmente os professores.

A respeito disso, Lück (2013, p. 22) alerta que “uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que as ideias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula”. A falta de envolvimento docente com a implementação das políticas educacionais pode estar relacionada com a inabilidade dos gestores escolares no processo de liderança das equipes de trabalho. Este eixo teórico será abordado na seção seguinte.

### 3.2 LIDERANÇA EDUCACIONAL

O conceito de liderança é bastante abrangente e tem se transformado ao longo do tempo, assumindo diferentes contornos a depender do contexto a que se aplica, desdobrando-se em situações e condições variadas. Neste estudo, interessa-nos compreender a liderança no contexto educacional, mais especificamente a exercida no âmbito da gestão regional do sistema de ensino.

Para ampliar o entendimento sobre o tema da liderança, utilizaremos inicialmente um estudo realizado por Costa e Castanheira (2015), que buscou situar a evolução histórica das concepções sobre liderança no contexto das teorias organizacionais. Para os autores, da década de 1940 ao período conhecido como pós-modernidade, é possível identificar três grandes concepções de liderança, classificadas como: visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua.

A visão mecanicista de liderança, predominante entre as décadas de 1940 e 1980, “trata-se de uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança que, de certa maneira, acompanha as várias concepções e teorias organizacionais presentes nesta época (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 16). Segundo esta visão de liderança, existe uma relação de causalidade linear, desencadeada pelo líder que, sendo detentor de certos predicados, conduz o grupo no atingimento de determinados resultados predefinidos, como se fosse uma ação lógica, mecânica e automática. Esta visão mecanicista de liderança, segundo os autores, sofreu variações ao longo das quatro décadas supramencionadas, subdividindo-se em três orientações distintas de liderança, caracterizadas como: líder nato, líder treinado e líder ajustável. Todavia, seja por inatismo, treinamento ou ajustamento, pertencem a uma visão mecanicista de liderança, que consideram o líder como o único responsável na condução do grupo frente aos objetivos propostos.

Na década de 1980, a visão mecanicista sofre um abalo e o líder começa “a ser visto como um *gestor de sentido*, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão [...] e os *valores* que lhe servem de suporte” (BRYMAN, 1996, p. 280 apud COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 21, grifo do autor). A partir desta visão cultural de liderança, o tema assume uma perspectiva de cultura organizacional, na qual o líder cultural da organização assume a função de gestor do simbólico organizacional, que, para além dos processos decisórios, “procura criar uma visão que mobilize os membros da organização, os inspire e os motive” (OWENS, 1998, p. 217 apud COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 23).

As visões sobre a liderança sofreram alterações ao longo do tempo, da mesma forma que se alterou a concepção sobre as organizações, que deixaram de ser vistas como “unidades

homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas e hierarquizadas, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais [...] numa adequação mecânica entre meios e fins” (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 23), dando lugar a uma visão ambígua da liderança para as novas organizações, caracterizadas como organizações flexíveis, instáveis, marcadas pela imprevisibilidade e incerteza, sujeitas às intempéries do mundo exterior, exigindo constante reformulação de estratégias. Desta forma, “a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heroico” (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 24).

Como vimos, as abordagens teóricas sobre a liderança, ao longo do tempo, perpassaram por uma multiplicidade de aspectos, porém alguns elementos parecem convergir como características comuns na atuação de liderança, conforme destaca Lück (2008):

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade.
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- Modelagem de valores educacionais elevados.
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos. (LÜCK, 2008, p. 35).

Considerando estes componentes de liderança apresentados por Lück (2008), compreende-se que a liderança não está necessariamente relacionada a uma posição de poder, constituído hierarquicamente, mas no exercício de uma função relevante, capaz de motivar e influenciar pessoas, orientando um grupo em direção a um objetivo comum. Desta maneira, o que legitima a liderança é o reconhecimento dos outros agentes com os quais o líder compartilha uma atividade, um projeto ou uma experiência, tendo grande responsabilidade sobre os resultados da instituição na qual lidera.

Buscando identificar as características de gestores ou lideranças educacionais de escolas consideradas eficazes no Rio de Janeiro por apresentarem melhores resultados, Polon e Bonamino (2011) realizaram uma pesquisa produzida a partir de dados obtidos com o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Geres 2005, permitindo, através da Análise de Fatores<sup>17</sup>, a identificação de três perfis de liderança, que foram nomeados como: Liderança

---

<sup>17</sup> Análise de Fatores é uma das técnicas que compõe a Análise Multivariada de Dados pela aplicação de modelos matemáticos específicos. Seu principal objetivo é viabilizar a análise de associações existentes entre um grande número de variáveis, nem sempre possível com métodos univariados ou bivariados. (POLON; BONAMINO, 2011, p. 6).

Pedagógica, Liderança Organizacional e Liderança Relacional. Estes perfis foram analisados no conjunto das redes de ensino que formaram a amostra do estudo, composta por escolas privadas, da rede pública federal e municipal, estabelecendo relação com a proficiência média em leitura obtida pelos alunos em avaliação externa.

O estudo realizado pelas pesquisadoras apontou “que as escolas não se constituem a partir de um tipo ‘único’ de liderança e seu perfil se compõe por uma combinação de fatores” (POLON; BONAMINO, 2011, p. 12), porém foi possível concluir que as escolas onde encontraram alta ênfase na Liderança Pedagógica dos gestores, com participação nos planejamentos pedagógicos, acompanhamento do currículo, valorização do estudo e uma maior presença da equipe pedagógica na sala de aula, apresentaram os melhores resultados em proficiência leitora dos estudantes, mostrando assim que o papel de liderança pedagógica dos gestores diante do quadro docente pode promover melhorias na qualidade do ensino.

Freitas *et al.* (2003), em artigo sobre “Liderança Educacional”, destaca que “o líder em educação lidera líderes e líderes em potencial”. Remetendo esta ideia às funções do Superintendente Escolar, é possível concluir que ele lidera líderes, pois os gestores, frente às unidades escolares, ocupam lugar de liderança. A autora salienta, ainda, que um dos papéis mais importantes da liderança “é mobilizar pessoas para que aprendam, constantemente, aprimorem seu desempenho e atuem como líderes na implementação da gestão e da política educacional” (FREITAS *et al.*, 2003, p. 16).

Entendendo a liderança como facilitadora do percurso de um grupo para atingir seus objetivos, é fundamental dar a devida importância ao aspecto interpessoal da liderança. No artigo mencionado, Freitas *et al.* (2003, p. 17) resgatam os desafios da educação sintetizados pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE), desafios estes que são apresentados na Figura 5:

Figura 5 - Desafios da educação



Fonte: Instituto Internacional de Planejamento da Educação (2000, p. 17 apud FREITAS *et al.*, 2003, p. 17).

Na Figura 5, fica evidente que o trabalho em equipe ocupa centralidade no ambiente educacional, cabendo à liderança, através da comunicação e da gestão estratégica e participativa, mobilizar a equipe na busca de resolução dos problemas e desafios da educação. A gestão estratégica é fundamental para os líderes, pois os líderes precisam entender o potencial e as fragilidades de toda a organização sob sua liderança e, com base nisso, perceber as oportunidades de melhoria e mobilizar todos os recursos para o alcance dos resultados desejados.

Considerando essa mesma linha, Sergiovanni (1995 apud LÜCK, 2008, p. 35) aponta que “a liderança é o processo pelo qual se desencadeiam ações orientadas por um sentido claro de direção (objetivos entendidos, ampla e claramente), qualificados por valores elevados, apresentado no desempenho dos líderes”. Na perspectiva de mobilizar e articular os membros da comunidade escolar, a capacidade de liderança do superintendente escolar se reflete em sua identidade, participação e dedicação a todos os atores que compartilham o espaço de ensinar e de aprender na escola, sempre com uma atitude de escuta atenta às necessidades dos sujeitos.

Portanto, liderança é um conceito complexo, que contém uma série de comportamentos, atitudes e ações que visam influenciar as pessoas e produzir resultados, levando em consideração as mudanças dinâmicas da organização social e das relações interpessoais, superando as ambiguidades, contradições e dilemas que requerem a mediação do líder, visando aos objetivos da organização (LÜCK, 2008).

Ainda no que se refere ao estudo de Lück (2008), ao abordar aspectos pertinentes à liderança, a autora destaca elementos que consideramos fundamentais no exercício de liderança

que dialogam com a atuação do superintendente escolar, relacionando a liderança com poder e controle. Estes aspectos estão inter-relacionados e ampliam o entendimento sobre o conceito de liderança que estamos adotando neste estudo.

Considerando que a escola faz parte de uma estrutura maior que envolve outros órgãos gestores, como as Coordenadorias Regionais e a Secretaria da Educação, ela fica condicionada a um sistema educacional mais amplo. Nesta relação de verticalidade entre a escola e as demais instâncias do sistema de ensino, a liderança é exercida em diferentes níveis.

Tradicionalmente, em estruturas hierarquizadas, ainda existentes entre nós, conforme destaca Lück (2008, p. 38), “a liderança estaria exclusivamente associada à ocupação de um cargo. A liderança seria explicitada no cargo e na autoridade correspondente. Desse modo, a ocupação do cargo é que determinaria a liderança e não a competência necessária para ocupá-lo”.

Desta maneira, a relação entre liderança e poder que buscamos estabelecer aqui não está condicionada à posição hierárquica (do superintendente em relação aos gestores, por exemplo), mas à capacidade de influência sobre as equipes, organizações e processos sociais. O verdadeiro poder está associado à capacidade interpessoal, portanto antes do poder formal, e não pode ser confundido com o autoritarismo. Os líderes autoritários tendem a reagir através de ações que privilegiam a punição, seja com sanções financeiras ou avaliações negativas dos liderados (BERGAMINNI, 1994; LÜCK, 2008).

Sendo assim, o poder exercido pela liderança ganha uma outra dimensão, conforme salienta Lück (2008):

o poder da liderança implica na mobilização de forças motivacionais pelas quais as pessoas que realizam um trabalho se identificam com ele, reconhecem a sua relevância e percebem que ganham em importância social e desenvolvem seu potencial, ao realizarem o trabalho. Essa motivação, por certo, está associada à possibilidade da criatividade e da iniciativa que somente ocorrem em tipos de trabalho que extrapolam os parâmetros rígidos de execução, criam novas condições de atuação, desenvolvem novas perspectivas de realização e, desse modo, promovem uma situação de empoderamento geral. (LÜCK, 2008, p. 55-56).

Essas observações da autora dialogam com Tardif (2014), para quem

os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a

dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho. (TARDIF, 2014, p. 145).

Relacionando com a atuação do superintendente escolar, pode-se dizer que o poder exercido por ele deve ser manifestado na capacidade de liderança, mobilização e articulação dos processos de trabalho da gestão escolar e dos recursos disponíveis para a concretização dos resultados esperados. Para a obtenção dos resultados, é necessário estabelecer uma rotina de monitoramento das ações desenvolvidas pelos diferentes atores educacionais, que devem ser avaliados de acordo com as atribuições que são inerentes às funções que cada um desempenha.

Nesta direção, conforme aponta Lück (2008), uma relação pertinente que cabe apresentar é a de liderança e controle. Todo o esforço para a garantia da autonomia no espaço escolar não deve desconsiderar a necessidade da existência de parâmetros básicos e atribuições inerentes à função de cada agente educacional, o que exige da liderança uma atuação de controle. Todavia, essa função não deve ser praticada ou percebida como um processo meramente burocrático e autoritário. Deve ser entendida como controle e aferição de processos necessários a todo trabalho realizado com base em um planejamento que tenha por objetivo o alcance das metas estabelecidas.

O superintendente escolar, conforme mencionamos no capítulo anterior, exerce a função de controle no monitoramento do plano de ação das escolas, porém sua atuação não pode se restringir ao controle pelo controle, com caráter puramente administrativo, protocolar e burocrático. Lück (2008) observa que

é possível haver liderança com controle quando os envolvidos na ação são também envolvidos na análise de desempenho e decisões a respeito dele, desta forma tornando-se capazes de exercer o autocontrole. Porém, quando ocorre controle sem esse envolvimento, a liderança deixa de ser exercida, ocorrendo apenas a adoção de mecanismos administrativos, focando, ao pé da letra, as normas, os regulamentos, os padrões mínimos de desempenho, desconsiderando-se a necessidade de sua superação e o espírito para além da letra. (LÜCK, 2008, p. 61-62).

O controle, portanto, não deve estar associado a uma relação de superioridade hierárquica, mas de confiança mútua, em que os mecanismos de monitoramento e controle sejam munidos de significado e façam sentido para todos os envolvidos no processo.

Esta não é uma tarefa fácil para a Superintendência Escolar, principalmente por se tratar do exercício de liderança em organizações do setor público, que neste caso são as escolas. Para

Bergue (2019), potencializar a liderança no âmbito das organizações públicas requer uma abordagem diferenciada e o desenvolvimento de competências específicas aos agentes que atuam como gestores no serviço público. O autor enumera cinco expressões de competências, que segundo ele são essenciais às lideranças no serviço público contemporâneo: a competência político-gerencial; a competência para a inovação; a competência para a comunicação; a competência para a tomada de decisão qualificada; e a competência de mobilização de pessoas para resultados. Todas essas competências são necessárias à atuação da Superintendência Escolar, e para ampliar o entendimento faremos uma breve abordagem sobre cada uma delas.

A competência **político-gerencial**, segundo Bergue (2019), está relacionada à capacidade de compreender o contexto no qual está atuando, em sua complexidade, estabelecendo interações que sejam significativas e orientadas para o interesse público. Para o autor,

a dimensão político-gerencial aqui é tomada como capacidades que valorizam o reconhecimento e o tratamento de aspectos relacionais, decorrentes da assunção das organizações como arenas de disputas entre visões de mundo e uma multiplicidade de interesses legítimos e por vezes conflitantes coexistentes. (BERGUE, 2019, p. 71-72).

A posição que a Superintendência Escolar ocupa na instância regional exige o desenvolvimento desta competência, pois, como destacado acima, na interação que eles estabelecem com os gestores e demais membros da comunidade escolar, lidam com aspectos relacionais e estão constantemente diante de situações que envolvem interesses diversos e muitas vezes conflitantes, demandando “uma especial capacidade de escuta qualificada e de falar assertivamente em linguagem e conteúdo apropriados a cada destinatário” (BERGUE, 2019, p. 72).

Outra competência para o exercício da liderança no serviço público, de acordo com Bergue (2019), é a **competência para a inovação**. Mesmo tendo que lidar com aspectos burocráticos e orientar as ações por meio de instrumentos legais, os agentes públicos que atuam na gestão de pessoas devem desenvolver uma capacidade criativa, buscando mobilizar as equipes de trabalho de modo a reconhecer as especificidades de seus membros e potencializá-las com a finalidade de desenvolver práticas transformadoras, com novas formas de realizar os processos, buscando oferecer melhores resultados ao público que atende. “A liderança assume, assim, uma função educadora na expressão mais ampla e contemporânea possível, assentada no

reconhecimento dos saberes que existem em cada pessoa e na coprodução de soluções inovadoras” (BERGUE, 2019, p. 73).

A **competência para a comunicação** é outro aspecto relacionado à liderança no setor público citado por Bergue (2019). Para o autor, o exercício da liderança exige o “desenvolvimento de competências comunicacionais que auxiliem a reconhecer a situação do outro a partir das distintas expressões de linguagem: escrita, verbal e corporal” (BERGUE, 2019, p. 86) e não apenas a linguagem formal, comumente utilizada nos atendimentos em departamentos públicos. Esta competência está intimamente relacionada com a atuação da Superintendência Escolar no Apoio ao Circuito de Gestão, pois é através da comunicação ou conversação que os superintendentes mobilizam o grupo gestor e os demais membros da comunidade escolar na implementação do Programa. E neste processo de comunicação, a tarefa do superintendente não é apenas dizer algo e garantir que houve compreensão, mas é principalmente ouvir, em todas as frequências, tanto na dimensão da razão quanto da emoção, a comunidade escolar. De acordo com Bergue (2019),

na esfera da **razão** têm-se, predominantemente, as ações tendentes a encaminhar os processos de trabalho por intermédio da técnica e orientadas para a eficiência, a eficácia e a efetividade. A dimensão da **emoção**, por sua vez, envolve aspectos dos relacionamentos, da afetividade, da sensibilidade, da atenção, da escuta, entre outros fatores desta natureza. Destaque especial aqui se dá à **comunicação** como elemento de mediação dessas relações. (BERGUE, 2019, p. 86).

Desta maneira, na aplicação dos protocolos do Circuitos de Gestão, os superintendentes não podem desconsiderar estas duas dimensões do processo de comunicação, que envolvem as esferas da razão e da emoção.

A **competência para a tomada de decisão qualificada** é a quarta, das cinco competências necessárias às lideranças no serviço público elencadas por Bergue (2019). Para ele, esta competência está relacionada à capacidade do líder em envolver os demais membros da equipe no processo de tomada de decisão e que estas decisões não sejam tomadas apenas com base no empirismo, mas em dados e informações que subsidiem a opção pelas melhores linhas de ação. No caso dos superintendentes, como já mencionamos anteriormente, o SIGE e o SIGAE são importantes sistemas de informações que devem fazer parte da rotina de gestão na tomada de decisões.

A última competência, mas não menos importante, é a **mobilização de pessoas para resultados**. A motivação de pessoas está fortemente relacionada ao papel de liderança em

qualquer organização, seja pública ou privada. Todavia, na esfera do serviço público, o tema assume relevos ainda mais expressivos, por se tratar de um ambiente diferenciado em termos de natureza das relações de trabalho, do tipo de serviço que se presta e do público que se atende, necessitando “habilitar os agentes públicos, seja na posição de gestores, seja na condição de integrantes das equipes de trabalho, a agirem como inspiradores e mobilizadores de competências para despertar a motivação nas pessoas” (BERGUE, 2019, p. 90).

Desta forma, a liderança assume um papel fundamental de mobilização através da inspiração que influencia de forma significativa na ação das outras pessoas. Esta característica da liderança já foi abordada anteriormente neste texto (FREITAS, 2003; LÜCK, 2008) e está relacionada diretamente à atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão, onde atuam, principalmente, como consultores educacionais.

Na próxima seção, abordaremos o processo de consultoria educacional, estabelecendo uma relação com a atuação da superintendência escolar.

### 3.3 O PROCESSO DE CONSULTORIA EDUCACIONAL

Diante das funções desempenhas pela Superintendência Escolar, conforme apresentamos no capítulo anterior, é possível concluir que o superintendente assume o papel de consultor educacional, ao buscar auxiliar a gestão escolar e os demais atores educacionais a desenvolverem suas potencialidades e melhorarem suas práticas. Bergan (1977 apud LÜCK, 2013) identifica as características que são mais evidentes em uma consultoria e aqui buscaremos fazer uma breve interpretação de cada uma delas.

A primeira característica diz respeito à consultoria como resolução de problemas. Com a sua atuação, busca-se alterar uma determinada condição em uma direção mais positiva. Outra característica da consultoria, segundo o autor, é a prestação de um serviço indireto, pois, sendo a aprendizagem do aluno o objetivo principal da escola, o consultor deve atuar indiretamente, dando suporte a professores, gestores e pais, na tentativa de contribuir com a melhor forma de atingir aquele objetivo. A consultoria é também caracterizada como um relacionamento entre colegas que, em posição de igualdade, examinam uma determinada problemática, buscam compreendê-la e modificá-la. Por fim, a consultoria caracteriza-se pela utilização de conhecimentos e habilidades, porém, conforme ressalta o autor, não se trata de mera transmissão de conhecimento do consultor ao consultante, pois se espera que haja uma incorporação, por parte deste último, dos conhecimentos e habilidades, criando uma situação de autossuficiência. Uma importante contribuição da superintendência para o desenvolvimento

destes conhecimentos e habilidades nos gestores escolares é o fortalecimento da cultura de uso de dados para fins pedagógicos.

A superintendência escolar, atuando na função de consultoria educacional, precisa fazer uso constante de evidências, para subsidiar os gestores nas tomadas de decisões. O uso de dados educacionais por escolas e redes de ensino está sendo cada vez mais difundido e estudado. Núñez, Koslinsk e Fernández (2019) realizam uma abordagem geral sobre os programas de incentivo ao uso pedagógico de dados pelas escolas e classifica três categorias principais:

- 1) Disponibilização de relatórios pedagógicos para as escolas, com a divulgação dos resultados da escola sob a forma de boletins pedagógicos;
- 2) Formação continuada de professores e gestores;
- 3) Mecanismos de intervenção direta nas escolas, como os programas com adoção de um especialista externo. (NÚÑEZ; KOSLINSK; FERNÁNDEZ, 2019, p. 6-7).

Sobre esta última categoria, as autoras se aproximam do conceito de consultoria educacional abordado por Lück (2013). O consultor seria este especialista externo que, estando de posse dos dados, teria condições de promover um processo de reflexão na escola através da interpretação e uso pedagógico dos dados. Como exemplo desse processo, na Holanda, Schildkamp e Poortman (2015 apud NÚÑEZ; KOSLINSK; FERNÁNDEZ, 2019) apresentaram um ciclo para a utilização de dados educacionais que, visando solucionar problemas relativos à escola, com a ajuda de um agente externo, envolve a comunidade escolar na busca por uma solução colaborativa, seguindo oito passos/etapas, a saber:

- 1) identificar o problema que a equipe escolar deseja concentrar os seus esforços (ex: alto índice de reprovação escolar); 2) formular hipóteses sobre o que causa esse problema na escola; 3) coletar dados qualitativos e quantitativos para testar as hipóteses levantadas; 4) checar a qualidade dos dados (se são válidos e confiáveis); 5) analisar os dados coletados (essa etapa pode ser realizada junto a um profissional com capacidade técnica para análise de dados); 6) interpretação e conclusões, se as hipóteses se provarem falsas, a equipe pode formular novas hipóteses (voltar para o 2.º passo), se forem comprovadas, a equipe formula conclusões com base nos achados; 7) implementar ações com base nos dados coletados; e 8) avaliar se as ações implementadas foram eficazes para solucionar o problema. (SCHILDKAMP; POORTMAN, 2015 apud NÚÑEZ; KOSLINSK; FERNÁNDEZ, 2019, p. 7).

O modelo elaborado por esses autores dialoga com as *fases do processo de consultoria* abordadas por Lück (2013), pois em ambos os casos o processo tem início com a classificação e diagnóstico do problema. A autora destaca que, “mediante perguntas pertinentes (geralmente

abertas), o consultor leva o consultante a juntar informações sobre o problema apresentado e a analisá-las. As relações do problema são estabelecidas à medida que os negativos da situação são levantados” (LÜCK, 2013, p. 49). Os demais passos da consultoria apresentados pela autora seguem a mesma linha do modelo descrito pelos autores holandeses, pois a partir do diagnóstico são formuladas hipóteses que geram um plano de ação a ser implementado, sob o monitoramento do agente externo.

Isso se assemelha também à abordagem da Superintendência Escolar, no programa Jovem de Futuro, através do Circuito de Gestão, que em conjunto com o grupo gestor elabora um diagnóstico da situação escolar, através da análise dos dados e do levantamento das causas internas e externas que estão impactando a aprendizagem dos estudantes. Após a identificação das causas raízes dos problemas diagnosticados, são elaboradas ações que devem ser implementadas e monitoradas ao longo do ano letivo, em um processo contínuo de execução, monitoramento, avaliação e correção de rotas, com o objetivo de promover melhoria constante no processo de aprendizagem dos estudantes.

O Instituto Unibanco publicou, recentemente, o resultado de uma avaliação de impacto do programa Jovem de Futuro, realizada segundo a metodologia de avaliação experimental, em que foram considerados na amostra dois agrupamentos de escolas, sendo o primeiro formado por aquelas que começaram a implementação do Programa desde o primeiro ano, formando o grupo de tratamento, enquanto as do grupo de controle ingressam no início do quarto ano. Desta maneira, segundo o estudo, foi possível identificar o impacto do Programa Jovem de Futuro nas escolas de tratamento em comparação às escolas de controle, que tiveram menor contato com o Programa.

O estudo demonstrou que, nas escolas de tratamento, “o impacto na nota média de língua portuguesa foi de 4,4 pontos, o que equivale a 31% da melhora global das escolas tratadas. Em matemática, o impacto foi de 4,8 pontos, respondendo por 87% da evolução global das escolas tratadas” (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 31). O resultado também foi positivo em relação a uma melhoria no fluxo escolar, com um aumento na taxa de aprovação no Ensino Médio no que se compara às escolas de controle.

Além da melhoria na aprendizagem dos estudantes e na taxa de aprovação, foi possível verificar, segundo o estudo, uma redução nos percentuais de estudantes em níveis considerados críticos, conforme se observa a seguir.

Em matemática, as escolas tratadas reduziram a fração de alunos nesse padrão em 4,2 pontos em relação às escolas de controle, o que corresponde a treze

vezes a redução experimentada pelas escolas tratadas. A margem de erro é de apenas 1,1 ponto para cima ou para baixo. Além disso, houve impacto positivo entre os melhores alunos das escolas (com aprendizagens em nível adequado ou avançado). Em língua portuguesa, mais uma vez, os efeitos foram positivos, embora mais modestos. (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 32-33).

No Ceará, a Superintendência Escolar, atuando como ACG do Programa Jovem de Futuro, busca oferecer consultoria aos gestores na tentativa de manter o foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes em todas as etapas do Circuito de Gestão, usando dados educacionais para estabelecer as metas de melhoria da unidade escolar e reavaliando de forma constante os resultados com o objetivo de afetar a aprendizagem, tornando os avanços visíveis para todos os atores escolares, buscando alcançar as metas estabelecidas para a escola, desenvolvendo e estimulando o comprometimento da comunidade escolar.

Tendo realizado esta fundamentação teórica, nas seções seguintes apresentamos uma discussão sobre a metodologia empregada na presente pesquisa, os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos.

### 3.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerando, inicialmente, que o objeto estudado no presente trabalho está relacionado à atuação da Superintendência Escolar no apoio ao circuito de gestão, visando compreender os limites e as possibilidades desta atuação em relação aos gestores escolares, optamos pelo estudo de caso, por considerarmos que o método é o mais adequado para a presente pesquisa. De acordo com André (2013), o estudo de caso é uma metodologia que leva em conta, de forma acentuada, o contexto, e valoriza o aspecto unitário, porém estabelecendo uma relação do fenômeno particular com suas múltiplas dimensões, o que requer uma descrição clara e em profundidade do caminho escolhido pelo pesquisador. Concernente à abordagem qualitativa, a autora concebe o conhecimento como “um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Sendo assim, neste estudo de caso qualitativo, a pesquisa se concentrou na análise dos documentos de execução do programa, na percepção de gestores e superintendentes, verificada pelas respostas aos questionários e entrevistas. O estudo empírico que embasou a presente pesquisa foi realizado em duas etapas, que serão descritas nesta seção. De forma preliminar, é interessante destacar que a primeira consistiu na aplicação de questionários para os gestores

escolares das 20 escolas da CREDE 20 que implementaram o método do Circuito de Gestão e a segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com quatro superintendentes que atuaram na implementação do método.

Na próxima seção, serão abordados com maiores detalhes os procedimentos metodológicos que foram implementados nas duas etapas do estudo empírico.

### **3.4.1 Metodologia**

Considerando que o foco do projeto Jovem de Futuro é o fortalecimento da gestão escolar, selecionaram-se como sujeitos deste estudo os principais profissionais envolvidos com a implementação do método do Circuito de Gestão nas escolas, sendo os 4 (quatro) Superintendentes Escolares, enquanto agentes principais de execução das atividades da Superintendência Escolar, que acompanharam cada uma das 20 escolas da Regional no período que foi analisado nesta dissertação; 20 (vinte) diretores e 20 (vinte) coordenadores escolares.

É válido ressaltar que a maioria das escolas possui mais de um coordenador na sua estrutura de Núcleo Gestor. Na organização interna da escola, cada um dos coordenadores volta-se para o acompanhamento de uma área mais específica do conhecimento, além de apoiar o gestor nas diversas dimensões da gestão escolar. Selecionou-se o coordenador que foi escolhido pelo diretor para integrar a dupla gestora (o diretor e um coordenador) do Programa no período da implementação.

A primeira etapa do estudo empírico, conforme já mencionado, constituiu-se da aplicação de um questionário à dupla gestora do Programa Jovem de Futuro nas escolas onde foi implementado o Circuito de Gestão na CREDE 20. Desta forma, foram aplicados 40 questionários, sendo 20 aos diretores e 20 aos coordenadores escolares. A escolha de questionários como instrumento de coleta de dados dos gestores se deu devido ao número relativamente elevado de respondentes que se encontram geograficamente dispersos nos 10 municípios que constituem a Regional, dificultando assim a realização de entrevistas presenciais.

O questionário direcionado aos gestores (APÊNDICE A) é composto por 19 questões, classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Esta última modalidade de questão foi construída em escala de Likert<sup>18</sup> de concordância, com 4 alternativas (discordo

---

<sup>18</sup> Esta escala foi criada pelo educador e psicólogo Rensis Likert, em 1932, quando recebeu seu Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Columbia. Em sua tese, Likert realizou um levantamento usando

totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente). Já as questões abertas, apesar de estarem em menor número, tiveram o objetivo de aprofundar a pesquisa e promover a reflexão sobre o ponto de vista dos gestores a respeito da atuação da Superintendência Escolar. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que questões desta natureza possibilitam aos respondentes uma maior liberdade na construção de suas respostas, podendo utilizar uma linguagem própria para emitir suas opiniões. A combinação de respostas de múltipla escolha, fechadas, com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os questionários foram elaborados via *Formulário Google* e o *link* foi disponibilizado aos respondentes por meio de e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas. Todos os questionários enviados aos respondentes foram devolvidos dentro do prazo estabelecido, aproximadamente 15 dias, possibilitando, assim, uma análise censitária sobre a percepção das duplas gestoras do Programa em relação à atuação da superintendência escolar na implementação do método nas escolas da CREDE 20. É válido destacar que este retorno positivo da totalidade dos respondentes, dentro do prazo estabelecido, pode estar relacionado à proximidade do pesquisador com o campo e com a função que ocupa na instância regional. Todavia, não foi verificado nenhum tipo de constrangimento por parte dos gestores pesquisados.

Com esses dados, foi possível compreender melhor a percepção da dupla gestora do Programa acerca do papel da superintendência escolar, seus limites e possibilidades no acompanhamento ao Circuito de Gestão, identificando possíveis falhas, que serão analisadas mais adiante e que auxiliará na elaboração do Plano de Ação Educacional pelo pesquisador.

No caso dos superintendentes, foram selecionados quatro participantes, sendo os profissionais que acompanharam as escolas da Regional durante o ciclo de implementação do Programa, entre 2017 e 2019, como ACG. Estes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

As datas previstas para as entrevistas foram negociadas com os superintendentes, conforme suas disponibilidades de tempo e fora do horário de trabalho. Em virtude do atual cenário da pandemia de Covid-19, tornou-se inviável a realização de entrevistas presenciais, portanto foram realizadas virtualmente, através de videoconferência, gravadas e, em seguida,

---

uma escala de um a cinco pontos, tendo resultado numa escala de pesquisa (Escala de Likert) como meio de medir atitudes, e demonstrou que podia captar mais informações do que usando os métodos concorrentes. (BERMUDES *et al.*, 2016).

transcritas. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos. Cada participante entrevistado assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), impresso em duas vias, sendo que uma ficará na posse do entrevistado e outra com o pesquisador. No referido Termo, consta a apresentação do pesquisador, o objeto e a metodologia da pesquisa, além do compromisso de sigilo quanto aos dados e instrumentos utilizados.

Para a elaboração do roteiro de entrevista com os superintendentes e o questionário aplicado aos gestores, utilizamos como referência as diretrizes elaboradas pelo Instituto Unibanco para o trabalho do superintendente no apoio ao Circuito de Gestão, que estabelecem suas atribuições em cada uma das etapas do Circuito, além de outras dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), principalmente os trabalhos de Freitas (2017) e Machado (2014).

A opção por utilizar diferentes instrumentos para a coleta dos dados se deu com o intuito de atribuir maior especificidade às questões e possibilitar uma análise diferenciada das repostas de cada um dos seguimentos analisados. Considerando que gestores e superintendentes possuem percepções diferentes sobre o desenvolvimento do Circuito de Gestão, optou-se por desenvolver questões específicas que pudessem dialogar com cada um desses segmentos. Desta forma, apesar de possuir questões semelhantes ou idênticas, cada um dos instrumentos buscou abordar aspectos diretamente relacionados com a atuação de seus respectivos respondentes.

Na próxima seção, será feita uma caracterização dos sujeitos da pesquisa e, em seguida, descrever-se-á a análise dos dados que foram coletados por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas no estudo empírico.

### 3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

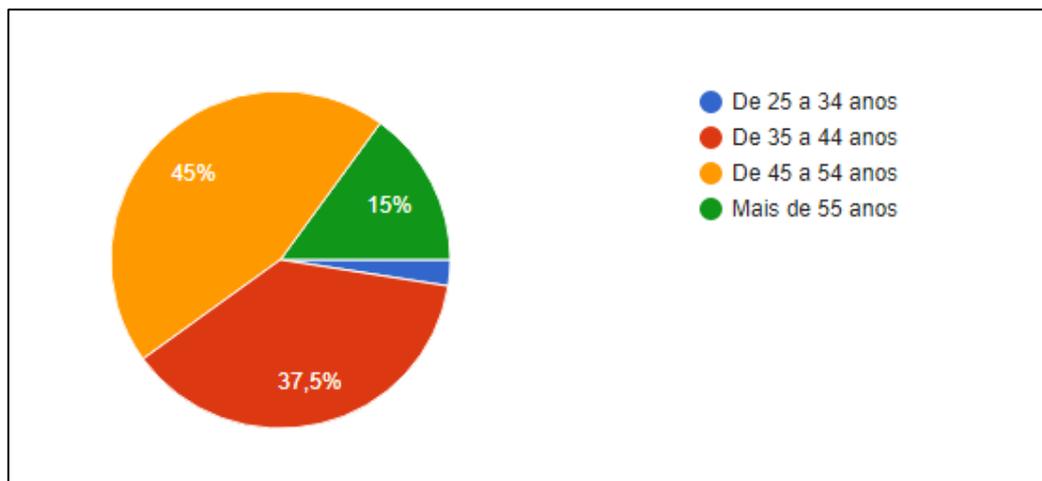
Com a intenção de proporcionar um melhor conhecimento e ampliar as possibilidades de análise dos dados, é oportuno estabelecer um breve relato sobre os sujeitos envolvidos neste estudo de caso. É válido salientar que, para realizar a caracterização das duplas gestoras do Programa Jovem de Futuro nas escolas, foi necessário realizar um questionário complementar, inquirindo sobre formação acadêmica, faixa etária, tempo de experiência em gestão e o tipo de vínculo empregatício com a rede estadual, visto que no primeiro instrumento utilizado para a coleta dos dados não haviam sido contempladas questões desta natureza. Sendo assim, foi construído um novo formulário, contendo seis questões, e o *link* foi encaminhado aos gestores através de aplicativo de mensagens instantâneas. No mesmo dia, todos os respondentes deram devolutiva e os dados em questão serão apresentados nesta seção.

Para não ferir os padrões de sigilo acordados no TCLE, e na perspectiva de proteger a identidade dos entrevistados, as escolas foram enumeradas, de forma arbitrária, de 01 a 20, de forma que **Diretor 01** corresponde às respostas do Diretor da escola 01, seguindo desta maneira até **Diretor 20**, para se referir ao Diretor da escola 20. A mesma codificação será utilizada para identificar os Coordenadores Escolares, sendo **Coordenador 01** para o Coordenador da Escola 01 e sucessivamente até **Coordenador 20**, que corresponde ao Coordenador da Escola 20. Já os quatro Superintendentes Escolares serão identificados como **Superintendentes A, B, C e D**.

### 3.5.1 Perfil dos gestores

No tocante ao perfil dos gestores respondentes, nota-se que, em relação às faixas etárias dos membros das duplas gestoras, prevalecem profissionais com idades entre 45 e 54 anos (45%), 35 a 44 anos (37,5%) e mais de 55 anos (15%), sendo que apenas um gestor encontra-se na faixa etária compreendida entre 25 a 34 anos, conforme o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Faixa etária dos membros das duplas gestoras

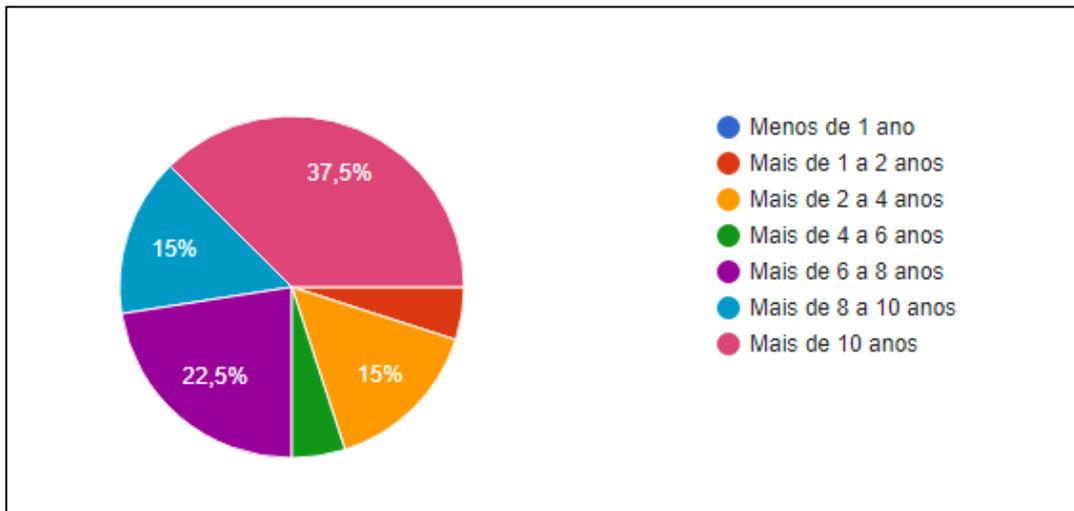


Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Os resultados mostram também, em uma visão geral, que, dos 40 (quarenta) gestores entrevistados, 34 (trinta e quatro) são professores efetivos da rede estadual e apenas 6 (seis) pertencem às redes municipais e foram cedidos para assumir o cargo em comissão na rede estadual, sendo 3 (três) Diretores e 3 (três) Coordenadores Escolares. Observou-se também que mais da metade, aproximadamente 52% dos gestores, desenvolve a função de diretor ou de coordenador escolar há mais de 8 (oito) anos, o que demonstra uma significativa experiência na área de gestão escolar e sugere uma trajetória de maior aproximação com a política pública

educacional do estado. Destaca-se que neste grupo também estão inseridos gestores com um período de atuação superior a 10 anos, representando 37,5% dos respondentes, conforme demonstrado no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Tempo de experiência dos respondentes como gestor escolar  
(diretor/coordenador escolar)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

No tocante à escolaridade dos participantes, especificamente acerca dos diretores, os dados demonstram que todos têm nível de Graduação e uma pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar, conforme exigência da legislação educacional, e 6 (seis) deles já têm pós-graduação stricto sensu a nível de mestrado. Constatou-se ainda que não há predominância de algum curso em específico na formação inicial dos diretores pesquisados, porém Letras, Matemática e Pedagogia são os mais recorrentes. Concernente aos Coordenadores Escolares, além da graduação, 70% possui especialização em Gestão Escolar, mesmo não havendo uma exigência legal desta pós-graduação para o exercício da função, significando que, na perspectiva da qualificação profissional para o exercício da função, a escolaridade dos coordenadores está acima do exigido, sendo um bom indicativo relacionado ao desejo de aprimoramento profissional e pessoal. Salienta-se ainda que 8 (oito) Coordenadores têm mestrado e 2 (dois) são doutores. O curso de Pedagogia aparece como a formação inicial predominante dos Coordenadores.

### 3.5.2 Perfil dos Superintendentes Escolares

Segundo o Quadro 3, a seguir, através dos dados coletados nas entrevistas, foi traçada a caracterização dos profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão que contribuíram na fase de implementação do método do Circuito de Gestão nas escolas da CREDE 20.

Quadro 3 - Caracterização dos Superintendentes Escolares da CREDE 20

Identificação	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de experiência em Gestão Escolar	Tempo de atuação na Superintendência	Vínculo com a rede estadual
Superintendente A	36	Letras	Esp. em Letras, em Gestão Escolar e Mestrado em Educação	5 anos	3 anos	Efetivo
Superintendente B	44	Letras	Esp. em Letras, em Gestão Escolar e Mestrado em Letras	3 anos	3 anos	Efetivo
Superintendente C	40	Matemática	Esp. em Matemática	Não teve	3 anos	Efetivo
Superintendente D	53	Matemática	Esp. em Matemática e em Gestão Escolar	2 anos	6 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base nas entrevistas.

Os dados do Quadro 3 revelam que os quatro Superintendentes Escolares são professores efetivos da rede estadual, diretamente ligados à educação, e qualificaram-se profissionalmente nas áreas que possibilitaram um maior conhecimento e envolvimento com o trabalho. Com exceção do Superintendente C, os demais, além da formação inicial, especializaram-se em Gestão Escolar, e os Superintendentes A e B possuem pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado. Apenas a título de informação, destaca-se que os quatro superintendentes se encontram na mesma faixa etária que a maioria dos gestores entrevistados.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o cargo de Superintendente Escolar é de livre nomeação da autoridade competente da Coordenadoria Regional, e o seu ocupante geralmente é convidado pelos coordenadores regionais para compor a equipe. Nota-se, pela

composição apresentada no Quadro 3, que houve uma simetria no que se refere à escolha da área de formação inicial dos profissionais, tendo sido escolhidos dois superintendentes com formação em Matemática e dois formados em Letras, provavelmente com a intenção de qualificar a equipe no que se refere ao apoio à gestão escolar no acompanhamento às avaliações externas, que geralmente priorizam estes dois componentes curriculares.

É válido ressaltar também que, com exceção do Superintendente C, os demais tiveram experiências com Gestão Escolar, atuando como coordenadores pedagógicos antes de se tornarem superintendentes. Os Superintendentes A e B atuaram por 5 (cinco) e 3 (três) anos, respectivamente, como Coordenadores Pedagógicos em escolas da CREDE 20. Este aspecto é extremamente relevante, tendo sido explorado nas entrevistas e será retomado mais adiante no momento de análise dos dados.

Com relação ao tempo de atuação na Superintendência Escolar, nota-se que o Superintendente D tem o dobro de tempo em relação aos demais superintendentes, tendo iniciado sua atuação como superintendente na CREDE 20 em 2015, antes mesmo da implementação da 3ª Geração do Programa Jovem de Futuro, que ocorreu no período entre 2017 e 2019. Sendo assim, o Superintendente D participou de todos os momentos formativos proporcionados pela SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, em 2017, para a qualificação das equipes que atuaram na implementação do Circuito de Gestão. Os Superintendentes A, B e C passaram a atuar na Regional a partir de 2018, não tendo participado do primeiro ano de implementação do método nas escolas. Para estes, foram proporcionados outros momentos formativos em 2018 e 2019. O Superintendente C não pôde participar de todas as formações, pois esteve de licença das atividades laborais por um período de 180 dias em 2018.

Em conclusão a esta seção sobre a caracterização dos superintendentes, destaca-se que o Superintendente A, no momento em que participou da entrevista, não pertencia mais ao quadro de superintendentes da Regional, tendo saído da equipe em 2021 para assumir o cargo de Diretor em uma escola da CREDE 20. Os Superintendentes B, C e D continuam atuando na função até os dias atuais.

### **3.5.3 Apresentação e análise dos dados coletados a partir dos questionários aplicados aos gestores e entrevistas realizadas com os superintendentes**

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo e a análise dos resultados será estruturada a partir das principais atribuições que norteiam a atuação dos

superintendentes na função de ACG. Os instrumentos de coleta dos dados aplicados aos gestores e aos superintendentes foram construídos considerando os aspectos relacionados às funções de formação, consultoria e controle, descritas no capítulo anterior.

Estes aspectos são os pilares do trabalho de apoio aos gestores escolares no acompanhamento ao Circuito de Gestão, cabendo aos superintendentes acionar diferentes saberes, mobilizando, além dos elementos oriundos de sua formação acadêmica inicial e sua experiência com prática a educacional, todos os conhecimentos adquiridos nos momentos formativos para a implementação do Programa, buscando contribuir para que a escola alcance os resultados de aprendizagem estabelecidos como metas, mas, principalmente, contribuindo para o fortalecimento da gestão escolar, impulsionando o processo de construção da autonomia da escola, buscando contribuir com os procedimentos efetivos de gestão. E para isso, o aspecto formativo é de extrema relevância, tanto para os superintendentes como para os gestores. Na sequência, faremos a análise dos dados a partir deste primeiro eixo, que trata da formação.

#### **3.5.4 Análise sobre os fatores relacionados ao eixo formação**

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira parte, serão apresentados, de maneira breve, os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os superintendentes no que se refere à capacitação para o desenvolvimento de suas atividades, mais especificamente, como ACG. Na segunda parte, apresentaremos as percepções dos gestores sobre a atuação dos superintendentes como formadores, dentro do Circuito de Gestão, e a percepção dos próprios superintendentes, na atuação enquanto formadores dos gestores.

Na entrevista realizada com os superintendentes, inserimos um bloco que abordava o processo formativo para a implementação do método do Circuito de Gestão nas escolas. Conforme já mencionado, dos quatro superintendentes que participaram da pesquisa, apenas o Superintendente D participou dos momentos formativos na fase inicial de implementação em 2017, o que passou a ser um desafio para a Regional, pois outros três superintendentes que haviam iniciado o processo formativo na SEDUC, em 2017, com suporte do Instituto Unibanco, acabaram deixando a equipe para assumir outras funções na Regional e nas escolas, fazendo com que os novos integrantes tivessem que iniciar as atividades sem uma formação mais estruturada. Isso fica evidente nas falas dos Superintendentes A, B e C, respectivamente:

[...] quando você inicia uma função, você chega cheio de dúvidas, inseguro, talvez, sem as capacitações, as orientações de como agir, de como o

superintendente deve fazer, quais são os protocolos, né? Como a gente chama, o protocolo do superintendente, que é uma espécie de roteiro das atividades que ele precisa desenvolver, os materiais que ele precisa estudar, que ele precisa se aprofundar. (SUPERINTENDENTE A, entrevista realizada em 2021).

Quando eu cheguei, os membros da equipe, da minha célula de trabalho... eles começaram a me dar algumas informações... dizer: “olha, como você não tem a experiência... não se preocupe”... porque além de mim, tinha outros três superintendentes... então o primeiro apoio, vamos dizer esse nome, o primeiro apoio foi na própria equipe mesmo... tanto o Orientador, como os superintendentes me ajudaram bastante realmente. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Quando eu fui chamada disseram assim: “- olha, não se preocupe! Não se preocupe porque a gente... todo mundo é formado, a gente participa de formações e você vai ser formada para isso!” E logo quando eu entrei não houve essa formação. A gente foi aprendendo mesmo na prática junto com gestores. (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Percebe-se que o início da atividade é marcado por uma fase crítica, caracterizada pela incerteza frente aos desafios da função. Segundo eles, muita coisa se aprende com a prática, pela experiência e com o contato com outros atores da Regional e das escolas, descobrindo, em suma, no próprio fazer cotidiano. Esta fase crítica, vivenciada pelos novos superintendentes ao integrar as equipes regionais, sem necessariamente ter participado dos momentos formativos proporcionados pela rede, em parceria com o Instituto, poderia ser minimizada com a oferta de cursos autoinstrucionais que possibilitassem a apropriação dos saberes necessários ao início das atividades de Apoio ao Circuito de Gestão, visto que a rotatividade na Superintendência é uma constante na rede. Por se tratar de um cargo comissionado, de livre nomeação, esta rotatividade pode ocorrer por inúmeros fatores, seja por interesse do profissional em se desligar da função ou por reconfiguração das equipes realizada pela coordenação regional. Sendo assim, nem sempre é possível que todos os superintendentes participem de todas as formações previstas no cronograma da Secretaria da Educação.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Camargo (2015), apresentada na UFJF, traz uma importante contribuição para a discussão, ao realizar uma completa abordagem sobre as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco aos superintendentes responsáveis pelo acompanhamento da implementação do Programa Jovem de Futuro na rede estadual do Ceará. A pesquisa, realizada no período de 2013 a 2014, buscou analisar os impactos causados pela descontinuidade no processo formativo, provocados pela rotatividade na equipe de superintendentes. Os dados analisados por Camargo (2015) revelaram que os supervisores do Programa (superintendentes) atribuem importante relevância às formações para o exercício de

suas funções, com impacto direto no resultado final do programa, porém o autor observou que, da amostra participante da pesquisa, aproximadamente 36% dos supervisores não haviam participado dos três módulos oferecidos no período estudado.

Ao analisar os dados das entrevistas realizadas na pesquisa supramencionada, o autor identificou que não havia um padrão nas respostas referentes aos aspectos de estruturação sistêmica do Programa, observando que “a maior parte dos respondentes fazem apenas uma menção superficial [...] trazendo apenas elementos básicos e de senso comum” (CAMARGO, 2015, p. 49). No entanto, as respostas que apresentaram elementos mais consistentes, revelando um acompanhamento mais sistemático de resultados, haviam sido fornecidas pelos supervisores que participaram da maior parte dos módulos formativos.

Os achados desta pesquisa dialogam com este caso de gestão, revelando uma problemática referente ao processo formativo para o exercício das funções de ACG, principalmente no que tange à descontinuidade das formações e também à rotatividade na equipe.

No caso da CREDE 20, como mencionado anteriormente, o Superintendente D participou dos momentos formativos antes de iniciar a implementação do Programa, em 2017. Vejamos o que ele diz sobre as formações:

eu achei que as formações não foram suficientes... Eram dois dias e meio de formação, porém, eu achava que se perdia muito tempo... Formação que poderia ter acontecido em um dia, um dia e meio, levavam três dias e não iam muito a fundo... a gente saía da formação, ainda com algumas dúvidas, porém, no dia-a-dia, relendo o material... aí você se apropriava melhor e conseguia seguir os protocolos, mas na formação mesmo, que eram geridas pelas pessoas do Instituto, eu achava um pouco falha. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

Nota-se que, mesmo tendo participado de todas as formações estruturadas pela SEDUC com o apoio do Instituto Unibanco para a implementação do Circuito de Gestão, o Superintendente D considera que foram insuficientes para qualificar sua atuação, apontando falhas, como falta de objetividade e abordagem superficial das formações. É interessante observar que os outros Superintendentes, que participaram de momentos formativos posteriormente, apontaram fragilidades semelhantes às citadas pelo Superintendente D. Para o Superintendente A (entrevista realizada em 2021), seria necessário ter “formações mais sistemáticas e com intervalos de tempos menores, e com maior objetividade. Algumas formações, às vezes, deixam de lado a objetividade e acabam ficando... contribuindo pouco para

a atuação enquanto superintendente”. Questionado sobre as formações que recebeu para a implementação do Circuito de Gestão, o Superintendente B deu a seguinte resposta:

[...] se eu disser que eu fiquei cem por cento preparado a partir dessa formação inicial, eu não vou estar sendo verídico com você, com a entrevista... Eu me senti, logicamente, mais apoiado, mais capacitado, porém aquele outro primeiro apoio, dos colegas profissionais, conta muito nessa hora também, principalmente para quem está chegando. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Da mesma forma, na avaliação do Superintendente C, o processo formativo

não é suficiente! Se a gente não fizer um estudo aprofundado em casa, né?! Aquela tarefinha de casa, a gente não consegue dar conta, porque são muito superficiais as formações, sabe?! Elas são passadas no geral. Para atuar mesmo a gente precisa desse estudo em casa, essa tarefa de casa. (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Entretanto, ainda sobre o aspecto formativo, o Superintendente D faz uma observação interessante, que indica uma possível mudança de postura na organização das pautas formativas no final de 2019, quando o Programa já estava na fase de sustentabilidade, momento em que se intensifica a transferência de conhecimento e de tecnologias do Instituto Unibanco para que a própria rede possa implementar as ações, conforme descrito no capítulo anterior. O Superintendente recorda que,

nas primeiras formações, praticamente não existia estudo de caso, já em 2019 a SEDUC começou a participar mais ativamente das formações; antes era só o Instituto e quando ela começou a participar mais ativamente, ela começou a trabalhar com estudos de casos e aí sim... com os estudos de caso foi muito melhor... a gente conseguia aprender, dialogar durante os eventos e você saía com uma bagagem muito melhor... as formações repassadas pela SEDUC eram mais direcionadas, já iam direto ao ponto... pelo Instituto eles faziam uma sondagem muito abrangente e pouco significativa. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

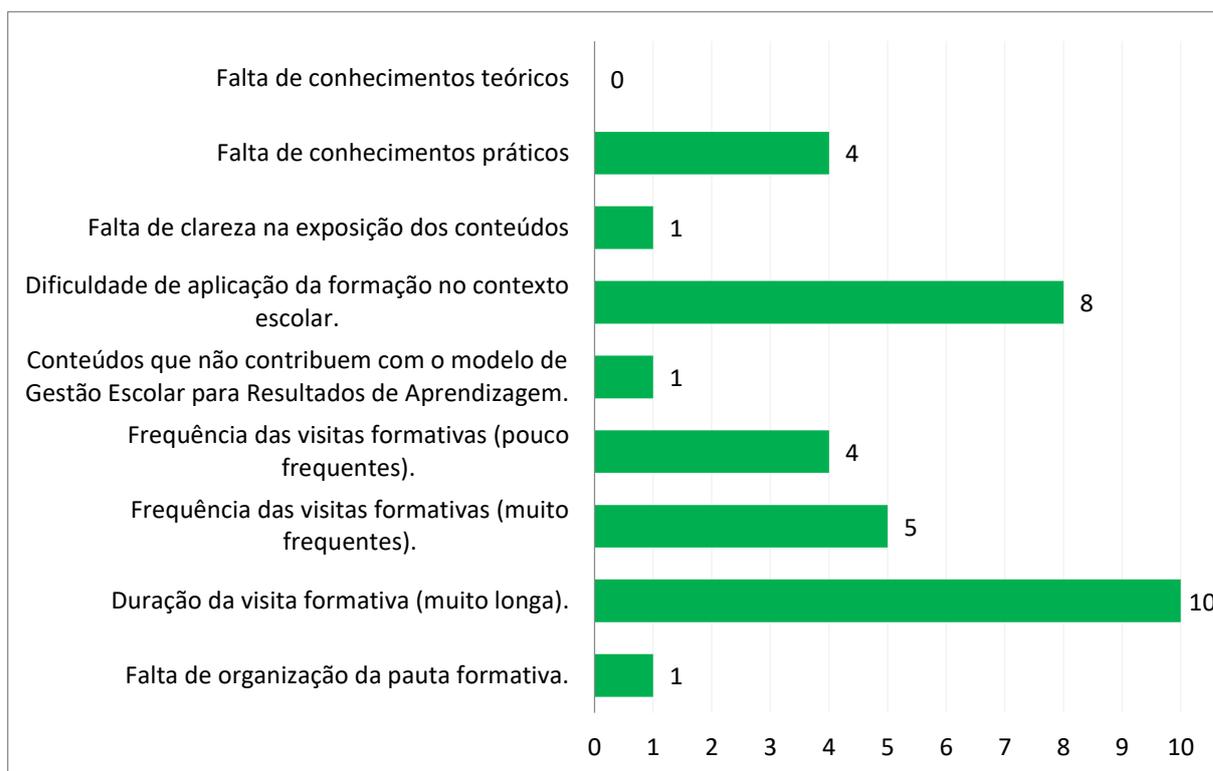
Ao mencionar o “estudo de caso” como método mais adequado para estruturar os momentos formativos, o Superintendente está se referindo à necessidade de organizar formações que dialoguem com o contexto de prática, mais próximo da realidade das escolas e menos superficiais.

Em síntese, tanto na fala do Superintendente D, que recebeu as formações na etapa inicial, quanto na percepção dos demais Superintendentes, que participaram de outros momentos formativos, constata-se que há necessidade de um aprimoramento do processo formativo destes profissionais para atuarem como Apoio ao Circuito de Gestão. Passaremos agora à análise dos dados coletados no questionário aplicado aos gestores, referentes à atuação dos superintendentes na função de formadores.

No questionário aplicado aos gestores, a primeira questão sobre a função formativa foi a única do questionário que não se configurou como de resposta obrigatória. Na questão, foi apresentada uma lista de possíveis aspectos considerados negativos na ação de formação que a superintendência realizou na escola no período de implementação do Circuito, sendo solicitado que os gestores indicassem os aspectos negativos que eles observaram. Em caso de não verificação de aspectos negativos, a questão não deveria ser respondida. Assim, 24 gestores responderam à questão, indicando no mínimo um aspecto negativo, correspondendo a 60% dos gestores pesquisados.

Faremos a análise dos dados obtidos através do questionário, mesclando as questões fechadas, com excertos das questões abertas que abordaram o mesmo aspecto, tanto no questionário dos gestores como nas entrevistas realizadas com os superintendentes. O Gráfico 15 apresenta os aspectos que os gestores consideram negativos nas ações de formação desempenhadas pela superintendência.

Gráfico 15 - Aspectos que os gestores consideraram negativos nas ações de formação que a superintendência realizou na escola no período de 2017 a 2019 (Questão 4 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

De acordo com o Gráfico 15, o aspecto negativo mais indicado foi acerca da duração da visita formativa, sendo que 10 gestores, 41,7% dos que responderam à questão, consideraram que as visitas formativas foram muito longas. O segundo aspecto mais apontado foi a dificuldade de aplicação da formação no contexto escolar, tendo sido apontado por 33,3% dos respondentes à questão. Além disso, cinco gestores consideraram que as visitas foram muito frequentes e quatro apontaram a falta de conhecimentos práticos na pauta formativa. É válido destacar que a falta de conhecimentos teóricos era uma opção na lista de aspectos negativos, mas não foi apontada por nenhum dos gestores. É possível observar, portanto, que parte significativa dos gestores consideraram que as visitas foram muito frequentes e longas, além de citarem a dificuldade de aplicação no contexto escolar. Dialogando com esta percepção dos gestores, o Superintendente C faz o seguinte esclarecimento:

antes, em 2017/2018 as visitas eram mais constantes, e a gente acabava por...eu não diria atrapalhar, mas assim... muitas atividades que a escola já tinha, que era exatamente realizando aquelas ações que estavam dentro do Circuito, a gente acabava ocupando muito a gestão para essas visitas. Então, realizar duas visitas mensais é muito bom! É ótimo! Para a gente ter acesso à escola, conhecer, ver como a escola está realizando aquilo. Olhando pelo lado

da escola, na dimensão da escola, sabe?! Diante de tudo que ela realiza, de todas as ações...para ela [a escola] seria ideal se fosse uma por mês. (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Há um reconhecimento, por parte do Superintendente C, que a realização de visitas quinzenais acaba gerando uma sobrecarga para os gestores, ocupando-os com os protocolos frequentes, mesmo diante da quantidade de atividades que a escola precisa realizar. Ainda sobre a periodicidade e o tempo destinado para as visitas formativas, o Superintendente D faz uma análise que nos ajuda a compreender a problemática:

a periodicidade vai muito do momento que a gente tá passando na regional...ela é adequada, porém, às vezes devido às demandas das várias células fica muito sobrecarregado, tanto para as pessoas da Regional, como também para a gestão escolar...quanto ao tempo gasto em cada em cada visita, em 2017 e também em 2018 existiam visitas que eram o dia inteiro, os dois turnos, manhã e tarde... e depois, já em 2019, apenas um turno. E aí, quando é apenas um turno, fica muito curto, porque como a Regional é muito grande, existem cidades que estão a cerca de 80 a 90 km de distância, considerando o deslocamento, até você sair e se deslocar para outra cidade, acabava ficando só 2:30 ou 3:00 horas para você fazer o protocolo [...] Às vezes você saia da visita e ficava assim... ‘se eu pudesse ter ficado mais uma ou duas horas eu conheceria melhor como realmente está sendo desenvolvido o plano’ (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

Fica evidenciado, nas falas dos Superintendente C e D, que em 2019 houve uma reformulação na periodicidade e tempo destinados a cada protocolo, passando a ser realizado em apenas um turno, com intervalos mensais. Ambos reconhecem que desta forma ficou melhor para as escolas, porém apontam que a menor permanência do Superintendente na escola acaba dificultando a realização do protocolo e não permite um aprofundamento no conhecimento da realidade e contexto escolar. Voltaremos a abordar este aspecto mais adiante, na análise do eixo de consultoria.

Ainda sobre a formação, outros aspectos foram apontados pelos gestores nas questões abertas, indicando necessidade de melhorias no processo formativo. Não foram todos os gestores pesquisados que apontaram necessidade de melhoria na atuação da Superintendência Escolar referente ao processo formativo, mas o Quadro 4 sintetiza os principais pontos destacados pelos gestores.

Quadro 4 - Aspectos que os gestores consideram necessitar de melhoria nas ações de formação que a superintendência realiza

<b>Respondente</b>	<b>O que precisa ser melhorado nas formações</b>
Diretor 1	As formações contemplando estudo de caso, acredito ser uma das melhores ferramentas, possibilitando a comunidade e refletir sobre sua práxis. Deveria sim, ser uma das metodologia nas próximas formações.
Diretor 2	Poderíamos ter pautas mais objetivas.
Diretor 3	[...] falta um pouco de diversidade na forma que eles ocorrem. Eles acabam por serem muito enfadonhos e cansativos. Eles poderiam ser mais objetivos e práticos.
Diretor 4	[...] mais momentos formativos com ações bem mais dinâmicas.
Diretor 5	Dialogar com aspectos práticos da rotina escolar.
Coordenador 7	A superintendência poderia dar mais sugestões de mudanças, dialogar mais com os segmentos e estar mais próximo da coordenação que conhece a fundo a realidade do corpo docente e discente.
Diretor 9	Considero que alguns momentos da formação foram bastante repetitivos.
Diretor 10	Acredito que os desafios de se fazer escolar deveriam ser mais bem discutidos, de maneira que a superintendência pudesse orientar com mais conhecimento de causa, para melhores soluções para os problemas da escola.
Diretor 11	Para ficar completo, precisa de momentos com mais prática. Formações com exemplos práticos que acontecem em outras escolas.
Diretor 13	Formações mais constantes, ampliando a participação de alunos, pais e professores.
Coordenador 13	Considero que poderia ser melhorado nesta formação a abrangência dos atores escolares tais como gremistas e lideranças estudantis e mais professores por área de conhecimento.
Coordenador 14	As formações poderiam ser mais frequentes, em vista que o circuito de gestão é muito dinâmico e imprevisível.
Coordenador 15	Os momentos de formação são bastante relevantes mas, ainda estamos burocratizando demais nossas ações; são planilhas, relatórios, fichas e tantos outros instrumentais que as vezes tomam o nosso tempo e atrapalham um pouco o nosso fazer pedagógico.
Diretor 17	Os momentos formativos durante esse período foram sempre atropelados por outras demandas como, apresentação de resultados ou coleta de informações com a dupla gestora. Acho que seria necessário momentos específicos de formação com toda equipe escolar.
Diretor 18	O que poderia ser melhorado seria adequação dos momentos da formação com os professores de acordo com o calendário escolar e o calendário de visitas da superintendência para as formações, visto a importância dos momentos para a participação ampliada dos professores e demais atores da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Os dados de que dispomos, conforme o Quadro 4, nos mostram que as indicações de melhoria no processo formativo desenvolvido pela Superintendência, a partir da percepção dos gestores, dialogam com a avaliação realizada pelos superintendentes em relação às formações que receberam nos momentos de capacitação para implementação do método do Circuito de Gestão, principalmente, no que se refere à falta de objetividade e à necessidade de dialogar com o contexto real das escolas.

Das respostas apresentadas no Quadro 4 e Gráfico 15, em diálogo com os dados obtidos nas entrevistas com os superintendentes, podemos levantar a hipótese de que os momentos

formativos não estão contribuindo de forma significativa para a melhoria das práticas de gestão, objetivo principal do Programa. Conforme já apresentamos no Gráfico 15, referente aos aspectos negativos apontados pelos gestores nos momentos formativos, o segundo item mais indicado foi a dificuldade de aplicação da formação no contexto escolar. Camargo (2015), ao analisar os dados da pesquisa mencionada anteriormente, chegou à conclusão de que

[...] poucos fazem referência direta às formações e não conseguem relacioná-las com sua prática, ou seja, podemos inferir que não utilizam os conteúdos das formações, estando muito presos à prática diária, realizando pouca reflexão sobre a mesma. Assim, temos outra hipótese, a de que as formações podem não estar oportunizando isso a eles, o que pode ser um indício de que os conteúdos das formações precisem ser revisitados. (CAMARGO, 2015, p. 55).

Destacamos esse excerto pois traz elementos importantes para nossa análise, dialogando com os dados obtidos na CREDE 20. Ainda no mesmo contexto, parcela significativa dos gestores fez menção à falta de praticidade dos momentos formativos, apontando a necessidade de formações que estabeleçam relação com aspectos práticos da rotina escolar. Nesta mesma direção, o Superintendente D faz a seguinte avaliação:

[...] nós costumamos trabalhar pouco com estudo de caso. Se nós trabalhássemos mais com estudo de caso, talvez isso solidificasse mais ainda esses momentos de estudo. Eu acredito que o estudo de caso, nas formações, seja essencial. Fazer uma formação apenas mostrando dados, apenas lendo textos, sem contextualizar... tem que contextualizar... e para ser bem contextualizado, o estudo de caso, eu acredito que seja o ideal para as formações. Falta estudo de caso nas formações para os gestores. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

Outro ponto que aparece no Quadro 4 com relativa recorrência refere-se à necessidade de envolvimento de outros atores escolares nos momentos formativos, tais como professores, representantes familiares e lideranças estudantis. O Superintendente C, durante a entrevista, apontou algumas dificuldades para conseguir reunir mais integrantes da comunidade escolar durante os encontros formativos, conforme se verifica nas colocações a seguir:

e quando o tempo era limitado para essas visitas, a gente limitava também os participantes. Por quê? Porque como a gente dava muita ênfase, ressaltava a importância desse momento de escuta e quanto mais participantes tivesse, maior seriam as contribuições. O momento da realização daquela visita seria maior, então isso tudo iria depender do tempo que a gente tinha para realizar aquele protocolo dentro da escola.

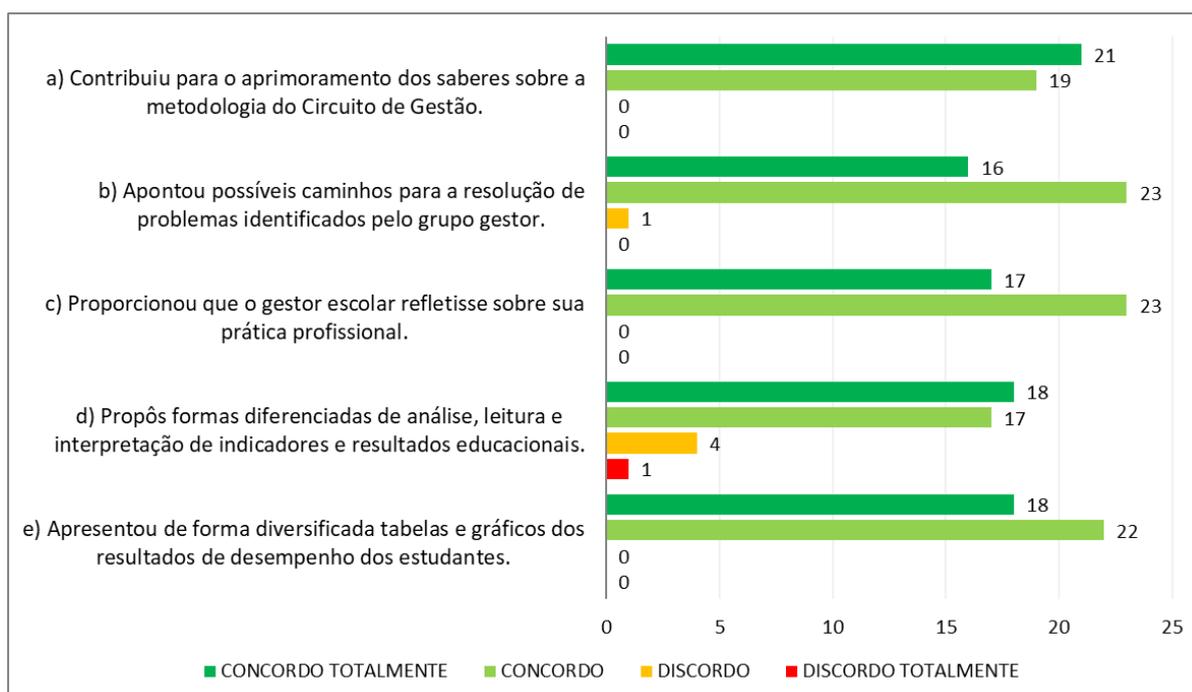
[...]

A gente não tinha um grande número de professores disponíveis, até porque a gente chegava na escola e estava tendo aula. Chamávamos os professores que estavam disponíveis na hora/atividade, no horário do planejamento. A participação dos professores era um pouco limitada. A gente tem muita sorte quando chegava num dia de área e estava lá todo mundo reunido. (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Esta percepção de que não há um maior envolvimento da comunidade escolar nos protocolos e momentos formativos está presente tanto na fala dos gestores como na dos superintendentes, apontando para a necessidade de adequação na organização do cronograma das visitas, a fim de que seja possível promover uma maior participação. Na perspectiva dos superintendentes, o fator limitante está associado tanto ao cronograma das visitas, que raramente se adequa à rotina da escola, como no tempo destinado para a realização do protocolo, que precisa estar alinhado à rota de transporte dos demais superintendentes para o deslocamento a outros municípios.

Ainda sobre a função formativa, a quinta questão do questionário foi elaborada com cinco afirmativas referentes à atuação da superintendência escolar, sendo solicitado que os gestores indicassem um grau de concordância em cada uma delas, variando entre discordar totalmente ou concordar totalmente. Os dados referentes a esta questão constam no Gráfico 16:

Gráfico 16 - Avaliação dos gestores sobre a atuação dos superintendentes quanto ao aspecto formativo (Questão 5 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Diante das afirmações apresentadas na questão, 19 gestores que participaram da pesquisa, o equivalente a 47,5%, concordaram com a afirmação de que a superintendência escolar contribuiu para o aprimoramento dos saberes sobre a metodologia do Circuito de Gestão e 52,5% disseram concordar totalmente com a afirmativa. Sobre a afirmação de que a superintendência apontou possíveis caminhos para a resolução de problemas identificados pelo grupo gestor, a concordância total foi menor do que a afirmação anterior, sendo que 16 gestores disseram concordar totalmente e 23 marcaram que concordam com a afirmativa, registrando-se apenas uma discordância da afirmativa. Todos os gestores concordaram com a afirmativa de que as formações possibilitaram uma reflexão sobre sua prática profissional, sendo que 17 disseram concordar totalmente com a afirmação.

A próxima afirmativa foi a que apresentou a maior diversidade de graus de concordância. Quando afirmamos que a superintendência propôs formas diferenciadas de análise, leitura e interpretação de indicadores e resultados educacionais, cinco gestores discordaram da afirmação, sendo que um deles discordou totalmente. Apesar de representar apenas 12,5% dos respondentes, a discordância destes gestores com a afirmativa de que os superintendentes, nos momentos formativos, proporcionam formas diferenciadas de análise e interpretação dos dados, chama a atenção para um aspecto que pode estar associado à necessidade de aprofundamento formativo dos superintendentes na análise e interpretação dos dados educacionais. Todavia, não desconsideramos a possibilidade de erro de interpretação da questão por parte dos gestores, que podem ter considerado a proposta de formas diferenciadas de análise, leitura e interpretação de indicadores educacionais como um aspecto negativo na atuação da superintendência.

Além do aspecto formativo, conforme já mencionamos, os superintendentes, na atuação enquanto Apoio ao Circuito de Gestão, desempenham o papel de consultoria educacional. Na próxima seção, faremos a análise deste aspecto com base nos dados obtidos com o questionário aplicado aos gestores, bem como nas entrevistas realizadas com os superintendentes.

### **3.5.5 Análise sobre os fatores relacionados ao eixo consultoria**

Inicialmente, abordaremos este aspecto a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os superintendentes em que buscamos identificar os limites e as possibilidades na atuação enquanto ACG, no que se refere à consultoria educacional. Conforme já mencionamos anteriormente, dos superintendentes que participaram da pesquisa, três deles tiveram uma experiência na coordenação escolar antes de passarem a atuar na Regional. Este

dado foi apontado por eles como sendo fundamental para um melhor desempenho das atividades desenvolvidas pela Superintendência Escolar, principalmente na função de consultoria. A esse respeito, vejamos o que disseram os superintendentes A, B e D:

[...] na coordenação você acaba tendo uma visão diferente do trabalho docente, de sala de aula, você quando desempenha a função de coordenador, você ainda chega com uma visão de professor... o que ajuda muito... porque você recém saiu de sala de aula e aí você tem mais condições de ajudar o professor, porque você está nesse processo de transição de sala de aula para a parte administrativa. E isso também serve como fator positivo para a função do superintendente. (SUPERINTENDENTE A, entrevista realizada em 2021).

[...] eu tinha o olhar do professor para a gestão... eu não tinha o olhar de um membro da gestão para a própria gestão... e isso faz toda a diferença, sabe?!... eu creio que o ser humano só pode falar bem, analisar bem, aquilo que ele conhece, que tem proximidade... então assim... a minha a minha visão da gestão era muito limitada. E quando passei a ser coordenador, vendo o outro lado, vendo os processos e a parte burocrática, que especificamente no período eu fui coordenador eu cuidava muito das finanças da escola... da estrutura física... pude conhecer um mundo que eu realmente não conhecia... as questões de licitação... as leis referentes às licitações... é o mundo burocrático. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

[...] como Coordenador eu era sempre chamado para resolver esses conflitos, conversar com os pais, com os alunos e sempre deu certo. Eu acredito que a questão de dialogar com a gestão, com o diretor, coordenadores e com professores, esses dois anos, me ajudou muito, porque me deu não um olhar só de sala de aula, mas também a questão familiar, a questão profissional... Cada pessoa tem um jeito de ser, em seus pensamentos, tem seus conceitos e para você lidar com pessoas, principalmente na questão de ser superintendente, você tem que saber dialogar... você tem que saber onde ou quando você pode ceder e saber quando você tem que ter uma um pouco mais forte... porém, sem ser tão taxativo... isso me ajudou muito. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

Num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de professor à de gestor e depois de gestor à superintendente. Fica evidente que a experiência prévia do superintendente na função de gestor escolar amplia suas possibilidades de oferecer uma consultoria mais qualificada, pois, além de fornecer um maior conhecimento da realidade no cotidiano escolar, proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias no desempenho da função, relacionadas aos principais processos de rotina da gestão escolar: gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional, evidenciados nos três excertos destacados acima.

Todavia, apesar de ser indispensável ter a experiência prévia em gestão, não é suficiente para que o superintendente tenha todos os elementos necessários para prestar uma consultoria adequada. É necessário um conhecimento aprofundado da realidade de cada unidade escolar

que ele acompanha. Isso ficou evidente quando solicitamos que os gestores dessem sugestões para o aprimoramento da atuação dos superintendentes na aplicação dos protocolos, e os dados de que dispomos nos mostram que na percepção dos gestores os superintendentes precisam conhecer melhor as escolas, conforme destacamos no Quadro 5:

Quadro 5 - Sugestões apontadas pelos gestores para aprimorar a atuação dos superintendentes na aplicação dos protocolos do Circuito de Gestão

<b>Respondente</b>	<b>Sugestão de aprimoramento</b>
Diretor 3	Focar mais na realidade de cada escola do que na burocracia do cumprimento do passo a passo do plano em si. Percebo muita energia sendo gasta em questões triviais.
Diretor 4	Mais compreensão em relação à realidade de cada escola.
Coordenador 4	Aumento do tempo das visitas à escola e o fortalecimento do contato do superintendente com os docentes e discentes.
Diretor 6	Conhecer com mais detalhes a realidade de cada escola e poder a partir de cada contexto fazer sugestões, intervenções e acompanhamentos com um maior grau de profundidade pode fazer muita diferença.
Coordenador 15	O superintendente precisa conhecer a escola além dos números. Entender a realidade e o contexto em que a escola está inserida é extremamente necessário para compreender o porquê de cada ação e assim, puder auxiliar com mais eficácia a gestão da escola.
Coordenador 17	Que fosse levado sempre em consideração a realidade escolar, o contexto e os autores do processo.
Diretor 18	Adequação de parte da agenda nas visitas com a demanda da escola, de acordo com a necessidade específica da escola.
Diretor 19	Aumentar o número de visitas, na intenção de conhecer melhor a rotina da escola
Coordenador 20	Acredito que se fosse possível mais tempo do superintendente na escola, a contribuição poderia ser mais eficaz.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

As sugestões de aprimoramento na atuação dos superintendentes, apontadas acima pelos gestores, evidenciam, mais uma vez, a necessidade de adequação na rotina de trabalho da Superintendência, visando a uma maior aproximação do contexto de cada unidade escolar. Conforme apontado por um dos gestores, “o superintendente precisa conhecer a escola além dos números. Entender a realidade e o contexto em que a escola está inserida é extremamente necessário para compreender o porquê de cada ação e assim, puder auxiliar com mais eficácia a gestão da escola” (COORDENADOR 15, questionário aplicado aos gestores em 2021).

Da mesma forma que os gestores apontaram a necessidade de um maior conhecimento da realidade da escola por parte da Superintendência Escolar, os superintendentes também reconhecem que não possuem um conhecimento aprofundado de cada contexto em que atuam e atribuem este fato às dificuldades de estabelecer um maior contato presencial com as escolas, além da rigidez dos protocolos. Destacamos a seguir alguns trechos das entrevistas que evidenciam esta percepção dos superintendentes:

a Regional é muito grande, existem cidades que estão a cerca de 80 a 90 km de distância, considerando o deslocamento, até você sair e se deslocar para outra cidade, acabava ficando só 2:30 ou 3:00 horas para você fazer o protocolo e, como não era só o protocolo, existe outras coisas para fazer... às vezes tem um anexo para você fazer uma visita... para você olhar como estava o ambiente escolar, realmente se apoderar de como estava o chão da escola [...] Eu acho que se a gente tivesse um tempo maior de estar dentro da escola, sem um protocolo rígido a ser seguido... a gente tinha uma visão maior do chão da escola...a gente ainda não conhece como deveria conhecer, o chão da escola. [...] Às vezes você saía da visita e ficava assim... “se eu pudesse ter ficado mais uma ou duas horas eu conheceria melhor como realmente está sendo desenvolvido o plano”. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

O tempo era muito curto. Muito curto mesmo! A gente tem um protocolo para realizar e diante do tempo a gente acabava fazendo muito rápido, onde uma visita que precisaria de um tempo maior, a gente limitava isso, sabe?! (Pausa) e ... a gente... nas visitas, a reflexão, a conversa, nesse momento de debate, de reflexão é muito importante. Então se a gente se limita a isso, a gente acaba não conhecendo bem a realidade da escola. Entende?! (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Eu creio que um ponto de fragilidade, é justamente a gente conseguir ver o que está realmente sendo feito na escola, porque nem sempre nós conseguimos, por não estarmos lá na escola, pelas dificuldades de ter uma conversa mais íntima, mais verídica com o público-alvo, enfim... eu creio que saber se o que está planejado, o que está ali na teoria, está esquematizado no plano... é realmente o que está sendo feito, sabe?! ...então eu creio, que esse é o ponto de fragilidade... a limitação de nós chegarmos a perceber o que realmente está no chão da escola, acontecendo no chão da escola... é um ponto de fragilidade, sabe?! É uma limitação nossa. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Além das dificuldades de logística na realização das visitas às escolas, devido à distância entre as cidades e o tamanho da Regional, os superintendentes apontam um outro elemento que merece a atenção: a rigidez dos protocolos, dando a entender que, devido ao tempo que se destina ao protocolo, não há tempo suficiente para ampliar as percepções sobre a realidade da escola. Como forma de minimizar esta dificuldade, o Coordenador da Escola 4 apresenta a seguinte sugestão:

em um turno seria feita a apresentação e discussão da agenda do Projeto JF, enquanto no outro o superintendente poderia vivenciar um pouco da realidade e dos desafios da escola realizando também ações simples e importantes como discussão com o núcleo gestor sobre assuntos que não estão previstos na agenda, conversas com docentes e discentes sobre a rotina escolar. (COORDENADOR 4, questionário aplicado aos gestores em 2021).

É perceptível, tanto na fala dos superintendentes, como nas respostas abertas do questionário aplicado aos gestores, que há uma necessidade de adequação dos protocolos, para que seja feita uma discussão mais contextualizada e que permita uma maior interação com diferentes atores da comunidade escolar, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre a realidade e poder realizar intervenções mais significativas. Para o Superintendente A,

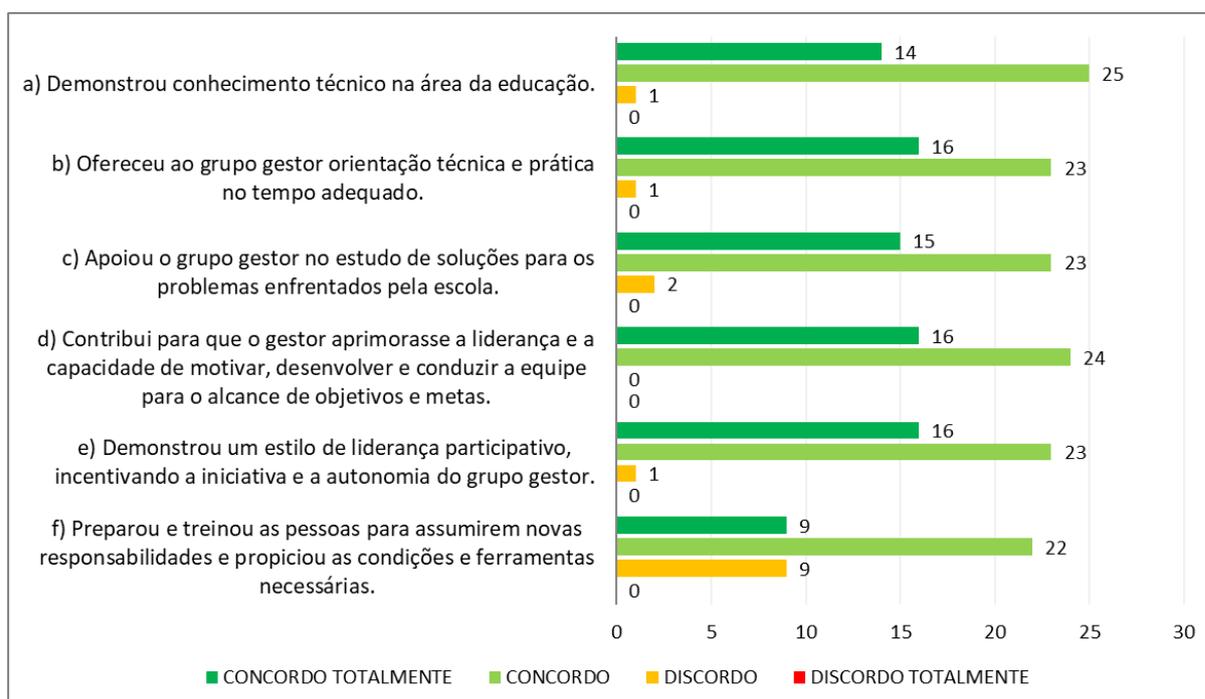
a metodologia do circuito é muito relevante, mas em alguns momentos a rigidez do protocolo, a obrigação de fazer exatamente naquele dia, naquela hora, daquela forma, enrijece o processo e talvez tire uma capacidade criativa, uma capacidade interpretativa, uma capacidade de intervenção mais cirúrgica, sabe? Não é que o protocolo não deve existir, não é isso, mas apenas a possibilidade de flexibilizá-lo. (SUPERINTENDENTE A, entrevista realizada em 2021).

No excerto apresentado, evidencia-se um desconforto do superintendente com a rigidez dos protocolos que, segundo ele, tira a capacidade criativa na atuação sobre os gestores. Todavia, a possibilidade de flexibilizar o protocolo e agir de forma criativa frente à diversidade de contextos escolares não é desconsiderada por parte da Secretaria da Educação e pelo próprio Instituto Unibanco. O protocolo estabelece um padrão, mas permite que o superintendente possa exercer uma liderança capaz de superar a mera reprodução e a rotinização dos processos. A esse respeito, Lück (2008, p. 58) considera que “a liderança pressupõe ir além das necessárias rotinas e padronizações do trabalho que apenas determinam os padrões mínimos a serem cumpridos por todos que fazem parte de um sistema”.

Nesse sentido, o estabelecimento de rotinas e padrões são necessários e fazem parte da organização do trabalho de qualquer liderança. Mesmo considerando a necessidade do cumprimento de padrões mínimos comuns, “reconhece-se que a criatividade, a inovação, a transformação e a superação da rotinização devem estar voltadas para além dos padrões básicos definidos, isto é, para a superação, e não para a contradição e negação desses padrões” (LÜCK, 2008, p. 58).

No questionário, nas questões concernentes à função de consultoria, buscou-se identificar entre os gestores as suas percepções sobre a consultoria prestada pela Superintendência Escolar no desempenho das atividades de Apoio ao Circuito de Gestão, nas diferentes etapas de implementação do Programa. Foram apresentadas afirmativas referentes à atuação dos superintendentes e solicitado que os gestores indicassem um grau de concordância em cada uma delas, variando entre discordar totalmente ou concordar totalmente. O Gráfico 17 traz dados acerca dessa questão.

Gráfico 17 - Avaliação dos gestores sobre a atuação dos superintendentes quanto à função de consultoria (Questão 6 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Os itens que compuseram a questão de número 6 do instrumento de coleta de dados dos gestores foram adaptados a partir das diretrizes elaboradas pelo Instituto Unibanco para o trabalho do superintendente, no Apoio ao Circuito de Gestão. Todas as afirmativas da questão referente à função de consultoria estão relacionadas, de alguma maneira, à temática da liderança; e, como está demonstrado no Gráfico 17, a maior parte dos gestores que participaram da pesquisa não concordam totalmente com as afirmativas de que os superintendentes demonstraram capacidade de liderança no processo de consultoria. Em todas as alternativas, a opção de concordância total foi menor do que os que disseram apenas concordar e em algumas opções foram registradas discordâncias, sendo válido destacar que, diante da afirmativa de que a superintendência preparou e treinou as pessoas para assumirem novas responsabilidades e propiciou as condições e ferramentas necessárias, nove gestores apresentaram discordância, correspondendo a 22,5% dos gestores pesquisados. Mesmo correndo o risco de que possa ter havido uma má interpretação<sup>19</sup> do item por parte dos respondentes, este dado merece atenção, pois uma das principais atribuições da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão é treinar

<sup>19</sup> Uma vez que não especificamos no item quais seriam as novas responsabilidades, condições e ferramentas necessárias a serem desenvolvidas na consultoria.

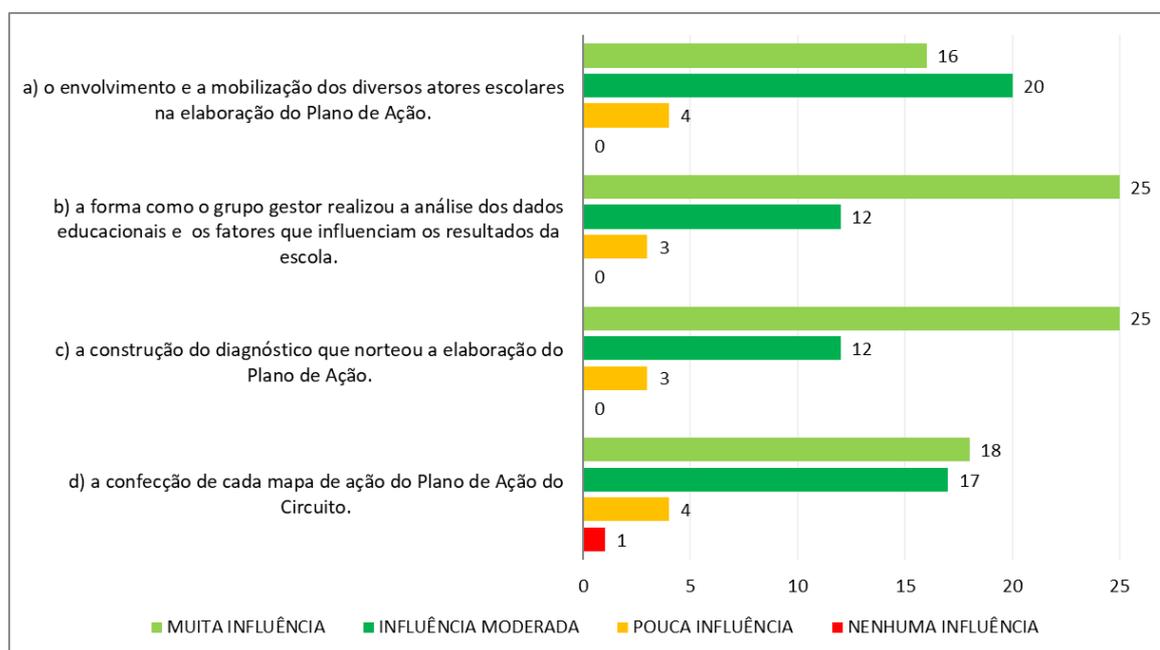
e preparar o grupo gestor para assumir novas responsabilidades frente aos resultados de aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo autonomia pedagógica e propiciando as condições e ferramentas capazes de estabelecer uma rotina de análise e tomada de decisões baseadas em evidências.

A liderança precisa ser exercida tanto pelos superintendentes, ao prestarem consultoria educacional, como pelos gestores, diante das funções de gerenciamento organizacional da unidade escolar. Costa e Castanheira (2015), ao abordarem a relação entre liderança e gestão, chamam a atenção para o fato de que “vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que se encontram afastados do exercício efetivo da liderança” (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 28). Desta maneira, apresenta-se como tarefa da Superintendência, enquanto consultoria, contribuir para que os gestores possam aprimorar seus perfis de liderança, bem como proporcionar o desenvolvimento de liderança daqueles que não exercem, necessariamente, funções de gestão organizacional.

Comentando sobre a falta de liderança e autonomia dos gestores diante dos dados apresentados na consultoria, o Superintendente D (entrevista realizada em 2021) observa que “alguns gestores absorvem melhor, mas existem aqueles que tem que deixar bem mastigado, e às vezes você chega na visita seguinte e percebe que o encaminhamento não foi feito. Os dados ficaram ali e no máximo foram só apresentados aos professores”.

Considerando que o superintendente, atuando como ACG, deve prestar consultoria aos gestores durante a implementação do Circuito de Gestão, faremos, na sequência, uma análise de como os gestores percebem a influência da Superintendência Escolar no desenvolvimento do Circuito. A primeira etapa do Circuito, conforme já descrevemos no capítulo anterior, corresponde ao Planejamento. O Gráfico 18 apresenta a percepção dos gestores sobre a influência da Superintendência nesta etapa do Circuito de Gestão.

Gráfico 18 - Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de planejamento (Questão 8 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Em relação à etapa de planejamento buscou-se, através do questionário, identificar a percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes em relação aos diferentes aspectos que caracterizam esta etapa. No tocante ao envolvimento e à mobilização dos diversos atores escolares na elaboração do Plano de Ação, apesar de a maioria dos gestores pesquisados perceberem a influência da Superintendência, quatro deles disseram que os superintendentes exercem pouca influência nesta mobilização e envolvimento da comunidade escolar. Este fato pode estar relacionado à dificuldade de envolvimento dos professores durante as visitas da Superintendência, que já foi apontada anteriormente, reforçando a necessidade de pensar estratégias que promovam uma maior participação da comunidade escolar.

Sobre a influência da superintendência na forma como o grupo gestor realizou a análise dos dados educacionais e os fatores que influenciam os resultados da escola, 3 gestores responderam que os superintendentes exerceram pouca influência, 12 declararam que a influência foi moderada e 25 perceberam muita influência. Referente à influência da superintendência sobre a elaboração do diagnóstico da escola, foram verificados os mesmos percentuais de respostas do item anterior, conforme demonstra o Gráfico 18. A análise dos dados educacionais e a elaboração do diagnóstico que deve nortear a elaboração do Plano são atividades fundamentais da Superintendência na etapa de planejamento. Para Fernandes (2021),

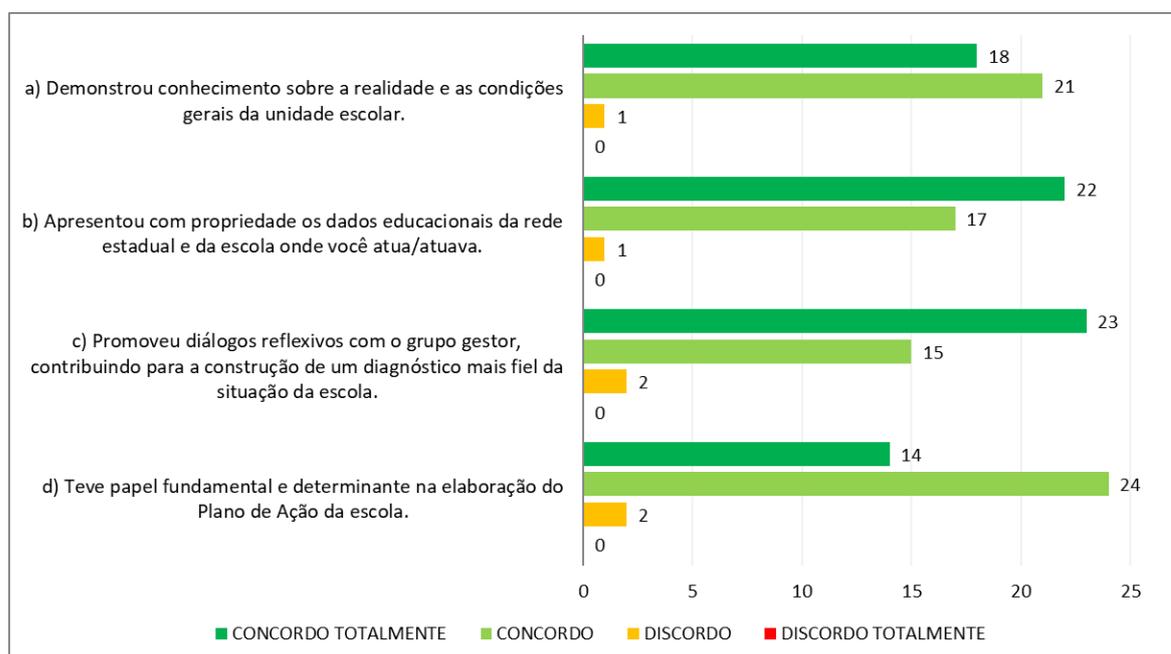
é a partir deste ponto que a escola precisa se conhecer, identificar as possíveis causas que impactam sobre a aprendizagem (separando o que está dentro de sua governabilidade e, chamando as demais instâncias envolvidas à corresponsabilidade sobre a fraqueza, causa ou problema encontrado) e, articular ações que possibilitem a melhoria, o avanço da aprendizagem e, conseqüentemente, o alcance da meta. (FERNANDES, 2021, p. 277).

Considerando que nesta etapa do Circuito de Gestão são realizadas, geralmente, três visitas técnicas com o objetivo de subsidiar o grupo gestor na elaboração do Plano de Ação, esperava-se que os gestores identificassem uma influência mais acentuada da superintendência escolar neste processo, principalmente porque, na visão do Superintendente A (entrevista realizada em 2021), “sem o superintendente os planos de ações nas escolas, certamente, eles não seriam tão bem organizados. Não pela cobrança, mas pelo assessoramento. As dúvidas que a equipe escolar tem no momento de construir, no como fazer, e que muitas vezes recorre à Superintendência”.

O último item desta questão considerava a influência da superintendência sobre a elaboração dos mapas de ações do Plano de Ação da escola, e mais de 50% dos gestores pesquisados responderam entre pouca, moderada ou nenhuma influência.

Ainda sobre a atuação do superintendente na etapa de planejamento, apresentamos quatro afirmações e solicitamos que os gestores apontassem o grau de concordância em cada uma delas, conforme demonstrado no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de planejamento (Questão 9 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

A afirmativa com maior percentual de concordância total foi a de que o superintendente promoveu diálogos reflexivos com o grupo gestor, contribuindo para a construção de um diagnóstico mais fiel da situação da escola. Todavia, quando afirmamos que o superintendente teve papel fundamental e determinante na elaboração do Plano de Ação da escola, obtivemos o menor percentual de concordância total desta questão, de maneira que apenas 14 gestores concordaram totalmente, sendo que 24 disseram concordar e 2 gestores discordaram da afirmação.

É interessante observar, nas duas questões que abordaram a atuação da superintendência na etapa de planejamento, que, ao se tratar da apresentação, análise e reflexão sobre os dados educacionais, os gestores perceberam a influência da superintendência e apresentaram maior grau de concordância com as afirmativas, porém, quando as afirmações fizeram referência a uma participação mais determinante e propositiva do superintendente na elaboração do plano, a concordância foi menor. Essa tendência tornou-se ainda mais acentuada nas questões que abordaram a participação da superintendência na etapa de execução do Circuito.

Essas observações reforçam a tese de que é necessário pensar estratégias que promovam uma maior aproximação dos superintendentes ao contexto de prática de cada unidade escolar, para que possam fazer intervenções mais significativas, considerando cada realidade de atuação. Para o Diretor da Escola 16, o superintendente, “em algumas situações ou momentos,

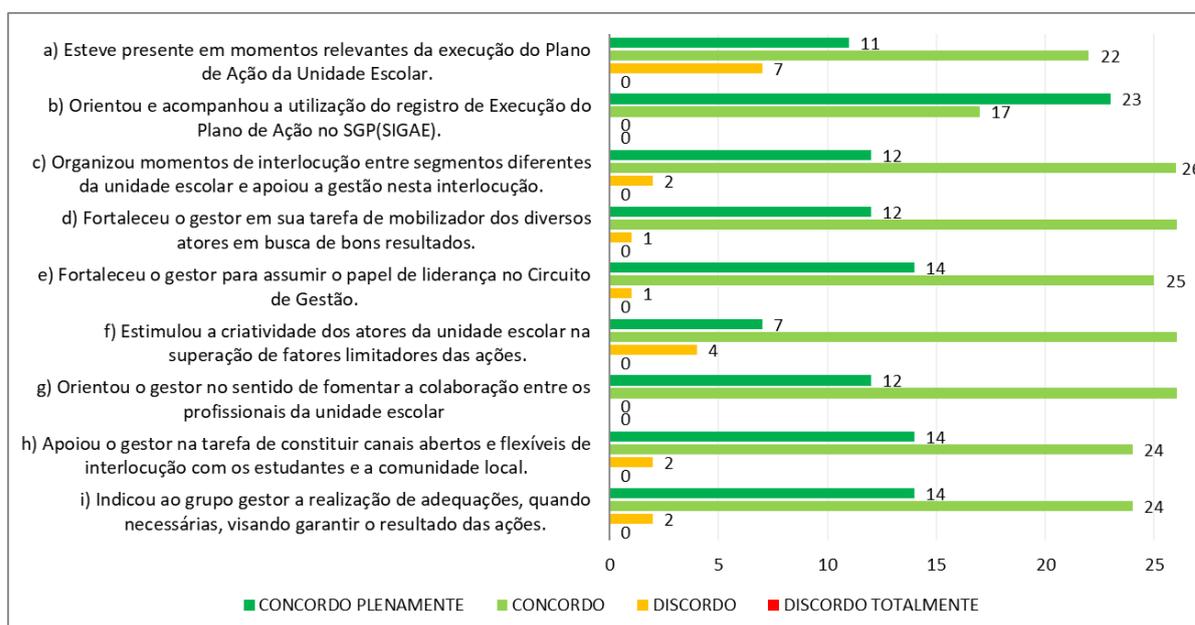
parece atender mais a situação da superintendência do que mesmo a da escola. O tempo, o espaço e o foco das ações devem ter como objeto para canalização de energias, a escola” e conclui dizendo que “a superintendência deve agir mais como mediadora e provocadora das discussões e tomadas de decisões das equipes nas escolas” (DIRETOR 16, questionário aplicado aos gestores em 2021). A fala deste gestor precisa ser examinada de maneira cuidadosa, principalmente quando associada às sugestões de melhoria apontadas pelos gestores no Quadro 5. Conforme destaca Balduino (2020, p. 7), quando o setor privado ao estabelecer parcerias com o setor público utiliza um discurso de qualidade atrelado a práticas de gestão focadas em resultados, muitas vezes desconsidera “a economia, a cultura, o desenvolvimento, os recursos e a qualidade de vida nos locais em que são estabelecidos e desenvolvidos”.

Nesse sentido, há um risco de que os superintendentes possam ter absorvido o discurso de uma gestão escolar para resultados sem dar as devidas considerações aos contextos locais. Como observa o Diretor da Escola 6, é preciso “conhecer com mais detalhes a realidade de cada escola e poder a partir de cada contexto fazer sugestões, intervenções e acompanhamentos com um maior grau de profundidade” (DIRETOR 6, questionário aplicado aos gestores em 2021).

Diante do exposto, não restam dúvidas, no nosso entendimento, de que é necessário reformular o modelo de atuação da Superintendência, para que possa “focar mais na realidade de cada escola do que na burocracia do cumprimento do passo a passo do plano em si” (DIRETOR 3, questionário aplicado aos gestores em 2021).

Dando continuidade à análise da atuação da Superintendência no eixo de consultoria, apresentamos no Gráfico 20 a percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de execução.

Gráfico 20 - Percepção dos gestores sobre a influência exercida pelos superintendentes na etapa de execução (Questão 10 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Das nove afirmações que foram feitas sobre a atuação da superintendência na etapa de execução, apenas uma apresentou percentual mais elevado de concordância total dos gestores, por se tratar do acompanhamento feito pelo superintendente através do sistema virtual de gerenciamento do plano. Inclusive, os Superintendentes B e C reconhecem que a principal contribuição às escolas está no acompanhamento virtual da execução do Plano, conforme evidenciado nos seguintes excertos:

quando nós olhamos na plataforma [se referindo ao sistema SIGAE], nós temos as ações para os vários campos necessários da escola, com suas respectivas tarefas, como os seus responsáveis para trabalhar, este ou aquele ponto, a gente vê que é um organograma pedagógico da escola; pedagógico e funcional, dizendo o que cada um vai fazer, como, quando, e com quem... então, eu acredito que essa é minha principal contribuição. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

a gente acompanha o que a escola está executando, se está dentro do prazo. A gente entra em contato com a escola para saber como está sendo realizado, se está sendo realizado, qual é a dificuldade... então a gente mantém sempre esse contato com a escola para acompanhar toda a realização, toda a execução. (SUPERINTENDENTE C, entrevista realizada em 2021).

Diante do exposto, é possível inferir que, na percepção dos gestores e superintendentes, a consultoria prestada pela Superintendência Escolar no Circuito de Gestão concentra-se no

acompanhamento da execução do Plano das escolas através do sistema virtual de monitoramento, visando identificar se as tarefas estão sendo executadas dentro dos prazos estabelecidos e buscando corrigir problemas imediatos no cumprimento das ações. Todavia, para Lück (2013, p. 36-37), “o sentido [...] do processo de consultoria não é exclusivamente o da resolução de problemas imediatos, mas sim o do desenvolvimento da capacidade de desempenho do pessoal envolvido na resolução desses problemas”, e no papel de consultores educacionais, os superintendentes devem ser capazes de estimular a criatividade dos diferentes atores escolares, a fim de que consigam superar os fatores limitadores das ações. Porém, conforme apresentado no Gráfico 20, não houve concordância total dos gestores a esse respeito.

Dando continuidade à análise do Gráfico 20, observa-se que a concordância plena foi bem menor nos itens que abordaram uma presença mais efetiva da superintendência no apoio e no enfrentamento de questões do cotidiano escolar, voltadas para a mobilização e envolvimento dos diferentes atores escolares.

Diante da afirmativa de que o superintendente esteve presente em momentos relevantes da execução do Plano de Ação da escola, 17,5% dos gestores participantes da pesquisa discordaram, evidenciando, mais uma vez, que na percepção de parcela considerável dos gestores o superintendente não é uma figura presente na escola, nem mesmo em momentos relevantes da execução do Plano. A respeito da presença física na escola, o Superintendente C (entrevista realizada em 2021) destaca que “é necessária [...], até mesmo para ter contato com todos os atores da escola, a gente precisa disso, porque se a gente se distanciar acaba ficando um ator desconhecido dentro da escola e a gente precisa estar muito perto da escola”.

O Superintendente A também reconhece que existe uma fragilidade em sua atuação na etapa de execução e comenta que

é um dos momentos que a Superintendência menos tem capacidade de intervenção. Porque nesse momento nosso trabalho é mais de saber se a atividade está acontecendo. O como ela está sendo feita, cabe à gestão e à coordenação fazer esse acompanhamento... então, no momento da execução, no como executar, até pelo caráter da nossa função, a gente tem pouca interferência nisso. [...] Acho que isso nos deixa fragilizados por que a gente ajuda na construção, ajuda no debate, orienta na correção de rotas, acompanha a implementação das ações, mas na prática nós não temos esse poder. (SUPERINTENDENTE A, entrevista realizada em 2021).

A partir da análise do Gráfico 20, bem como das respostas apresentadas pelos superintendentes, podemos levantar a hipótese de que a atuação da Superintendência Escolar na etapa de execução do Circuito de Gestão, no que se refere ao papel de consultoria aos

gestores, é restrita ao monitoramento virtual do Plano que, apesar de relevante, encontra limitações no acompanhamento mais efetivo à execução das ações, com reduzida capacidade de intervenção, caracterizando-se mais como uma ação de controle do que de consultoria. Na próxima seção, faremos a análise dos dados a partir dos fatores relacionados à atuação da Superintendência no eixo de controle.

### **3.5.6 Análise sobre os fatores relacionados ao eixo controle**

A atuação da Superintendência Escolar, na função de ACG, como mencionamos no capítulo anterior, também é caracterizada como uma ação de controle, que está relacionada ao cumprimento das ações referentes a cada uma das etapas do Circuito. Essa função não deve ser praticada ou percebida apenas como um processo burocrático ou autoritário, mas como uma ação necessária para garantir o controle sobre a execução do Plano de Ação da escola, cabendo à Superintendência o monitoramento e assessoria constantes, buscando analisar e avaliar as situações favoráveis e desfavoráveis no desenvolvimento de cada uma das etapas do Circuito.

Antes de iniciar a descrição e análise dos dados obtidos com a pesquisa referente ao eixo de controle, ressaltamos que o superintendente, atuando como ACG, deve assumir a função de controle, seguindo diretrizes gerais que são estabelecidas pelo Programa Jovem de Futuro para os profissionais que acompanham o Circuito, sendo elas:

1. construir vínculos de confiança com o grupo gestor, assim como desenvolver uma relação de proximidade por meio de parceria e colaboração;
2. incentivar uma cultura de escuta forte para a solução dos problemas;
3. estimular o trabalho em rede entre as escolas como forma de difundir e catalisar soluções para problemas que sejam comuns entre elas;
4. atuar zelando pela democratização de espaços, informações e decisões;
5. comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos estudantes. (INSTITUTO UNIBANCO, [2016?], p. 21).

Desta maneira, observa-se que o controle exercido pela Superintendência, no Circuito de Gestão, está associado à função de consultoria, que analisamos na seção anterior, e que as diretrizes orientam o trabalho do superintendente para que ele possa fazer o acompanhamento da escola, contribuindo para o desenvolvimento do grupo gestor e, conseqüentemente, para o aumento da qualidade da gestão escolar. Todavia, este não era o foco da Superintendência antes da implementação do Circuito de Gestão e a função de controle tinha uma outra conotação,

conforme observa o Superintendente D, que iniciou sua atuação na Superintendência em 2015, antes mesmo da implementação da 3ª Geração do Programa Jovem de Futuro.

Quando eu entrei na superintendência todas as escolas...estou dizendo todas... tinham o superintendente como uma pessoa que praticamente chegava na escola e o sentido maior dele não era orientar, mas era uma pessoa que foi para fiscalizar, que foi somente para achar defeito, que foi somente para poder encontrar algo que estava errado, para poder dizer para escola que aquilo não era daquela maneira... que tem que ser feita de uma maneira diferente... Então o diálogo não era em duas vias...era só uma via.. e percebe-se que de 2017, principalmente, para cá, já é diferente... Realmente todas as escolas, todas... nos vêm como parceiros, como pessoas que vão contribuir... eles têm noção que o que a gente fala ela não é obrigada a aceitar...a gente orienta. Antes de 2017 não era bem assim... o papel do superintendente era visto como alguém superior à escola... que veio de uma Regional e que tinha poder, realmente, se quisesse poderia vetar ou mudar algo dentro da escola... hoje em dia não está mais desse jeito... o Circuito de Gestão melhorou muito e nos dão condição de ser dessa maneira... a gente poder ter uma visão mais pedagógica. (SUPERINTENDENTE D, entrevista realizada em 2021).

Essa percepção de que houve uma alteração na forma de atuação da Superintendência após a implementação do Circuito de Gestão também fica evidente na fala do Superintendente B, que antes de 2017 estava lotado em regência de sala.

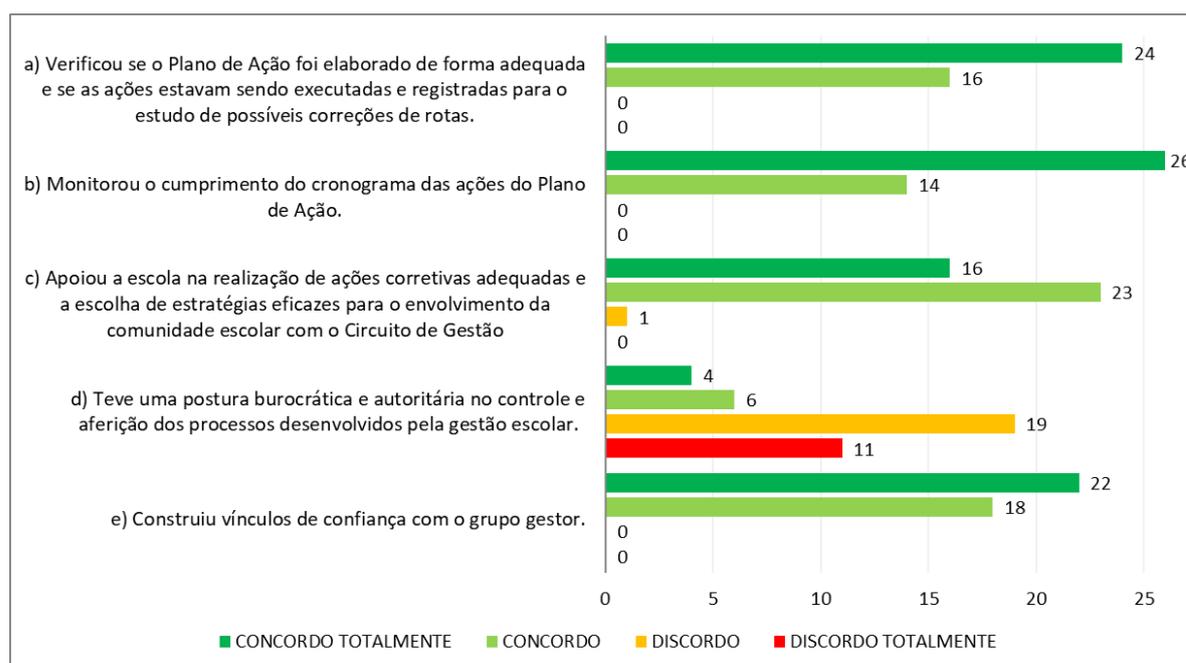
[...] eu via o superintendente como alguém um tanto quanto distanciado, que visitava a escola. Eu sabia que ele fazia parte da equipe da Regional, porém, não tinha um contato mais aprofundado, era muito mais com a gestão, propriamente dita, do que com os professores... sabe?! Já em 2017, que foi o último ano que eu estive em regência de sala... aí sim... lá na escola que eu estava, comecei a perceber que a figura do superintendente estava mais próxima, eu não sei se coincidentemente, ou se foi uma política interna, porque como disse, eu não fazia parte da Regional, comecei a perceber que ela era bem mais próxima, sabe?... Bem mais próxima, inclusive pedagogicamente falando... para saber o que a gestão estava trabalhando com a gente... ela perguntava...ela se apresentava... ela dava sugestões, sabe? (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Diante do exposto, percebemos uma mudança na perspectiva de se olhar para o superintendente no Circuito de Gestão, diferentemente da forma de atuação anterior à implementação do Programa. Esse novo olhar implica uma identidade ressignificada para esse profissional, antes visto apenas como um supervisor que exercia um controle externo, representante de uma instância superior que visitava a escola à procura de “defeito”, como menciona o Superintendente D no excerto acima. Entretanto, mesmo com esta mudança de postura da Superintendência Escolar, que busca construir vínculos de confiança com o grupo

gestor, desenvolvendo uma relação de proximidade e colaboração, ainda é possível identificar um certo descontentamento dos gestores com o controle exercido pela Superintendência na execução do Plano de Ação, principalmente no que tange ao cumprimento do cronograma e ao processo de coleta, registro e organização dos dados. Isso aponta para a necessidade de pensar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de uma rotina de monitoramento por parte dos superintendentes que não seja vista apenas como controle burocrático.

No questionário aplicado aos gestores, na questão referente à função de controle, diferentemente das respostas às questões anteriores, houve uma maior predominância do grau de concordância total em relação às afirmativas apresentadas, sendo possível inferir que os gestores percebem com maior relevância o aspecto de controle na atuação da superintendência escolar no acompanhamento ao Circuito de Gestão, conforme observado no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Percepção dos gestores sobre a atuação dos superintendentes na função de controle (Questão 7 do instrumento)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no questionário aplicado aos gestores.

Diante da afirmativa de que o superintendente verificou se o Plano de Ação foi elaborado de forma adequada e se as ações estavam sendo executadas e registradas para o estudo de possíveis correções de rotas, 24 respondentes disseram concordar totalmente e nenhum deles discordou da afirmativa. Da mesma forma, 65% deles concordaram totalmente com a afirmativa de que o superintendente monitorou o cumprimento do cronograma das ações do Plano de Ação da escola. Porém, verificou-se menor ênfase na concordância diante da afirmação de que o

superintendente apoiou a escola na realização de ações corretivas adequadas e a escolha de estratégias eficazes para o envolvimento da comunidade escolar com o Circuito de Gestão.

É válido destacar também que 25% dos gestores participantes da pesquisa concordaram com a afirmativa de que a superintendência teve uma postura burocrática e autoritária no controle e aferição dos processos desenvolvidos pela gestão escolar. O descontentamento dos gestores com os aspectos burocráticos relacionados à atuação dos superintendentes ficou mais evidente nas respostas às questões abertas, quando solicitamos sugestões de melhoria, conforme podemos perceber nos excertos seguintes:

uma sugestão de melhoria está relacionada com a tentativa de reduzir as questões burocráticas relacionadas com as alimentações dos sistemas de informações.

[...]

Mais investimentos na gestão pedagógica, em detrimento de outros fatores, como por exemplo, as questões burocráticas. (DIRETOR 6, questionário aplicado aos gestores em 2021).

A diminuição de algumas questões burocráticas realizadas dentro da visita e que eram motivo de perda de parte desse tempo nas visitas. (DIRETOR 15, questionário aplicado aos gestores em 2021).

Focar mais na realidade de cada escola do que na burocracia do cumprimento do passo a passo do plano em si. Percebo muita energia sendo gasta em questões triviais. (DIRETOR 3, questionário aplicado aos gestores em 2021).

Nos excertos apresentados, evidenciam-se os apontamentos para melhoria da atuação do Superintendente na perspectiva dos gestores com relação aos aspectos burocráticos, que são vistos como perda de tempo e gasto desnecessário de energia. Conforme descrito no capítulo anterior, além do monitoramento de rotina realizado pela Superintendência e pelos gestores escolares, o Circuito de Gestão é composto por uma etapa de SMAR, quando são disponibilizados relatórios analíticos do desenvolvimento do Plano. Para que os relatórios sejam produzidos de forma adequada, é necessário que todas as informações referentes à execução do Plano sejam alimentadas no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação, informando as datas de realização das tarefas, bem como os produtos e resultados alcançados com cada ação.

A hipótese que levantamos aqui é que os gestores não identificam o controle exercido pela Superintendência através do SIGAE como uma ferramenta de gestão, capaz de sistematizar uma rotina de monitoramento da execução do Plano, visando ao alcance dos resultados

esperados, mas sim como um empecilho ao desenvolvimento pedagógico, utilizado apenas para fins burocráticos e de controle externo.

Esta função de controle na atuação da Superintendência durante a execução do Plano fica evidente na fala do Superintendente B:

nós acompanhamos de perto os sistemas, e nós temos essa função de saber se o controle geral da escola está sendo feito de forma adequada... e quando eu digo controle geral, do Plano de Ação, o exemplo mais específico é saber se as tarefas previstas e ações previstas para aquela época foram inseridas no sistema, se elas realmente foram realizadas, se foram realizadas com atraso... saber se aquelas ações sistematizadas realmente aconteceram. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Além deste controle exercido pela Superintendência através do monitoramento virtual da execução do Plano de Ação, os superintendentes, nas visitas às escolas, buscam identificar evidências de que as ações estão sendo realizadas conforme o planejado. Esta ação fica evidente na fala do Superintendente B, ao relatar que

[...] essa função de controle, quer queira, quer não, tem também essa característica de nós adentrarmos na realidade da escola para que possamos saber se o que está ali na plataforma, no papel, na planilha, está realmente acontecendo na sala de aula, que é o mais importante... no final de contas, que é onde a mudança pedagógica vai acontecer, ou não. Eu lembro que em 2019, especificamente, eu estava acompanhando uma escola e eu percebi que tinham algumas tarefas, de determinada ação, por exemplo, eu percebi em contato com o público alvo que determinadas tarefas, que estavam lá, não foram realizadas. Os alunos também disseram que não tinham sido realizadas da forma que estava no Plano... aí a gestão disse: “realmente nós falhamos”... enfim esse controle tem muito a ver com isso... nós, superintendentes, sabermos o que realmente está acontecendo na escola. (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Assim, reforça-se a importância de uma presença mais efetiva da Superintendência no cotidiano escolar, visto que o acompanhamento através dos sistemas de monitoramento, além de não permitir aos superintendentes uma apropriação tão fiel da realidade de cada escola, conforme já discutimos anteriormente, também parece gerar desconfiança de que as ações não estão sendo realizadas de acordo com o Plano.

Este controle, como já mencionamos, deve estar associado a uma relação de confiança mútua e não de superioridade hierárquica, de forma que o processo de monitoramento seja significativo para todos os envolvidos e que não seja visto apenas como uma ação burocrática ou autoritária.

Todavia, além do controle sobre a execução do Plano de Ação do Circuito de Gestão, a Superintendência exerce um controle que também está relacionado ao cargo que ocupa na instância regional, conforme destaca o Superintendente A:

[...] em alguns momentos na nossa função, de superintendente, é necessário orientar os limites de atuação da gestão, é necessário... a gestão precisa entender que não se pode fazer tudo o que se pensa... É necessário ter a percepção de que existe uma Regional, que além de dar o assessoramento, além de dar o suporte, também é um órgão controlador, é um órgão que precisa... que você precisa como gestor escolar, dar satisfação. O seu trabalho não é avulso. É um trabalho que faz parte de uma rede e fazendo parte de uma rede você precisa estar agindo de acordo com as normas educacionais estabelecidas pela SEDUC e quando você está gestor e não consegue perceber essa necessidade de alinhamento e você acaba agindo de uma forma contrária ou não condizente com as orientações da SEDUC, é necessário que a Regional interfira, que a Regional oriente e que a Regional mostre a capacidade de abrangência daquela instituição, daquela escola. (SUPERINTENDENTE A, entrevista realizada em 2021).

Neste excerto, fica evidente que a função de controle, exercida pelo superintendente, vai além do controle apenas sobre o cumprimento de prazos e monitoramento das ações do Plano de Ação das escolas, revelando uma posição de autoridade, porém ressaltamos que esta autoridade deve residir no respeito que ele deve conquistar, sem coerção. Está ligada à sua capacidade de influenciar de forma positiva em determinada realidade, sem estar baseada apenas em questões legais, burocráticas ou técnicas, mas na parceria que se estabelece de forma coletiva em prol de objetivos compartilhados (LÜCK, 2008). Desta maneira, o Superintendente assume uma liderança capaz de mobilizar os diferentes atores escolares em prol dos objetivos estabelecidos no Plano de Ação da escola, de maneira a não ser apenas uma figura externa que controla a execução das ações apenas para fins burocráticos.

O Superintendente B também destaca a importância de saber exercer o controle mantendo uma boa relação com a comunidade escolar e lembra que “cada pessoa tem um jeito de ser, tem seus conceitos e, para lidar com pessoas, tem que saber dialogar, tem que saber onde ou quando você pode ceder e saber quando você tem que ser um pouco mais forte, porém, sem ser tão taxativo”. Ressaltou ainda que o superintendente precisa “atuar de forma empática, e não simplesmente ser aquela pessoa que, hierarquicamente, está superior e tem uma demanda para fazer” (SUPERINTENDENTE B, entrevista realizada em 2021).

Identifica-se, na fala acima, que o superintendente reconhece a necessidade de desenvolver habilidades que possibilitem atuar no Apoio ao Circuito de Gestão, exercendo o controle, sem necessariamente recorrer ao poder estabelecido pelo cargo que ocupa, mas agindo

de forma empática, contribuindo com o estabelecimento de um clima escolar favorável para o alcance dos objetivos propostos no Plano de Ação da escola.

Esta é a postura de liderança que se espera da Superintendência Escolar e que se aproxima dos conceitos abordados anteriormente no referencial teórico, principalmente sobre as competências para o exercício da liderança no setor público apontadas por Bergue (2019) e as características de uma consultoria educacional apresentadas por Lück (2013). Na próxima seção, para concluir este capítulo analítico, apresentaremos algumas considerações sobre a pesquisa.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

No decorrer das análises aqui apresentadas, considerando o referencial teórico e as informações produzidas nas entrevistas e questionários, despontam alguns desafios para que a CREDE 20 possa melhorar o acompanhamento ao Circuito de Gestão das escolas através da Superintendência Escolar, desafios estes que estão listados a seguir:

- a) a necessidade de um processo formativo mais constante para a Superintendência, principalmente quando ocorre rotatividade na equipe;
- b) a necessidade de promover uma maior aproximação dos superintendentes ao contexto de prática de cada unidade escolar;
- c) a fragilidade da Superintendência Escolar em envolverem os membros da comunidade escolar nos protocolos do Circuito de Gestão;
- d) a necessidade de reformulação dos Protocolos do Circuito de Gestão, para que se tornem mais dinâmicos e significativos para a comunidade escolar;
- e) o descontentamento apresentado por alguns gestores em utilizar o SIGAE;
- f) com relação ao acompanhamento virtual do Plano de Ação das escolas, observaram-se algumas fragilidades no monitoramento, pondo em risco a confiabilidade dos dados disponibilizados no SIGAE.

Diante desses desafios, o PAE, apresentado no capítulo a seguir, propõe ações que visam qualificar o Apoio ao Circuito de Gestão nas escolas da CREDE 20, através da Superintendência Escolar.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

O presente estudo de caso tem como foco a atuação da Superintendência Escolar no ACG do Programa Jovem de Futuro. O objetivo geral definido para este estudo de caso foi: analisar as contribuições e limitações da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão na CREDE 20, no triênio 2017-2019, e propor um plano de intervenção.

A motivação por investigar o tema nasceu de minha experiência profissional com a Superintendência Escolar. Tive a oportunidade de vivenciar a função na prática, enquanto superintendente, atuando no Apoio ao Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro pelo período de 18 meses. Além disso, ao assumir posteriormente a função de Orientador da CEDEA, na CREDE 20, passei a coordenar a equipe de superintendentes no acompanhamento dos gestores escolares, dando suporte na implementação das políticas educacionais.

Dessa forma, ao constatar que um grupo de escolas da regional não conseguiu alcançar os objetivos almejados pelo Programa, mantendo altas taxas de reprovação, abandono e baixo rendimento nas avaliações, e considerando que o principal objetivo da Superintendência Escolar, no Apoio ao Circuito de Gestão, é contribuir para o aperfeiçoamento da gestão escolar, identificando desafios e potencialidades para a construção de melhores caminhos e tomada de decisões mais acertadas, o presente estudo remete à seguinte questão de pesquisa: quais são os limites e as contribuições da Superintendência escolar na atuação de Apoio ao Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro?

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro de caráter introdutório. No segundo capítulo, foi realizada uma descrição contextual relacionada ao caso de gestão aqui explorado. Abordou-se o contexto do Ensino Médio no cenário nacional e depois no estado do Ceará, com ênfase nos sistemas de acompanhamento de gestão implementados no estado. Em seguida, apresentou-se uma descrição do Programa Jovem de Futuro, destacando sua implantação, seus objetivos, os atores envolvidos e como o Programa é operacionalizado no âmbito das escolas, com destaque para a sua 3ª Geração, sendo descrito o processo de implementação do Circuito de Gestão na rede estadual, com ênfase na CREDE 20.

No terceiro capítulo, foi feita uma análise da atuação da superintendência escolar, à luz de reflexões teóricas, sobre três importantes temas: Cultura Organizacional, Liderança Educacional e Consultoria Educacional. Ainda nesse capítulo, fez-se uma descrição dos aspectos metodológicos, bem como dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Logo após, fez-se a análise e discussão dos dados sobre a atuação da Superintendência Escolar no Apoio ao Circuito de Gestão, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com

os Superintendentes e aplicação de questionários aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos que formam as duplas gestoras do Programa nas escolas da CREDE 20.

Os resultados da pesquisa apontaram para fatores de contribuições da Superintendência Escolar que colaboram para o fortalecimento da gestão escolar, sobretudo no que diz respeito à consultoria prestada aos gestores na construção de diagnósticos sobre a realidade escolar e na elaboração do Plano de Ação da escola. Entretanto, os dados sinalizam para alguns pontos de fragilidade na atuação da Superintendência enquanto profissional de Apoio ao Circuito de Gestão, principalmente no que se refere a uma contribuição mais efetiva na fase de execução do plano e à necessidade de promover uma maior aproximação do superintendente ao cotidiano da escola, que requerem o desenvolvimento de estratégias com fins de potencializar as ações deste profissional e aumentar os impactos positivos que ele pode assegurar no âmbito da gestão escolar.

Neste quarto capítulo, apresenta-se um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção na realidade estudada, com o objetivo de melhorar a atuação da Superintendência Escolar, enquanto ACG, bem como propor sugestões que possam contribuir para a potencialização do Programa Jovem de Futuro, na melhoria da gestão escolar e nos indicadores educacionais voltados para o sucesso da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

#### 4.1 ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

As estratégias de intervenção propostas por este PAE foram estruturadas com a utilização da ferramenta 5W2H. Essa é uma ferramenta de gestão e funciona como um *checklist* administrativo de atividades, utilizado para a elaboração de projetos. Segundo Paula (2015, recurso online), “a sigla é formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes que, quando bem estabelecidas, eliminam quaisquer dúvidas que possam aparecer ao longo de um processo ou de uma atividade”. As perguntas a serem respondidas são: *What* (O que será feito); *Why* (Por que será feito), *Where* (Onde será feito), *When* (Quando será feito), *Who* (Por quem será feito), *How* (Como será feito) e *How much* (Quanto custará para fazer). A proposta é que a partir das respostas a estas perguntas seja possível chegar a uma proposta de ação.

O Plano de Ação Educacional foi elaborado, principalmente, a partir dos apontamentos provenientes do desenvolvimento da pesquisa de campo, coletados em entrevistas semiestruturadas com quatro Superintendentes Escolares e questionários aplicados a 40 gestores. Ele é composto por propostas práticas que visam contribuir para a solução do caso de gestão motivador desta dissertação.

Para tanto, foram estruturadas três propostas de intervenção, as quais estão organizadas a partir dos três eixos temáticos que nortearam a análise dos dados e que constituem as três principais atribuições da Superintendência Escolar no Apoio ao Circuito de Gestão. O Quadro 6, a seguir, demonstra como os eixos e as propostas foram estruturadas.

Quadro 6 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de pesquisa	Achados de pesquisa	Ação propositiva
1	Função Formativa	1. Dificuldade de adequação ao calendário de formações específicas sobre o Circuito de Gestão para a Superintendência, principalmente quando ocorre rotatividade na equipe.	1. Elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar a ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância (AVACED) da SEDUC.
		2. A necessidade de um processo de formação continuada para a Superintendência sobre aspectos relacionados à gestão escolar e ao uso de dados educacionais.	2. Desenvolvimento de uma CdP com a equipe de Superintendentes da CREDE 20.
2	Função de Consultoria	3. A necessidade de promover uma maior aproximação dos superintendentes ao contexto de prática de cada unidade escolar.	3. Promoção de uma experiência de imersão da Superintendência na rotina da gestão escolar, através de uma observação participante.
		4. A fragilidade da Superintendência Escolar em envolver os membros da comunidade escolar nos protocolos do Circuito de Gestão.	
3	Função de Controle	5. Insatisfação dos gestores com a sistemática de coleta, registro e organização dos dados educacionais e de execução do Plano de Ação no sistema de monitoramento do Circuito de Gestão.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

#### 4.2 FUNÇÃO FORMATIVA

No processo de atuação como ACG, o Superintendente deve orientar o grupo gestor das escolas durante toda a implementação do método, assumindo um papel formativo de grande importância para o fortalecimento das equipes gestoras. Para tanto, os profissionais de ACG necessitam estar capacitados e o processo formativo ao qual são submetidos esses profissionais é de suma importância para que possam se apropriar do método do Circuito de Gestão, instrumentalizar-se para a prática e compreender os diversos conceitos envolvidos com a gestão

escolar com o intuito de proporcionar qualificação técnica para os gestores, possibilitando às equipes escolares atuarem com mais segurança na realização de atividades com o propósito final de garantir o aprendizado dos estudantes.

Conforme apresentado no capítulo descritivo desta dissertação, foi proporcionada aos Superintendentes a participação em oficinas temáticas sobre o Circuito de Gestão, essenciais para a apropriação dos saberes necessários à implementação do método nas escolas. Mencionamos, também, que as oficinas ocorreram no formato presencial, em Fortaleza, e nem todos os Superintendentes puderam participar de todas as oficinas, seja por questões de ordem pessoal, seja porque foram admitidos na equipe após as formações, comprometendo o processo formativo.

Os dados obtidos com a pesquisa de campo e analisados no capítulo anterior comprovam que existe uma fragilidade no aspecto relacionado à formação dos Superintendentes para atuarem como Apoio ao Circuito de Gestão, fato que foi evidenciado tanto nas entrevistas realizadas com os Superintendentes quanto nos questionários aplicados aos gestores, que apontaram a necessidade de qualificar e diversificar a metodologia utilizada pela Superintendência na função formativa.

Assim, nas seções seguintes serão apresentadas duas propostas de intervenção que envolvem ações no sentido de sanar as fragilidades relacionadas ao aspecto formativo.

#### **4.2.1 Ação 1: Elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar da CREDE 20 a ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED) da SEDUC-CE**

A ação justifica-se, como mencionado anteriormente, pela constatação de que existe uma fragilidade no processo de formação da Superintendência Escolar na atuação como Apoio ao Circuito de Gestão, principalmente quando ocorre rotatividade na equipe de Superintendentes ou pela indisponibilidade de participação nas formações ocasionalmente ofertadas pela SEDUC. Propõe-se, desta forma, a oferta de um curso autoinstrucional<sup>20</sup>, na plataforma do AVACED, destinado aos Superintendentes de forma permanente, podendo ser acessado sempre que houver necessidade de qualificação da equipe e não apenas atrelado a um cronograma específico da Secretaria da Educação.

---

<sup>20</sup> Modalidade em que os cursistas têm a autonomia de gerenciar o tempo, o espaço e a realização das atividades.

No segundo capítulo desta dissertação, ao descrever o perfil das escolas que implementaram o Circuito de Gestão na CREDE 20, apresentamos, além da diversidade de modalidades de oferta, diferentes aspectos contextuais que precisam ser apropriados pela Superintendência antes de iniciar o acompanhamento às escolas, tais como: indicadores de complexidade de gestão, distorção idade-série, nível socioeconômico dos estudantes, regularidade docente, taxa de aprovação e desempenho nas avaliações externas.

O conhecimento destes indicadores é de extrema relevância para a atuação dos Superintendentes, todavia nas formações oferecidas em rede não é possível chegar a estes detalhamentos específicos das unidades escolares que formam a Coordenadoria Regional e que deverão compor o curso que estamos propondo.

O curso será ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD), 100% on-line, por meio do AVACED, com carga horária total de 80 horas. Dentro da plataforma, o cursista terá acesso aos conteúdos, às atividades e aos materiais de apoio. A avaliação do participante do curso, para fins de certificação, será realizada pelo Orientador da CEDEA da CREDE 20, que atuará como tutor, monitorando o desempenho do cursista, verificado em função do acesso e da participação nas atividades propostas (leitura dos textos, visualização dos vídeos e realização dos questionários). O Quadro 7, a seguir, apresenta a estrutura do curso, especificando os módulos e unidade de estudo.

Quadro 7 - Estrutura do Curso de Formação em serviço da Superintendência Escolar

(continua)

<b>Curso de Formação em serviço da Superintendência Escolar na CREDE 20</b>		
<b>MÓDULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Módulo I</b> Conhecendo a rede estadual de ensino do Ceará	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade I:</b> A Identidade Organizacional da Secretaria Estadual de Educação.</li> <li>• <b>Unidade II:</b> Principais ações, programas e projetos da rede estadual de ensino.</li> <li>• <b>Unidade III:</b> Sistemas de avaliação da rede estadual.</li> </ul>	20 horas
<b>Módulo II</b> Conhecendo as escolas da CREDE 20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade I:</b> As diferentes modalidades de escolas da CREDE 20.</li> <li>• <b>Unidade II:</b> Indicadores Educacionais das escolas da CREDE 20</li> <li>• <b>Unidade III:</b> Conhecendo as equipes gestoras.</li> </ul>	20 horas

Quadro 7 - Estrutura do Curso de Formação em serviço da Superintendência Escolar

(conclusão)

<b>Curso de Formação em serviço da Superintendência Escolar na CREDE 20</b>		
<b>MÓDULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Módulo III</b> A Superintendência Escolar na rede estadual de ensino do Ceará	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade I:</b> Um breve histórico da Superintendência Escolar.</li> <li>• <b>Unidade II:</b> Atribuições do Superintendente Escolar.</li> <li>• <b>Unidade III:</b> Competências essenciais para o serviço da Superintendência Escolar.</li> <li>• Acompanhamento de processos escolares.</li> <li>• Acompanhamento de Indicadores.</li> <li>• Liderança e gestão de pessoas.</li> <li>• Comunicação e gestão de conflitos.</li> </ul>	20 horas
<b>Módulo IV</b> Circuito de Gestão: Princípios e métodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade I:</b> Modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem.</li> <li>• <b>Unidade II:</b> O Superintendente Escolar como Apoio ao Circuito de Gestão (ACG).</li> <li>• <b>Unidade III:</b> Os Protocolos do Circuito de Gestão.</li> </ul>	20 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Toda a estrutura do curso, especificando os objetivos, público-alvo, carga horária e materiais de apoio, será cadastrada no Sistema de Acompanhamento de Formações (SAF)<sup>21</sup>, para que o curso seja analisado e aprovado pela equipe da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância da SEDUC.

O Quadro 8, a seguir, demonstra o detalhamento da estratégia, estruturada como uma das ações do PAE, com a utilização da ferramenta 5W2H.

Quadro 8 - Síntese da proposta de elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar

(continua)

<b>O que será feito?</b>	Elaboração de um curso autoinstrucional para a Superintendência Escolar da CREDE 20.
<b>Por quê?</b>	Proporcionar aos superintendentes, principalmente em caso de rotatividade na equipe, conhecimento sobre aspectos contextuais das escolas da regional, das atribuições inerentes à função da Superintendência Escolar e a instrumentalização para a atuação de Apoio ao Circuito de Gestão.
<b>Onde?</b>	No AVACED da SEDUC-CE.

<sup>21</sup> Plataforma on-line (<https://saf.ced.ce.gov.br/>) disponibilizada pela SEDUC para que as Coordenadorias Regionais de Educação possam, através de login com perfil regional, cadastrar cursos/formações a serem ofertados através de ambiente virtual de aprendizagem e administrado pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância do Centro de Educação a Distância (CODEC/CED).

Quadro 8 - Síntese da proposta de elaboração de um curso autoinstrucional para a  
Superintendência Escolar

(conclusão)

<b>Quando será feito?</b>	O curso será elaborado até o final do primeiro semestre de 2022 e ficará disponível no AVACED de forma permanente.
<b>Quem fará?</b>	O Orientador da CEDEA da CREDE 20 será o responsável pela condução do processo de elaboração do curso, mobilizando também os gestores e técnicos da coordenadoria regional de educação.
<b>Como?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Selecionar materiais que serão disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, tais como: vídeos, imagens, documentos oficiais referentes à atuação da Superintendência Escolar, diretrizes do Circuito de Gestão e artigos acadêmicos sobre gestão escolar, cultura organizacional, liderança e consultoria educacional e demais temáticas especificadas no Quadro 7.</li> <li>✓ Produção de material específico de contextualização das escolas que estão sob a abrangência da CREDE 20.</li> <li>✓ Cadastramento do curso no SAF da CODEC/CED.</li> <li>✓ Realizar a tutoria do curso no AVACED.</li> </ul>
<b>Quanto?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Horas de trabalho dos técnicos do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) que já atuam na CREDE 20 e que serão responsáveis pela seleção, produção e diagramação do material do curso.</li> <li>✓ Horas de trabalho do Orientador da CEDEA da CREDE 20, que será o responsável pela tutoria do curso.</li> <li>➤ Os valores pagos por hora de trabalho já estão incluídos na remuneração mensal dos servidores.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com esta ação, espera-se contribuir para minimizar as fragilidades verificadas no processo formativo da Superintendência Escolar para atuar como Apoio ao Circuito de Gestão. Todavia, os dados da pesquisa revelaram que as formações teóricas oferecidas pela SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, apesar de necessárias, não atenderam de forma satisfatória aos anseios dos Superintendentes, sendo insuficientes para qualificar a atuação no contexto de prática. Nas entrevistas, os Superintendentes mencionaram que o contato com os demais integrantes da equipe e a troca de experiência entre pares foram fundamentais para a apropriação dos saberes necessários à implementação do método e um melhor acompanhamento às escolas, porém verificamos que não há registros de uma sistematização desta forma de aprendizagem entre pares, tão relevante para o processo formativo e melhoria das práticas nas escolas.

Diante disso, ainda referente ao eixo formativo, propõe-se o desenvolvimento de um grupo de estudos, no formato de uma Comunidade de Prática, com os Superintendentes da CREDE 20, que será detalhado na seção seguinte.

#### 4.2.2 Ação 2: Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (CdP) com a equipe de Superintendentes da CREDE 20

Esta seção tem por objetivo apresentar uma proposta de ação direcionada para a melhoria do processo formativo da Superintendência Escolar da CREDE 20, contribuindo para qualificar a atuação dos superintendentes no ACG, principalmente, no desenvolvimento de uma cultura de análise de dados e uso de evidências na tomada de decisões, no intuito de (re)significar as ações de rotina da gestão escolar, com foco na dimensão pedagógica e consequentemente impactar no desempenho dos estudantes.

Dentre as atribuições da Superintendência Escolar no Apoio ao Circuito de Gestão, conforme já mencionamos, está a função formativa. Nas respostas obtidas com o questionário aplicado aos gestores, foi possível identificar elementos que apontaram para a necessidade de reformular as práticas dos superintendentes no que se refere ao aspecto formativo. No Quadro 5, do capítulo anterior, apresentamos as principais sugestões de melhoria que foram apontadas pelos gestores em relação às formações. Todavia, para qualificar a atuação da Superintendência Escolar neste aspecto, identificamos a necessidade de proporcionar aos superintendentes momentos formativos capazes de estabelecer uma maior relação entre os aspectos teóricos e práticos de sua atuação enquanto ACG.

Diante disso, propomos o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática com a equipe de Superintendentes da CREDE 20, a qual consiste em uma metodologia de formação continuada que proporciona aos integrantes da Comunidade uma gestão do conhecimento de forma colaborativa e vinculada ao contexto de prática. Silva (2008), ao descrever o significado de uma CdP a partir do entendimento de Etienne Wenger, apresenta três dimensões que são fundamentais nestas comunidades de aprendizagem. O primeiro componente é o **compromisso mútuo**. Os membros precisam estar comprometidos com a aprendizagem individual e coletiva. O segundo componente é a **empresa conjunta**, o que significa que os objetivos da comunidade são estabelecidos coletivamente e renegociados constantemente por seus membros. O terceiro componente é o **repertório compartilhado**. “O repertório de uma CdP inclui rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações, ou conceitos que a comunidade produziu ou adaptou no decorrer de sua existência” (SILVA, 2008, p. 8).

Tendo feito esta breve abordagem teórica sobre o conceito de CdP que estamos adotando, apresentamos no Quadro 9, a seguir, um detalhamento de como pretendemos desenvolver a Comunidade de Prática com os Superintendentes da CREDE 20.

Quadro 9 - Síntese da proposta de desenvolvimento de uma CdP com a equipe de Superintendentes da CREDE 20

<b>O que será feito?</b>	Desenvolvimento de uma CdP com a equipe de Superintendentes da CREDE 20.
<b>Por quê?</b>	Os dados da pesquisa revelam que há uma necessidade de aprimorar o processo de formação continuada em serviço da Superintendência Escolar e, especialmente, fortalecer o trabalho e a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo assim um conjunto de competências e habilidades voltadas para a gestão e liderança no âmbito das várias funções desempenhadas pelos superintendentes.
<b>Onde?</b>	Na sede da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação e em ambiente virtual ( <i>Google Classroom</i> ).
<b>Quando será feito?</b>	Durante todo o ano de 2022.
<b>Quem fará?</b>	Orientador da CEDEA da CREDE 20 e equipe da Superintendência Escolar.
<b>Como?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização de 10 encontros formativos com os superintendentes, de periodicidade quinzenal e duração de duas horas cada um, para estudo da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i> e elaboração de roteiros reflexivos a serem aplicados nas escolas através de estudo de caso que será produzido pelos integrantes da Comunidade de Prática ao longo dos encontros.</li> <li>✓ Agendamento dos encontros e divisão da obra em capítulos (ou tópicos) para ser apresentada pelos seus membros ao longo de um período;</li> <li>✓ Elaboração de uma proposta de roteiro para organização dos encontros;</li> <li>✓ Realização dos encontros presenciais e/ou virtuais para apresentação do capítulo ou tópico de discussão, intercalando com intervenções teóricas e práticas dos participantes;</li> <li>✓ Disponibilização dos materiais (apresentações, sínteses, estudo de caso, roteiros e outros) em sala virtual (<i>Google Classroom</i>) para que todos os membros possam ter acesso às produções da CdP.</li> </ul>
<b>Quanto?</b>	R\$ 500,00 (Aquisição de exemplares da obra impressa).

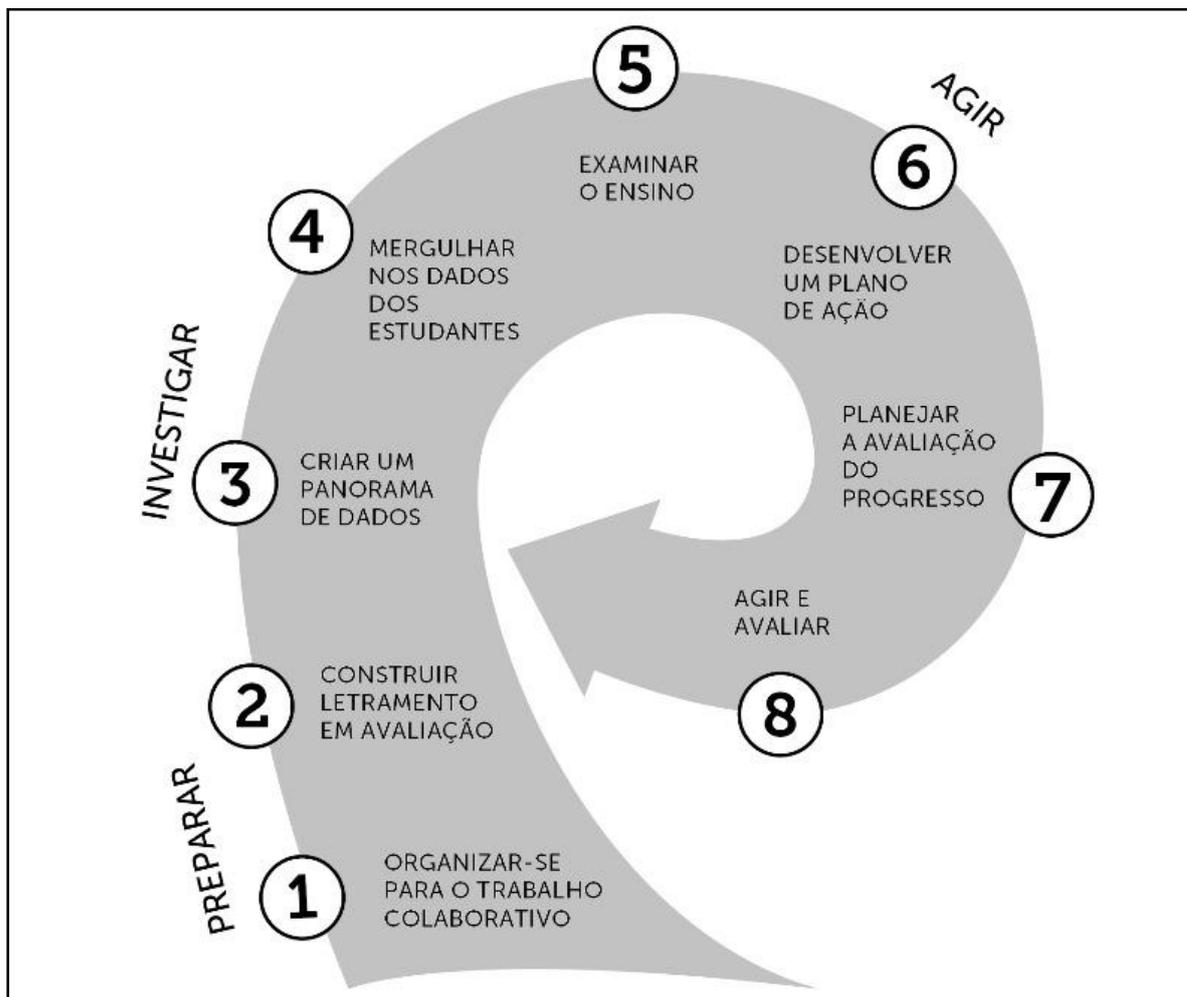
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esta ação tem início com a apresentação da proposta à equipe da Superintendência Escolar da CREDE 20, com a finalidade de promover um amplo entendimento sobre o que se pretende desenvolver, a fim de garantir o envolvimento e comprometimento coletivo com a proposta da CdP. Após apresentar, em linhas gerais, a estrutura de funcionamento de uma Comunidade de Prática, buscar-se-á definir um cronograma de encontros, estabelecendo a periodicidade e duração de cada uma das reuniões da CdP. É muito importante que, após um consenso sobre este cronograma, seja pactuado com a regional o compromisso de seu cumprimento, inserindo-o no plano de ação anual da CREDE e garantindo sua inserção na agenda mensal de atividades da regional. Sugerimos que os encontros aconteçam no formato presencial, com uma periodicidade quinzenal e duração de duas horas para cada um deles.

A escolha dos temas para estudo e a forma de organizar os encontros devem ser fruto de uma construção coletiva e através do estabelecimento de consensos, porém para o primeiro

ciclo de encontros da CdP apresentamos como sugestão o estudo da obra *Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação*, dos autores Kathryn Parker Boudett, Elizabeth A. City e Richard J. Murnane. Esta sugestão fundamenta-se na estreita relação que é possível estabelecer entre a proposta dos autores do livro e a atuação dos superintendentes no Apoio ao Circuito de Gestão. Para Boudett, City e Murnane (2020), são muitas as barreiras que precisam ser transpostas para que os dados sejam utilizados de forma sábia pelas escolas e possam fazer parte de uma rotina construtiva de melhoria constante do ensino. Diante da infinidade de dados que são disponibilizados pelas redes de ensino, os autores fazem os seguintes questionamentos: “como arranjar tempo para o trabalho? Como construir a habilidade do seu corpo docente para interpretar dados de maneira detalhada? Como construir uma cultura que se concentra na melhoria, e não na culpa?” (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2020, recurso online). Estas perguntas também fazem parte do cotidiano de trabalho dos superintendentes e acreditamos que a apropriação das estratégias e ferramentas apresentadas no estudo da obra sugerida, vinculada à reflexão sobre a prática, pode trazer ganhos significativos para a Superintendência Escolar e conseqüentemente para o Apoio ao Circuito de Gestão.

Desta forma, sugerimos que o primeiro ciclo de encontros (10 encontros) da CdP seja desenvolvido orientando-se no guia para o uso de evidências na educação da obra *Data Wise* e nas experiências vivenciadas pelos superintendentes no processo de acompanhamento às escolas da CREDE 20 através da atuação de Apoio ao Circuito de Gestão. A obra está dividida em quatro seções, com um total de 10 capítulos. Os primeiros oito capítulos da obra apresentam os oito passos do processo de melhoria do *Data Wise* e são dedicados a desenvolver uma compreensão dos desafios que os educadores escolares enfrentam na tentativa de aprender a partir dos resultados das avaliações dos estudantes. Utilizamos o gráfico do processo de melhoria do *Data Wise* mostrado na Figura 6, a seguir, como ilustração.

Figura 6 - O processo de melhoria do *Data Wise*

Fonte: Boudett, City e Murnane (2020).

Além de propor uma organização do processo de melhoria do uso de dados em torno destes oito passos específicos e atividades distintas que podem ser desenvolvidas pelos líderes escolares, o *Data Wise* apresenta um roteiro reflexivo, ao final de cada capítulo, que proporciona o desenvolvimento de hábitos mentais que os autores chamam de ACE, conforme ilustração da Figura 7.

Figura 7 - Os Hábitos Mentais ACE

Compromisso compartilhado com **Ação**, avaliação e ajustes  
**Colaboração** intencional  
 Foco implacável em **Evidências**

Fonte: Boudett, City e Murnane (2020).

O desenvolvimento consciente destes hábitos, segundo os autores, pode contribuir de maneira significativa para o processo de melhoria de todos os agentes que estão envolvidos com as tarefas educacionais, pois são levados a romper com hábitos que geralmente seguem por padrão e direcionados a conduzir suas ações, avaliando coletivamente e ajustando no percurso, além de estarem sempre ancorados em evidências para a tomada de decisões (BOUDET; CITY; MURNANE, 2020). São estes os hábitos mentais que pretendemos desenvolver na equipe de superintendentes, com a realização da Comunidade de Prática, para que eles possam se sentir mais preparados para conduzir o processo de melhoria nas equipes escolares. A seguir, apresentamos uma proposta de roteiro para a organização dos encontros da Comunidade de Prática.

#### *4.2.2.1 Proposta de roteiro para organização dos encontros da Comunidade de Prática*

Cada encontro da CdP será organizado a partir de um eixo temático, que corresponde a um capítulo da obra. É importante que se estabeleça um critério para a distribuição de responsabilidades no processo de condução dos encontros. Sugerimos que o primeiro e o último encontro sejam preparados e conduzidos pelo Orientador da CEDEA da CREDE 20. Para os demais encontros, é importante que se defina uma ordem de apresentações, de modo que cada superintendente fique responsável por preparar e conduzir as atividades de acordo com o cronograma da Comunidade.

##### **Antes do encontro:**

- Todos os membros da CdP estudam previamente o capítulo da obra escolhida.
- O responsável pela condução do encontro prepara todo o material necessário para a condução das atividades; organiza o espaço onde acontecerá o encontro, criando um ambiente acolhedor e favorável ao estudo; e realiza os agendamentos e posta o material com antecedência no ambiente virtual da CdP no *Google Classroom*.

##### **Durante o encontro:**

- Momento 1 – Acolhida (20 minutos): o grupo deve ser acolhido utilizando alguma estratégia de mobilização e sensibilização que seja capaz de criar um clima favorável e seguro para o encontro. É importante que sejam utilizados diferentes recursos para este momento. Uma possibilidade é utilizar imagens (fotografias ou artes plásticas) e solicitar que cada participante escolha a que melhor representa como ele ou ela chega a

este encontro, promovendo uma espécie de *check-in*. Após a apresentação de cada um, abra a palavra para que comentem – quem desejar – como foi falar e ouvir os colegas. No livro *Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação* (BOUDETT; CITY; MURNANE, 2020), que estamos sugerindo para o I Ciclo de reuniões, é possível encontrar uma variedade de Protocolos que podem ser adaptados, de acordo com o tema de cada encontro.

- Momento 2 – Estudo teórico (40 minutos): O superintendente responsável pela condução do encontro deve preparar uma apresentação para orientar o estudo teórico, utilizando diferentes ferramentas e estratégias capazes de envolver os participantes em uma discussão produtiva, estando atento ao cumprimento do tempo estabelecido para o momento e garantindo a participação de todos os integrantes da comunidade. O responsável pelo encontro também pode convidar pessoas externas à CdP para enriquecer a apresentação (caso consiga agendar a participação de especialista sobre o tema, autores de obras afins, gestores ou professores com dificuldades de participação física no encontro, é possível realizar em ambiente virtual como o *Google Meet*).
- Momento 3 – Mão na massa (40 minutos): Na obra *Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação*, os autores utilizam estudo de caso para facilitar o entendimento dos temas abordados e estabelecer um vínculo maior com o contexto de prática dos educadores. Sugerimos que, para este momento da CdP, o superintendente que ficou sob a responsabilidade de organizar o encontro realize uma adaptação do estudo de caso apresentado no capítulo, de forma a promover uma aproximação com a realidade das escolas da CREDE 20 que ele acompanha. E como produto de cada encontro, deve ser elaborado, de forma colaborativa, um roteiro reflexivo para desenvolver os *Hábitos Mentais ACE* a partir do estudo de caso apresentado, de forma que, ao final do I Ciclo de encontros da CdP, seja possível reunir um repertório de estudo de casos adaptados ao contexto da regional e um conjunto de roteiros reflexivos que podem ser utilizados pelos superintendentes para subsidiar as visitas técnicas às escolas e enriquecer os Protocolos do Circuito de Gestão.
- Momento 4 – Encerramento (20 minutos): Após estabelecer os combinados para o próximo encontro, definindo o responsável pela preparação do tema seguinte, promover

uma dinâmica de encerramento, capaz de proporcionar uma avaliação do encontro e um *check-out* dos participantes.

Ressaltamos que este roteiro é apenas uma sugestão e pode servir para orientar a condução do I Ciclo de encontros da CdP, podendo ser adaptado, posteriormente, de acordo com os interesses e necessidades da Comunidade de Prática. A seguir, no Quadro 10, apresentamos uma síntese dos temas tratados no *Data Wise* e uma proposta de cronograma para a realização dos 10 encontros que formam o primeiro Ciclo da CdP.

Quadro 10 - Síntese do I Ciclo de encontros da CdP

(continua)

Encontros	Tema	Desenvolvimento do tema
<p>ENCONTRO 1: (Introdução ao processo de melhoria do <i>Data Wise</i> e os Hábitos Mentais ACE)</p>	<p>Estruturando a melhoria: um mapa do percurso.</p>	<p>Proporcionar uma visão geral do processo de melhoria proposto pelo <i>Data Wise</i>: Guia para o Uso de Evidências na Educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As três categorias que envolvem o processo de melhoria: preparar, investigar e agir.</li> <li>• Uma visão geral dos oito passos que envolvem o processo de melhoria do <i>Data Wise</i>.</li> <li>• Conhecendo os Hábitos Mentais ACE.</li> <li>• Organizando a Comunidade de Prática.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 2: (Capítulo 1 da obra <i>Data Wise</i>: Guia para o Uso de Evidências na Educação)</p>	<p>Organizar-se para o trabalho colaborativo</p>	<p>Desenvolver estratégias que podem ser utilizadas pelos líderes escolares no desenvolvimento de um processo de aprendizagem colaborativa para a melhoria escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adotar um processo de melhoria, construir um sistema forte de equipes e arranjar tempo para o trabalho colaborativo.</li> <li>• Definir expectativas para reuniões efetivas, construindo normas para o trabalho colaborativo e reconhecendo as preferências de estilo de trabalho dos membros da equipe.</li> <li>• Fazer um balanço de onde o grupo está em relação ao que se pretende alcançar.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 3: (Capítulo 2 da obra <i>Data Wise</i>: Guia para o Uso de Evidências na Educação)</p>	<p>Construir letramento em avaliação</p>	<p>Desenvolver um conhecimento prático sobre os conceitos-chave de interpretação de resultados e relatórios de dados visando desenvolver na equipe um letramento em avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o sistema de avaliação adotado nas escolas.</li> <li>• Compreender os termos técnicos e o vocabulário das avaliações e relatórios de dados.</li> <li>• Identificar diferentes maneiras de relatar o desempenho dos estudantes.</li> <li>• Desenvolver diferentes estratégias para interpretação dos dados.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 4: (Capítulo 3 da obra <i>Data Wise</i>: Guia para o Uso de Evidências na Educação)</p>	<p>Criar um panorama de dados</p>	<p>Desenvolver estratégias de comunicação significativa dos resultados das avaliações, de forma a envolver a comunidade escolar no processo de melhoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que a equipe encontre sentido nos dados.</li> <li>• Escolher uma área-foco para o trabalho com dados.</li> <li>• Identificar os elementos que constituem boas apresentações gráficas.</li> <li>• Proporcionar o engajamento dos professores com os dados das avaliações.</li> </ul>

Quadro 10 - Síntese do I Ciclo de encontros da CdP

(continuação)

Encontros	Tema	Desenvolvimento do tema
<p>ENCONTRO 5: (Capítulo 4 da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i>)</p>	Mergulhar nos dados	<p>Desenvolver um processo interativo de investigação buscando identificar o “problema centrado no aprendizado do aluno”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o panorama de dados para uma análise inicial e depois aprofundar o olhar até o estudante.</li> <li>• Escolher uma fonte de dados única como ponto de partida e depois cruzar os dados com múltiplas fontes.</li> </ul> <p>Evitar as hipóteses e conclusões baseadas em suposições.</p>
<p>ENCONTRO 6: (Capítulo 5 da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i>)</p>	Examinar o ensino	<p>Desenvolver a capacidade de examinar o ensino de modo a identificar a relação entre a prática docente e o problema centrado no aprendiz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar os dados para determinar o foco a ser observado.</li> <li>• Aproximar-se da sala de aula e desenvolver a habilidade de observar a prática.</li> <li>• Promover a socialização das práticas.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 7: (Capítulo 6 da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i>)</p>	Desenvolver um plano de ação	<p>Desenvolver um planejamento estratégico capaz de solucionar os problemas de prática de ensino que foram revelados a partir da análise dos dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir a estratégia de ensino de forma coletiva.</li> <li>• Estabelecer acordos com a equipe sobre a aplicabilidade do plano.</li> <li>• Elaborar e escrever o plano de ação.</li> <li>• Definir responsabilidades e prazos.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 8: (Capítulo 7 da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i>)</p>	Planejar a avaliação do progresso	<p>Desenvolver uma sistemática de monitoramento e avaliação do processo de melhoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha de fontes de dados variadas para medir o progresso.</li> <li>• Estabelecer metas de aprendizagem para os estudantes.</li> <li>• Realizar verificações de curto, médio e longo prazo.</li> </ul>
<p>ENCONTRO 9: (Capítulo 8 da obra <i>Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação</i>)</p>	Agir e avaliar	<p>Desenvolver estratégias de implementação do plano de ação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma ampla comunicação antes e durante a implementação do plano.</li> <li>• Promover a integração do plano às demais ações que são realizadas na escola.</li> <li>• Monitorar a realização das ações, com observação atenta e <i>feedback</i> qualificado.</li> <li>• Realizar as adequações necessárias em tempo hábil.</li> </ul>

Quadro 10 - Síntese do I Ciclo de encontros da CdP

(conclusão)

Encontros	Tema	Desenvolvimento do tema
<p>ENCONTRO 10: (Encerramento do I Ciclo de encontros da CdP)</p>	<p>Integrar</p>	<p>Promover a integração entre os oito passos do processo de melhoria do Data Wise com a atuação da Superintendência Escolar no Apoio ao Circuito de Gestão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir as atribuições e responsabilidades.</li> <li>• Um olhar crítico para os protocolos do Circuito de Gestão.</li> <li>• Planejar os próximos passos da CdP.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir de Boudett, City e Murnane (2020).

### 4.3 FUNÇÕES DE CONSULTORIA E CONTROLE

Conforme já descrevemos anteriormente, a Superintendência Escolar atua no Apoio ao Circuito de Gestão, e dentre as atribuições que são inerentes à função estão a Consultoria e o Controle. Na função de consultoria, os superintendentes auxiliam o grupo gestor no processo de diagnóstico da situação das escolas, buscando identificar as principais causas dos problemas que afetam a aprendizagem dos estudantes e prestam assessoria na elaboração de um plano de ação para combater os problemas identificados. Além de atuar como consultor, o superintendente assume a função de controle, no Circuito de Gestão, sendo responsável por monitorar o desenvolvimento das ações planejadas, verificando o cumprimento dos prazos, a entrega dos produtos e o resultado alcançado em cada ação.

No capítulo anterior, analisamos os dados da pesquisa de campo referentes a essas funções e foi possível constatar, a partir dos questionários aplicados aos gestores, que os superintendentes contribuem de forma bastante significativa na elaboração e monitoramento do plano das escolas. Todavia, foi possível identificar alguns pontos de fragilidade em relação a estes aspectos, que foram apontados tanto pelos gestores como pelos superintendentes.

Os dados de que dispomos revelaram que, apesar de reconhecer a importância do trabalho da Superintendência Escolar, os gestores consideram que os superintendentes não conhecem a realidade das escolas de forma aprofundada, prejudicando o entendimento sobre os processos relacionados ao contexto de prática. No Quadro 5, do capítulo anterior, apresentamos as sugestões que foram apontadas pelos gestores para aprimorar a atuação dos superintendentes e, com o intuito de justificar a ação que estamos propondo, destacamos novamente os pontos mais citados pelos gestores:

- a) focar mais na realidade de cada escola do que na burocracia do cumprimento do passo a passo do plano em si;
- b) compreensão em relação à realidade de cada escola;
- c) conhecer com mais detalhes a realidade de cada escola e poder, a partir de cada contexto, fazer sugestões e intervenções;
- d) conhecer a escola além dos números. Entender a realidade e o contexto em que a escola está inserida;
- e) ser considerada a realidade escolar, o contexto e os atores do processo.

Além destes dados obtidos com os questionários aplicados aos gestores, as entrevistas realizadas com os superintendentes também revelaram um anseio por ampliar o conhecimento sobre as escolas, uma vez que o acompanhamento através dos sistemas permite a apropriação

de apenas uma parte da realidade e as visitas presenciais que ocorrem mensalmente são insuficientes para proporcionar esta compreensão mais aprofundada sobre a dinâmica de funcionamento da escola. Sendo assim, na próxima seção apresentamos uma proposta de ação que pode minimizar os impactos dos problemas apontados.

#### **4.3.1 Ação 3: Uma experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola**

A terceira proposta que compõe este PAE visa contribuir para potencializar a atuação dos superintendentes no Apoio ao Circuito de Gestão, principalmente nas funções de consultoria e controle. Partindo do pressuposto de que para oferecer uma consultoria qualificada é necessário que o consultor tenha um amplo conhecimento sobre tudo o que envolve a realidade onde está atuando, propomos uma atividade que irá proporcionar uma imersão da Superintendência Escolar no cotidiano de uma escola, através de uma observação participante<sup>22</sup>, com uma carga horária total de 40h a serem desenvolvidas durante cinco dias consecutivos em uma das escolas que acompanha.

Devido à inviabilidade de realizar a atividade em todas as escolas de forma ininterrupta, o que deixaria o superintendente afastado da regional por mais de 30 dias, propomos que seja feita a escolha de uma escola por superintendente para a realização da proposta no início do ano letivo e que ao longo do ano sejam realizadas outras imersões, de modo que todos os superintendentes possam experimentar a imersão em todas as escolas que acompanham. No Quadro 11, apresentamos uma síntese da proposta de ação com base na ferramenta 5W2H.

---

<sup>22</sup> O termo observação participante é originalmente usado na pesquisa científica das ciências humanas, caracterizando a ação do pesquisador em vivenciar a própria realidade que pesquisa através da inserção real no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Quadro 11 - Síntese da experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola

<b>O que será feito?</b>	Proporcionar uma experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão, através do método de observação participante, com uma carga horária total de 40h a serem desenvolvidas durante cinco dias consecutivos em uma das escolas que acompanha.
<b>Por quê?</b>	Os dados da pesquisa revelaram que há uma necessidade de aproximar os superintendentes escolares do contexto das escolas que acompanham, para que possam ampliar o entendimento sobre a realidade onde atuam e permitir uma contribuição mais significativa no Apoio ao Circuito de Gestão.
<b>Onde?</b>	Nas escolas da CREDE 20.
<b>Quando será feito?</b>	Durante o ano letivo de 2022.
<b>Quem fará?</b>	Orientador da CEDEA da CREDE 20 e equipe da Superintendência Escolar.
<b>Como?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar reuniões com os superintendentes para apresentação da proposta, estudo e adaptação do roteiro de observação.</li> <li>✓ Realizar reunião com os gestores das escolas selecionadas para a primeira rodada de imersões, com o objetivo de apresentar a proposta da ação e ajustar o cronograma.</li> <li>✓ Estudar estratégias de observação participante com a equipe de superintendentes.</li> <li>✓ Realizar a semana de imersões.</li> <li>✓ Socializar os resultados com a equipe.</li> <li>✓ Realizar <i>feedback</i> com os gestores.</li> </ul>
<b>Quanto?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Custos com pagamento de diárias aos superintendentes.</li> <li>✓ Custos com combustível para deslocamento da equipe.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esta ação será desenvolvida como um exercício que possibilitará a imersão do superintendente em ambiente escolar visando à experimentação de situações concretas do cotidiano da gestão escolar, que servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, proporcionando um olhar diferenciado para o que está sendo realizado pela escola no Circuito de Gestão. Nas entrevistas, os superintendentes relataram a necessidade de ampliar o seu conhecimento sobre aspectos da escola que não são detectáveis nas visitas técnicas, realizadas muitas vezes de portas fechadas no gabinete dos gestores, permitindo apenas uma observação superficial do ambiente escolar. Como asseverou Freire (2006, p. 14), “[...] quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. Sabemos que 40 horas de imersão são insuficientes para garantir uma real compreensão de toda a complexidade que envolve o contexto escolar, todavia a experiência poderá proporcionar uma melhoria significativa na prática do superintendente e conseqüentemente no Apoio ao Circuito de Gestão.

Para o sucesso da ação, é importante garantir que a imersão seja realizada numa mesma escola e em dias consecutivos. Outrossim, deve ser orientada por um roteiro de observação – que será proposto neste PAE – e considerar todo o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações que ocorrem no espaço escolar, além de buscar conhecer o perfil dos alunos, professores e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes e que sejam possíveis de serem observados. Por isso, a leitura da escola, realizada em função dessas imersões, será fundamental para ampliar o repertório da Superintendência Escolar no desenvolvimento das atividades de Apoio ao Circuito de Gestão bem como da compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos, as cobranças mútuas, os acordos que se estabelecem no cotidiano e as delimitações provenientes das normas constituídas entre as diferentes instâncias que compõem a rede estadual de ensino.

Durante e após a experiência de imersão, o superintendente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e a do gestor escolar, fazendo registros em **diário de campo**<sup>23</sup> que irão contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência em um seminário de apresentação dos resultados e conclusão da atividade. Todas as etapas que envolvem a experiência de imersão estão detalhadas no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Etapas envolvidas na experiência de imersão

(continua)

<b>Etapas</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Período</b>	<b>Desenvolvimento da ação</b>
Planejamento da atividade	Orientador CEDEA	1ª quinzena de janeiro de 2022	- Realizar reuniões com a equipe técnica da regional para selecionar as escolas que servirão de campo para a primeira rodada de imersões e planejamento estratégico da atividade.
Apresentação da proposta aos gestores das escolas selecionadas	Orientador CEDEA, superintendentes e gestores escolares	2ª quinzena de janeiro de 2022	- Realizar uma reunião com os gestores das escolas selecionadas para participar da primeira rodada de imersões, com o objetivo de apresentar os aspectos gerais da proposta.
Estudo e adaptação do roteiro de observação.	Orientador CEDEA e superintendentes	1ª quinzena de fevereiro de 2022	- Realizar momento de estudo com os superintendentes para análise e adaptação do roteiro de observação. - Estudo de técnicas de observação participante.
Período de imersão nas escolas	Superintendentes	2ª quinzena de fevereiro de 2022	- Realização das experiências de imersão.

<sup>23</sup> O diário de campo é uma ferramenta de registro que permite sistematizar as experiências de uma pesquisa ou investigação profissional, para que posteriormente seja possível analisar os resultados.

Quadro 12 - Etapas envolvidas na experiência de imersão

(conclusão)

<b>Etapas</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Período</b>	<b>Desenvolvimento da ação</b>
Avaliação da experiência	Orientador CEDEA e superintendentes	1ª quinzena de março de 2022	-Realizar um encontro com os superintendentes para socialização, análise e avaliação dos relatórios produzidos a partir da observação. -Realizar uma avaliação da ação a partir da perspectiva dos gestores, através da disponibilização de um formulário do <i>Google Forms</i> .
Socialização dos resultados da atividade com os gestores	Orientador CEDEA, superintendentes e gestores escolares	2ª quinzena de março	-Realizar um encontro com os gestores para proporcionar um <i>feedback</i> da atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As orientações para iniciar as observações participantes e os roteiros de observações que apresentaremos na sequência foram adaptados do material do Módulo de Orientação da disciplina de Estágio Supervisionado da UFRN (BARBOSA; NORONHA, 2008) e servem como referência para o desenvolvimento da atividade de imersão.

Importa destacar que o roteiro é apenas um modelo e serve como inspiração inicial para organizar a atividade de imersão, podendo ser ajustado de acordo com a realidade de cada escola. Antes de apresentar a proposta de roteiro de observação, é válido fazer algumas considerações que servem como orientações gerais para a experiência de imersão:

- a) durante o período de imersão, o superintendente deve estar ciente de que não deve assumir a mesma postura praticada durante as visitas técnicas de aplicação dos Protocolos do Circuito de Gestão. O principal objetivo é realizar uma observação qualificada, buscando ampliar o seu diagnóstico sobre a escola que acompanha;
- b) é importante que o superintendente chegue à escola alguns minutos antes do início das atividades letivas, para observar o momento de chegada dos funcionários e discentes;
- c) o superintendente deve buscar se integrar na rotina de atividades propostas para a semana, participando delas como ouvinte e fazendo intervenções apenas quando solicitado;
- d) o superintendente deve realizar conversas informais durante os intervalos, no refeitório, sala de professores e demais espaços de convivência da escola, para reunir uma ampla fonte de dados;

- e) realizar uma leitura dos aspectos materiais e físicos que constituem o ambiente escolar;
- f) se houver oportunidade, é importante que o superintendente faça um passeio pelo bairro onde a escola está localizada com o intuito de ampliar sua compreensão sobre aspectos socioeconômicos;
- g) é fundamental assumir uma postura ética, percebendo e respeitando todos os limites em relação aos espaços que constituem a escola;
- h) é importante, caso haja abertura para isso e autorização do professor, que o superintendente possa, ao longo da semana, realizar a observação e mapeamento de algumas aulas;
- i) se possível, é importante participar de algum momento de conversas com os estudantes ou de reunião com o grêmio estudantil.

A seguir, apresentaremos como sugestão três roteiros de observação para auxiliarem os superintendentes na atividade de imersão, apontando um conjunto de elementos que consideramos fundamentais para a elaboração de um bom diagnóstico da realidade da escola. Tais roteiros estão apresentados a seguir nos Quadros 13, 14 e 15.

Quadro 13 - Roteiro de observação e registro dos aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola

Roteiro para observação participante	Diário de Campo
<p><b>1) Sobre a localização da escola:</b> observe o bairro onde se localiza (periferia, zona rural, centro etc.); as condições de acesso; a proximidade de centros comunitários, comércio, residências.</p>	<p>Na sua escrita, não é necessário seguir a ordem do roteiro, mas é preciso ficar atento para que seu diário relate e analise os pontos que sugerimos aqui.</p>
<p><b>2) Sobre a infraestrutura da escola:</b> descreva as dependências da escola, os profissionais lotados, temporários e terceirizados; identifique quais as áreas/setores que têm carência de pessoal, total de alunos que atende, recursos e tecnologia disponíveis; observe se há materiais didáticos suficientes, fardamento, refeição no turno letivo.</p>	<p>É possível que elementos novos surjam. Caso eles sejam pertinentes, não deixe de registrá-los, pois serão importantes para a elaboração do seu diagnóstico sobre a escola.</p> <p>Procure avançar seu olhar acerca dos elementos materiais e físicos da escola para além de uma descrição puramente quantitativa (total de salas de aula, de professores, de computadores etc.). É importante que, nesse período de observação, você possa fazer uma imersão gradual na escola e compreender o que significa sua localização ser onde é, sua infraestrutura ser como é, seu perfil socioeconômico ser como é.</p>
<p><b>3) Sobre o perfil socioeconômico:</b> observe as atividades que desenvolve na comunidade; perfil do público de alunos e professores; problemas sociais que repercutem na escola (gravidez na adolescência, uso de drogas, relações familiares etc.).</p>	

Fonte: Adaptado de Barbosa e Noronha (2008).

Quadro 14 - Roteiro de observação e registro das expectativas e possibilidades de aprendizagem dos alunos

Roteiro para observação participante	Diário de Campo
<p><b>1) Perfil do aprendiz pelo professor:</b> identifique como o professor define os alunos, quais as principais dificuldades apontadas sobre a sala de aula, o que considera fundamental para o trabalho com o aluno.</p>	<p>Na sua escrita, não é necessário seguir a ordem do roteiro, mas é preciso ficar atento para que seu diário relate e analise os pontos que aqui sugerimos.</p>
<p><b>2) Perfil do aprendiz pela direção e equipe técnica:</b> identifique como a direção e a equipe técnica definem o aluno, o tipo de observação e acompanhamento que realizam, as dificuldades que observam etc.</p>	<p>É possível que elementos novos surjam. Caso eles sejam pertinentes, não deixe de registrá-los, pois serão importantes para a elaboração do seu diagnóstico sobre a escola.</p>
<p><b>3) Perfil do aprendiz em sua turma:</b> em grupo, na sala de aula, os alunos formam o que chamamos de turma. Observe como interagem com o professor e com os colegas, em que medida se concentram/dispersam em sala de aula, quais as dificuldades/avanços, como participam das dinâmicas escolares, sua assiduidade, pontualidade etc.</p>	<p>Procure elaborar o perfil do aluno a partir do confronto das visões dos diferentes sujeitos, inclusive ao observar a sala de aula. Converse com o professor e peça permissão para realizar observações durante as aulas. Aos poucos, sua presença vai deixando se ser “estranha” na escola e você poderá identificar suas especificidades de aprendizagem. A escrita minuciosa dessas observações lhe permitirá ampliar suas condições de prestar uma boa consultoria aos gestores sobre o aspecto pedagógico. Escreva as suas impressões, as inferências que você faz a partir das afirmações de cada um quando falam do aluno.</p>
<p><b>4) Perfil do aprendiz por ele mesmo:</b> identifique, em conversas com os alunos, sua classe social, o papel que a família atribui à escola; como se relacionam entre si, quais critérios usam para formar os grupos, quais são suas principais dificuldades de aprendizagem, quais os métodos de ensino e conteúdos que são mais apreciados por eles, se percebem a presença do superintendente na escola etc.</p>	

Fonte: Adaptado de Barbosa e Noronha (2008).

Quadro 15 - Roteiro de observação e registro sobre a direção e equipe de coordenação pedagógica

(continua)

Roteiro para observação participante	Diário de Campo
<p><b>1) Sobre a direção da escola:</b> observe quais são as principais metas da sua gestão, quais as expectativas da escola; como/se organiza fóruns de discussão, quais os canais de comunicação que estabelece com a comunidade escolar e extraescolar; como gerencia os recursos; quais as principais demandas que identifica, como organiza a rotina de trabalho da equipe etc.</p>	<p>Na sua escrita, não é necessário seguir a ordem do roteiro, mas é preciso ficar atento para que seu diário relate e analise os pontos que aqui sugerimos.</p>
<p><b>2) Sobre a equipe de coordenação pedagógica:</b> observe sua qualificação profissional, como se integra às atividades escolares; qual sentido dá ao seu trabalho e como interage com a comunidade escolar.</p>	<p>É possível que elementos novos surjam. Caso eles sejam pertinentes, não deixe de registrá-los, pois serão importantes para a elaboração do seu diagnóstico sobre a escola.</p>

Quadro 15 - Roteiro de observação e registro sobre a direção e equipe de coordenação pedagógica

(conclusão)

Roteiro para observação participante	Diário de Campo
<p><b>3) Sobre o planejamento:</b> observe como planeja os encontros com os professores, a importância que é dada aos momentos formativos, a quais conteúdos dá ênfase, quais métodos de ensino privilegia e em que medida observa a dinâmica escolar.</p>	<p>Procure avançar seu olhar acerca de cada um desses pontos, não se restringindo a uma descrição muito objetiva. A observação participante deve lhe permitir saber colocar-se no lugar do outro para inferir os valores que se atribuem como gestão escolar aos aspectos observados.</p>
<p><b>4) Sobre a avaliação:</b> identifique a concepção de avaliação presente na prática da escola, como incentiva a participação dos alunos nas avaliações diagnósticas, em que medida acompanha a sua aprendizagem etc.</p>	

Fonte: Adaptado de Barbosa e Noronha (2008).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado *Limites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro*, foi realizado com o intuito de analisar as contribuições e limitações da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão nas escolas da CREDE 20. Nessa perspectiva, realizou-se, inicialmente, uma contextualização do Ensino Médio no cenário nacional e depois no estado do Ceará, descrevendo os sistemas de acompanhamento da gestão, com ênfase na Superintendência Escolar, apresentados como política pública voltada para a qualificação da gestão escolar.

Foi na perspectiva da atuação dos superintendentes como supervisores do Circuito de Gestão que se buscou compreender as limitações e as possibilidades destes profissionais que ocupam posição estratégica na implementação das políticas educacionais nas escolas da rede estadual, como o Programa Jovem de Futuro, pois estão situados na instância regional do sistema e estabelecem um elo entre os diferentes órgãos de gestão do sistema de ensino. Sendo assim, o percurso estabelecido para a elaboração deste estudo respondeu em grande medida à questão de pesquisa que havia sido proposta.

As leituras realizadas neste estudo foram necessárias para ampliar o entendimento sobre aspectos relacionados a três importantes eixos teóricos: Cultura Organizacional, Liderança e Consultoria Educacional. Percebeu-se, a partir do referencial teórico mobilizado para a realização da análise dos dados, que é importante focar no desenvolvimento e aprimoramento de competências de todos os atores envolvidos no processo educacional. Todavia, diante dos desafios enfrentados pela escola para a melhoria e avanço da aprendizagem dos alunos, a gestão escolar assume posição de centralidade na liderança dos processos de trabalho. Para potencializar a qualidade da gestão das escolas, os superintendentes, enquanto líderes e consultores educacionais, desempenham um papel importante na orientação, acompanhamento e monitoramento dos processos, articulando diferentes conhecimentos e estabelecendo uma parceria com os gestores na construção de estratégias para o alcance dos resultados almejados.

Os resultados obtidos na pesquisa apontaram para fatores que demonstram as contribuições da Superintendência para o fortalecimento da gestão escolar, sobretudo em relação à consultoria prestada aos gestores, na elaboração do plano de ação da escola e análise dos dados educacionais. Embora os dados tenham evidenciado pontos fortes, também sinalizaram algumas fragilidades na atuação da Superintendência Escolar enquanto instância responsável pelo Apoio ao Circuito de Gestão, principalmente no que se refere ao processo

formativo, além da necessidade de proporcionar ao superintendente um conhecimento mais aprofundado do contexto de prática de cada unidade escolar.

A partir da experiência profissional do pesquisador, havia um entendimento inicial de que os superintendentes, diante de todos os sistemas de acompanhamento de gestão que apresentamos no Capítulo 2, dispusessem de dados suficientes para prestar consultoria educacional às escolas e apoiar a realização das ações do Circuito de Gestão. Contudo, constatamos, por meio das entrevistas realizadas com os superintendentes e dos questionários aplicados aos gestores, que os dados disponibilizados nos sistemas e as visitas técnicas, realizadas mensalmente, são insuficientes para garantir que os superintendentes tenham uma maior apropriação da realidade e do contexto de cada escola, dificultando, assim, uma contribuição de forma mais significativa com a gestão escolar.

Concluimos que para conseguir um diagnóstico mais preciso sobre a situação das escolas é necessário ampliar o olhar dos superintendentes para além de estatísticas representadas em gráficos com dados numéricos. É preciso compreender que existe uma escola viva, funcionando com pessoas reais, que estabelecem relações sociais na busca por atender seus interesses e que muitas vezes são conflitantes. Esta compreensão mais ampla do contexto escolar é importante para desconstruir visões generalizantes sobre a rotina da gestão e desmistificar estereótipos. Estes aspectos não foram considerados com profundidade neste trabalho e entende-se que os temas relacionados à comunicação interpessoal e mediação de conflitos também podem ser abordados em pesquisas posteriores.

Portanto, considerando os dados coletados a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, apresentou-se um PAE, com propostas de intervenções, com fins de sanar as fragilidades encontradas. Foram propostas três ações que estão relacionadas com as principais atribuições da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão, principalmente no que se refere aos aspectos formativo e de consultoria. Além da proposta de um curso autoinstrucional para qualificar o apoio do superintendente ao Circuito de Gestão, apresentamos o passo a passo para o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática com o intuito de promover uma formação continuada e contextualizada, a partir do estudo da obra *Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação*. Por último, detalhamos a proposta de promover uma experiência de imersão da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão de uma escola, a fim de ampliar a visão dos superintendentes em relação às escolas que acompanham.

Em relação ao desenvolvimento das ações propostas no PAE, existem entraves inerentes ao contexto da regional que poderão dificultar a realização efetiva dessas, dentre os quais se destacam: incompatibilidade nas agendas de atividades das escolas, CREDE/SEDUC e o

excesso de demandas burocráticas, que prejudicam os momentos de estudo com os superintendentes. Por outro lado, os dados obtidos com a pesquisa indicam a necessidade de reformulação do processo formativo e o anseio por parte dos gestores de aproximação dos superintendentes à realidade das escolas, o que deve ser um indicativo para superar as dificuldades apontadas.

Por fim, espera-se que este PAE contribua para a melhoria na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro nas escolas da CREDE 20 e na rede estadual do Ceará, em geral. Outrossim, anseia-se que este estudo colabore para a reflexão dos superintendentes sobre sua formação e sobre o uso dos dados educacionais, mas, sobretudo, como alerta para que possa ampliar o olhar sobre a realidade das escolas, compreendendo que elas estão para além de dados numéricos. Além disso, esperam-se investimentos mais sólidos na formação pessoal e maneiras de acompanhamentos mais substanciais da rotina do trabalho gestor, não como forma de fiscalização, mas de apoio efetivo que possa contribuir significativamente para a melhoria na qualidade da gestão escolar, que está diretamente implicada com a melhoria educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F.; SEGATTO, C. I. A cooperação em uma Federação Heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 411-429, 2016.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 233-242, abr./jun. 2020.
- BARBOSA, T. M. N.; NORONHA, C. A. **Estágio supervisionado interdisciplinar**. Natal: SEDIS, 2008. 11 v. 224 p. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia%20-%20Reing/Estagio%20Supervisionado/Est\\_Sup\\_A03\\_IBJM\\_WEB\\_030310.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia%20-%20Reing/Estagio%20Supervisionado/Est_Sup_A03_IBJM_WEB_030310.pdf). Acesso em: 3 out. 2021.
- BERGAMINI, C. W. Liderança: a administração do sentido. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 102-114, maio/jun. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/V6HxfSxghqbGdKpVVRDqqWC/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas: liderança e competências para o setor Público**. Brasília, DF: ENAP, 2019. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4283/1/7\\_Livro\\_Gest%C3%A3o%20de%20pessoas%20lideran%C3%A7a%20e%20compet%C3%Aancias%20para%20o%20setor%20p%C3%BAblico.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4283/1/7_Livro_Gest%C3%A3o%20de%20pessoas%20lideran%C3%A7a%20e%20compet%C3%Aancias%20para%20o%20setor%20p%C3%BAblico.pdf). Acesso em: 24 set. 2021.
- BERMUDES, W. L. *et al.* Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/42036647/Tipos\\_de\\_escalas\\_utilizadas\\_em\\_pesquisas\\_e\\_suas\\_aplicacoes](https://www.academia.edu/42036647/Tipos_de_escalas_utilizadas_em_pesquisas_e_suas_aplicacoes). Acesso em: 3 jul. 2021.
- BOUDETT, K. P.; CITY, E. A.; MURNANE, R. J. **Data Wise: guia para o uso de evidências na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. Processos de produção das elites escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr./jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 ago. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 19 set. 2020.

CAMARGO, E. F. **As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMIJF**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, C. P.; CANEDO, M. L. Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 78-98, 2012.

CEARÁ. Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional, dispõe sobre a distribuição e denominação dos Cargos de Direção e Assessoramento Superior da Secretaria da Educação (SEDUC), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: Poder Executivo, Fortaleza, ano 10, n. 244, p. 1-8, 28 dez. 2007. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20071228/do20071228p01.pdf#page=1>. Acesso em: 24 out. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). **Diário Oficial do Estado do Ceará**: caderno 1: Poder Executivo, Fortaleza, ano 11, n. 80, p. 1-5, 30 abr. 2019. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/7\\_dec\\_33048\\_doe\\_3004\\_2019\\_p1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/7_dec_33048_doe_3004_2019_p1.pdf). Acesso em: 24 out. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 12.711, de 17.07.97**. Dispõe sobre a percepção de gratificação para os profissionais do SAP. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 1997. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis97/12711.htm>. Acesso em: 26 set. 2020.

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. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2008. Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14190.htm>. Acesso em: 27 set. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 15.923, de 15.12.15**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em: 26 set. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 16.448, de 12.12.17**. Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17>. Acesso em: 29 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultado de Aprendizagem. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas. **Gráficos**. Fortaleza: SEDUC; COADE; CEIPE, 2020c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Jovem de Futuro**. Fortaleza: SEDUC, 2018b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 1 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SIGE Escola. **Mapa de Ofertas** Fortaleza: SEDUC, 2020c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sala de Situação**. Fortaleza: SEDUC, 2020b. Disponível em: <https://saladesituacao.seduc.ce.gov.br/index.php>. Acesso em: 3 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SIGE Escola**. Fortaleza: SEDUC, 2020a. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE – 2018**. Fortaleza: SEDUC; Juiz de Fora: CAEd, 2018a. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/colecao/2018-2/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Superintendência Escolar**. Fortaleza: SEDUC, [2018]. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/livro\\_superintendencia.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/livro_superintendencia.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **SPAECE: resultados padrão de desempenho Língua Portuguesa e Matemática – CREDE 20 (2017-2019)**. Juiz de Fora: CAEd, 2020.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015.

FERNANDES, P. F. P. A atuação do coordenador pedagógico: contribuições do Circuito de Gestão – Projeto Jovem de Futuro – para o planejamento escolar. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, Humaitá, ano 5, v. 5, n. 1, p. 272-281, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8480/6040>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREIRE, P. Canção Óbvia. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 6.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, K. S. *et al.* Liderança Educacional. **GERIR**, Salvador, v. 9, n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.

FREITAS, M. M. V. **A Superintendência Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará**: perspectivas e desafios. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BARROS, R. P. **Avaliação de impacto em educação**: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BITTAR, M. **Gestão na educação em larga escala**: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB** - resultados e metas. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais - CREDE 20**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão**: princípios e métodos. Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo: IU, 2017. 142 p.

UNIBANCO, Instituto. **Diretrizes para o trabalho do profissional de ACG**. São Paulo: IU, [2016?].

INSTITUTO UNIBANCO. **Pesquisa Histórico de Implementação do ProEMI/JF**. São Paulo: IU, 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. São Paulo: IU, 2018.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 ago. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em: 3 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização da escola e efeitos na aprendizagem de professores e alunos. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Herccus, 2018. p. 265-286.

LÜCK, H. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. V. 4. (Série Cadernos de Gestão).

MACHADO, E. H. **Reflexões sobre a supervisão educacional: uma análise das estratégias de supervisão do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, L. E. L. **Desafios e perspectivas na utilização do Sige e da Sala de Situação no âmbito das escolas estaduais de educação profissional da SEFOR 1**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, ago. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 set. 2020.

NOGUEIRA JÚNIOR, P. A. **A utilização do Sige Escola e da Sala de Situação no processo de apropriação de dados pelas equipes gestoras das escolas da CREDE 14 no Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

NÚÑEZ, C. P.; KOSLINSK, M. C.; FERNÁNDEZ, S. J. Políticas de incentivo ao uso de dados educacionais: experiências no contexto internacional e brasileiro. **Jornal de Políticas**

**Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 17, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64894>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PADILHA, F.; BATISTA, A. A. G. O modelo de descentralização e a evolução dos indicadores educacionais no Ceará. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/FredericaPadilha-ComunicacaoOrall-int.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy**, [s. l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 12 set. 2021.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. *In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (Org.). Os desafios do ensino médio*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, p. 15-24.

POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C. Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica em Escolas Eficazes. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Goiânia: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0521.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, A. **Aprendizagem e Comunidades de Prática**. Covilhã, Portugal: BOCC, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 set. 2020.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado à dupla gestora do Programa Jovem de Futuro nas escolas da CREDE 20**

Caríssimo(a) gestor(a), o presente questionário irá compor uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A presente pesquisa é de autoria do mestrando Fabrício Ferraz de Araújo, professor da rede estadual de ensino do Estado do Ceará que, atualmente, desempenha a função de Orientador CEDEA na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 20).

Este questionário cumpre o propósito científico, não há respostas certas ou erradas, mas é necessário que as respostas sejam um reflexo da realidade. As questões foram construídas com base nas diretrizes elaboradas para o trabalho do superintendente no apoio ao Circuito de Gestão, que estabelecem suas atribuições em cada uma das etapas do Circuito.

O objetivo desse questionário é conhecer o seu ponto de vista (gestor) sobre a atuação da superintendência escolar, desenvolvida no Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, **entre o período de 2017 a 2019**, e a sua percepção sobre a contribuição dos superintendentes para a melhoria dos resultados educacionais alcançados pela escola em que você atua/atuou.

**SIGILO**

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Garantimos-lhe que você, esta escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo, eu:

( ) concordo em participar do estudo.

( ) discordo em participar do estudo.

<b>1. Indique a escola em que você atuou no período entre 2017 e 2019.</b>	
<b>2. Que função você desempenhou no Núcleo Gestor da escola no período entre 2017 e 2019?</b>	
Caso tenha mudado de função neste período, marque a opção que corresponde ao maior tempo de atuação.	
Coordenador(a)	( )
Diretor(a)	( )

**3. A escola em que você atua/atuava, atingiu as metas do IDE-Médio estabelecidas pelo Programa Jovem de Futuro no período entre 2017 e 2019?**

2017	SIM ( )	NÃO ( )	NÃO SEI ( )
2018	SIM ( )	NÃO ( )	NÃO SEI ( )
2019	SIM ( )	NÃO ( )	NÃO SEI ( )

**Funções do superintendente escolar como profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG)**

As questões desta seção abordam aspectos relacionados às funções do ACG no Circuito de Gestão, a saber: Função Formativa, Função de Consultoria e Função de Controle.

**FUNÇÃO FORMATIVA**

**4. Na lista seguinte indique os aspectos que considera negativos nas ações de formação que a superintendência realizou na escola no período de 2017 a 2019. Você pode marcar mais de uma opção, porém, não havendo aspectos negativos a considerar, não responda a esta questão**

• Falta de organização da pauta formativa.	( )
• Duração da visita formativa (muito longa).	( )
• Frequência das visitas formativas (muito frequentes).	( )
• Frequência das visitas formativas (pouco frequentes).	( )
• Conteúdos que não contribuem com o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem.	( )
• Dificuldade de aplicação da formação no contexto escolar.	( )
• Falta de clareza na exposição dos conteúdos	( )
• Falta de conhecimentos práticos	( )
• Falta de conhecimentos teóricos	( )
• Outro (s) Qual (ais)?	

**5. Considerando a atuação Superintendência Escolar no tocante ao aspecto formativo na implementação do Circuito de Gestão, qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir?**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Contribuiu para o aprimoramento dos saberes sobre a metodologia do Circuito de Gestão.	( )	( )	( )	( )
b) Apontou possíveis caminhos para a resolução de problemas identificados pelo grupo gestor.				
c) Proporcionou que o gestor escolar refletisse				

sobre sua prática profissional.				
d) Propôs formas diferenciadas de análise, leitura e interpretação de indicadores e resultados educacionais.				
e) Apresentou de forma diversificada tabelas e gráficos dos resultados de desempenho dos estudantes.				
<b>FUNÇÃO DE CONSULTORIA</b>				
<b>06. Qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à atuação do superintendente escolar, na função de consultoria educacional no período de implementação do Circuito de Gestão?</b>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Demonstrou conhecimento técnico na área da educação.	( )	( )	( )	( )
b) Ofereceu ao grupo gestor orientação técnica e prática no tempo adequado.	( )	( )	( )	( )
c) Apoiou o grupo gestor no estudo de soluções para os problemas enfrentados pela escola.	( )	( )	( )	( )
d) Contribui para que o gestor aprimorasse a liderança e a capacidade de motivar, desenvolver e conduzir a equipe para o alcance de objetivos e metas.	( )	( )	( )	( )
e) Demonstrou um estilo de liderança participativo, incentivando a iniciativa e a autonomia do grupo gestor.	( )	( )	( )	( )
f) Preparou e treinou as pessoas para assumirem novas responsabilidades e	( )	( )	( )	( )

propiciou as condições e ferramentas necessárias.				
<b>FUNÇÃO DE CONTROLE</b>				
<b>7. Qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à atuação da superintendência na escola onde você atua/atuou no período de 2017 a 2019?</b>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Verificou se o Plano de Ação foi elaborado de forma adequada e se as ações estavam sendo executadas e registradas para o estudo de possíveis correções de rotas.	( )	( )	( )	( )
b) Monitorou o cumprimento do cronograma das ações do Plano de Ação.	( )	( )	( )	( )
c) Apoiou a escola na realização de ações corretivas adequadas e a escolha de estratégias eficazes para o envolvimento da comunidade escolar com o Circuito de Gestão	( )	( )	( )	( )
d) Teve uma postura burocrática e autoritária no controle e aferição dos processos desenvolvidos pela gestão escolar.	( )	( )	( )	( )
e) Construiu vínculos de confiança com o grupo gestor.	( )	( )	( )	( )
<b>Atribuições da superintendência escolar em cada uma das etapas do Circuito de Gestão</b>				
As questões desta seção abordam a atuação do superintendente em cada etapa do Circuito de Gestão.				
<b>ETAPA DE PLANEJAMENTO</b>				

**8. Até que ponto a atuação do superintendente escolar no período de 2017 a 2019, durante a etapa de planejamento do Circuito de Gestão, teve influência sobre:**

	Nenhuma influência	Pouca influência	Influência moderada	Muita influência
a) o envolvimento e a mobilização dos diversos atores escolares na elaboração do Plano de Ação.	( )	( )	( )	( )
b) a forma como o grupo gestor realizou a análise dos dados educacionais e os fatores que influenciam os resultados da escola.	( )	( )	( )	( )
c) a construção do diagnóstico que norteou a elaboração do Plano de Ação.	( )	( )	( )	( )
d) a confecção de cada mapa de ação do Plano de Ação do Circuito.	( )	( )	( )	( )

**09. Qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à atuação do superintendente escolar no período de 2017 a 2019, durante a etapa de planejamento do Circuito de Gestão nesta escola?**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Demonstrou conhecimento sobre a realidade e as condições gerais da unidade escolar.	( )	( )	( )	( )
b) Apresentou com propriedade os dados educacionais da rede estadual e da escola onde você atua/atuava.	( )	( )	( )	( )
c) Promoveu diálogos reflexivos com o grupo gestor, contribuindo para a construção de um diagnóstico mais fiel da situação da escola.	( )	( )	( )	( )
d) Teve papel fundamental e determinante na elaboração do Plano de Ação da escola.	( )	( )	( )	( )

<b>ETAPA DE EXECUÇÃO</b>				
<b>10. Qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à atuação do superintendente escolar no período de 2017 a 2019, durante a etapa de execução do Plano de Ação nesta escola?</b>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Esteve presente em momentos relevantes da execução do Plano de Ação da Unidade Escolar.	( )	( )	( )	( )
b) Orientou e acompanhou a utilização do registro de Execução do Plano de Ação no SGP(SIGAE).	( )	( )	( )	( )
c) Organizou momentos de interlocução entre segmentos diferentes da unidade escolar e apoiou a gestão nesta interlocução.	( )	( )	( )	( )
d) Fortaleceu o gestor em sua tarefa de mobilizador dos diversos atores em busca de bons resultados.	( )	( )	( )	( )
e) Fortaleceu o gestor para assumir o papel de liderança no Circuito de Gestão.	( )	( )	( )	( )
f) Estimulou a criatividade dos atores da unidade escolar na superação de fatores limitadores das ações.	( )	( )	( )	( )
g) Orientou o gestor no sentido de fomentar a colaboração entre os profissionais da unidade escolar	( )	( )	( )	( )
h) Apoiou o gestor na tarefa de constituir canais abertos e flexíveis de interlocução com os estudantes e a comunidade local.	( )	( )	( )	( )
i) Indicou ao grupo gestor a realização de adequações, quando necessárias, visando	( )	( )	( )	( )

garantir o resultado das ações.				
<b>11. Na sua percepção, a atuação do superintendente escolar na etapa de execução do Circuito de Gestão, nesta escola, no período de 2017 a 2019, impactou positivamente sobre qual(ais) deste(s) aspecto(s)? - É possível marcar mais de uma opção.</b>				
Desempenho dos alunos	( )			
Frequência dos alunos	( )			
Rotina da Gestão Escolar	( )			
Clima escolar	( )			
Frequência do professor	( )			
Nenhum destes aspectos	( )			
<b>ETAPA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO</b>				
<b>12. O quanto você concorda ou discorda sobre cada uma das afirmações a seguir referentes ao desempenho do superintendente escolar no período de 2017 a 2019, na etapa de monitoramento e avaliação do Circuito de Gestão?</b>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Acompanhou as atividades de monitoramento do gestor escolar em relação ao Circuito de Gestão.	( )	( )	( )	( )
b) Orientou significativamente o gestor na definição da estratégia de compartilhamento dos resultados indicados no monitoramento das ações do Plano de Ação.	( )	( )	( )	( )
c) Promoveu diálogo reflexivo com a comunidade escolar a respeito dos resultados obtidos na Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), apontando o quanto a escola estava próxima ou distante da meta.	( )	( )	( )	( )
d) Acompanhou e orientou o grupo gestor, avaliando os resultados alcançados.				

ETAPA DE CORREÇÃO DE ROTAS				
<b>13. Qual o grau de concordância com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito à atuação do superintendente escolar no período de 2017 a 2019, durante a etapa de Correção de Rotas do Circuito de Gestão, nesta escola?</b>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Apoiou o gestor da unidade escolar na disseminação de boas práticas entre a comunidade escolar, reconhecendo o esforço de todos.	( )	( )	( )	( )
b) Teve um papel fundamental na orientação do gestor da unidade escolar na Correção de Rotas, tendo como base a problematização dos resultados, o diagnóstico e as ações em curso.	( )	( )	( )	( )
c) Foi capaz de apontar caminhos na Correção de Rotas das ações do Plano de Ação, auxiliando a escola a enfrentar o desafio de melhorar os resultados.	( )	( )	( )	( )
d) Orientou e apoiou o gestor da unidade escolar na implementação ágil das ações corrigidas no Plano de Ação.	( )	( )	( )	( )
<b>14. Como você classificaria a importância da atuação do superintendente escolar, durante o Circuito, para melhorar a efetividade de suas práticas como gestor(a) desta unidade de ensino?</b>				
Sem qualquer importância				( )
De pouca importância				( )
De importância moderada				( )
De grande importância				( )
Aspectos gerais				
<b>15. Considerando que uma das prioridades da superintendência, no Projeto Jovem de Futuro, é o fortalecimento da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem, gostaríamos de saber de que forma os momentos formativos realizados pelo superintendente trouxeram contribuições para melhoria da sua gestão na escola? O que você considera que poderia ser melhorado nesta formação?</b>				

<b>16. Você considera que o tempo e o espaços para a realização das atividades do Superintendente, referente ao Circuito de Gestão, atendem as demandas da escola? O que poderia ser melhorado?</b>
<b>17. Em sua visão, quais atividades desenvolvidas pela superintendência foram mais significativas no processo de implementação do Circuito de Gestão?</b>
<b>18. Qual a sua avaliação sobre o tipo de comunicação (gráficos, tabelas, slides) utilizado pela superintendência na aplicação dos protocolos? Há algo que poderia ser melhorado?</b>
<b>19. Quais sugestões você daria para aprimorar a atuação dos superintendentes na aplicação dos protocolos do Circuito de Gestão?</b>
Aqui termina o questionário. Muito obrigado por sua cooperação!

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os  
Superintendentes Escolares da CREDE 20**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Limites e possibilidades na atuação da superintendência escolar no circuito de gestão: Um estudo de caso.** Nesta pesquisa pretendemos analisar as contribuições e limitações da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão na CREDE 20 e propor um plano de intervenção. O motivo que nos leva a estudar este tema remete à tentativa de buscar respostas à seguinte questão: Como a Superintendência Escolar pode atuar para contribuir com uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem?

Desta forma, o objetivo desta entrevista é conhecer o seu ponto de vista (superintendente escolar/ACG) sobre a atuação da superintendência escolar, desenvolvida no Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, entre o período de 2017 a 2019, e a sua percepção sobre os limites e possibilidades desta atuação, para a melhoria dos resultados educacionais alcançados pelas escolas em que você atua/atuou.

A metodologia utilizada neste trabalho constitui como uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou como método o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram usados análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários e entrevistas. A pesquisa contribuirá para propor, com base nas análises realizadas e à luz do referencial teórico, um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa auxiliar a Superintendência Escolar na atuação junto à gestão escolar. Esta entrevista cumpre o propósito científico, não há respostas certas ou erradas, mas é necessário que as respostas sejam um reflexo da realidade.

O roteiro da entrevista foi construído com base nas diretrizes elaboradas para o trabalho do superintendente no apoio ao Circuito de Gestão, que estabelecem suas atribuições em cada uma das etapas do Circuito. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da

pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim      ou      ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Limites e possibilidades na atuação da superintendência escolar no circuito de gestão: Um estudo de caso”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

<p><b>OBJETIVO DO 1º BLOCO DE QUESTÕES (1 e 2): identificar as principais características do superintendente, referentes à sua formação acadêmica, outras experiências profissionais em educação e tempo de atuação na superintendência.</b></p>
<p>1) Fale sobre o seu processo de formação acadêmica, sua trajetória na educação pública estadual e suas experiências educacionais (docência/gestão) antes de se tornar Superintendente.</p>
<p>2) De que forma você assumiu o cargo de Superintendente Escolar, e há quanto tempo você desenvolve esse trabalho?</p>
<p><b>OBJETIVO DO 2º BLOCO DE QUESTÕES (3 a 5): caracterizar o processo de treinamento do superintendente no programa Jovem de Futuro e identificar as possibilidades de melhoria neste processo.</b></p>
<p>3. Para iniciar suas atividades como Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) do Programa Jovem de Futuro você recebeu algum treinamento/capacitação? Como foi?</p>
<p>4. Você se sentiu devidamente capacitado para atuar como agente de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) do Programa Jovem de Futuro, no período de implementação do método nas escolas?</p>
<p>5. Que sugestão você daria para aprimorar o processo de treinamento, integração e formação continuada dos superintendentes no Programa?</p>
<p><b>OBJETIVO DO 3º BLOCO DE QUESTÕES (6 a 8): caracterizar a organização do trabalho do superintendente, como ACG, no período entre 2017 e 2019.</b></p>
<p>6. No período entre 2017 e 2019 você atuou exclusivamente na função de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) no Programa Jovem de Futuro?</p>
<p>7. Considerando sua atuação, no período entre 2017 e 2019, como você avalia a periodicidade e o tempo destinado a cada visita técnica?</p>

8. Considerando as características das escolas da CREDE 20, você avalia que a quantidade e a forma de distribuição das escolas, por ACG, foi adequada?

**OBJETIVO DO 4º BLOCO DE QUESTÕES (9 a 15): identificar a avaliação do superintendente sobre os limites e possibilidades de sua atuação junto às escolas, na implementação do Circuito de Gestão.**

9. Como você avalia sua influência na atuação junto aos gestores no papel de mobilização e envolvimento da equipe escolar com a construção do Plano de Ação do Circuito de Gestão?

10. Como você percebe a contribuição de seu trabalho na etapa de execução do Plano de Ação das escolas?

11. Você acredita ter sido capaz de apontar caminhos na etapa de Correção de Rotas das ações do Plano de Ação, auxiliando a gestão escolar a enfrentar o desafio de melhorar os resultados de aprendizagem?

12. Considerando que o Superintendente Escolar, enquanto ACG, desempenha funções de **consultoria, formação e controle**, aborde aspectos relacionados à sua atuação em cada uma dessas funções.

12.1 E comente se, no seu entendimento, alguma dessas funções precisam ser revistas para um acompanhamento mais efetivo da gestão escolar.

13. No seu entendimento, quais atividades desenvolvidas pela superintendência foram mais significativas para a escola no processo de implementação do Circuito de Gestão?

14. Em sua opinião, quais são os pontos de fragilidade e as principais limitações na atuação do Superintendente Escolar durante o Circuito de Gestão?

15. Considerando os objetivos deste estudo, você gostaria de abordar algum aspecto que pensa ser relevante e que não foi contemplado neste roteiro de entrevista?

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Limites e possibilidades na atuação da Superintendência Escolar no Circuito de Gestão: Um estudo de caso.** Nesta pesquisa pretendemos analisar as contribuições e limitações da Superintendência Escolar na implementação do Circuito de Gestão na CREDE 20 e propor um plano de intervenção. O motivo que nos leva a estudar este tema remete à tentativa de buscar respostas à seguinte questão: Como a Superintendência Escolar pode atuar para contribuir com uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem?

Desta forma, O objetivo desta entrevista é conhecer o seu ponto de vista (superintendente escolar/ACG) sobre a atuação da Superintendência Escolar, desenvolvida no Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, entre o período de 2017 a 2019, e a sua percepção sobre os limites e possibilidades desta atuação, para a melhoria dos resultados educacionais alcançados pelas escolas em que você atua/atuou.

A metodologia utilizada neste trabalho constitui como uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou como método o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram usados análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários e entrevistas. A pesquisa contribuirá para propor, com base nas análises realizadas e à luz do referencial teórico, um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa auxiliar a Superintendência Escolar na atuação junto à gestão escolar. Esta entrevista cumpre o propósito científico, não há respostas certas ou erradas, mas é necessário que as respostas sejam um reflexo da realidade.

O roteiro da entrevista foi construído com base nas diretrizes elaboradas para o trabalho do superintendente no apoio ao Circuito de Gestão, que estabelecem suas atribuições em cada uma das etapas do Circuito. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim ou ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Limites e possibilidades na atuação da superintendência escolar no circuito de gestão: Um estudo de caso”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura participante

---

Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador Responsável: FABRÍCIO FERRAZ DE ARAÚJO**

Endereço: Rua Joaquim Inácio de Lucena, 600 Ap 101

CEP: 63260-000/ Brejo Santo-CE

Fone: (88) 9 96010765

E-mail: fabricioaraujo.mestrado@caed.ufjf.br