

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

CHRISTIANE CRUZ PEREIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ:
RELAÇÕES DE INFLUÊNCIAS ENTRE OS PROCESSOS DE GESTÃO E
ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INSERÇÃO PRODUTIVA E INGRESSO
ACADÊMICO DOS EGRESSOS DA POLÍTICA**

JUIZ DE FORA

2014

CHRISTIANE CRUZ PEREIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ:
RELAÇÕES DE INFLUÊNCIAS ENTRE OS PROCESSOS DE GESTÃO E
ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INSERÇÃO PRODUTIVA E INGRESSO
ACADÊMICO DOS EGRESSOS DA POLÍTICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2014

CHRISTIANE CRUZ PEREIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ:
RELAÇÕES DE INFLUÊNCIAS ENTRE OS PROCESSOS DE GESTÃO E
ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INSERÇÃO PRODUTIVA E INGRESSO
ACADÊMICO DOS EGRESSOS DA POLÍTICA**

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

Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Dedico este trabalho à gestão escolar das escolas públicas de ensino médio que conseguem se diferenciar por alcançarem padrões de eficácia escolar expressos em resultados efetivos e melhoria da aprendizagem dos seus estudantes e em fruição de seus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades dadas à menininha de outrora, cujo sonho, até os dez anos de idade, era o de frequentar a escola e cujo maior desejo eram os livros que via, de longe, nas mãos dos amigos de infância.

Grata a Deus, pela escolha profissional no serviço público na educação, cuja motivação foi o fascínio que a escola sempre exerceu sobre mim.

Agradeço à minha família pela compreensão da ausência de mim, em alguma medida, em suas vidas, nos últimos anos. Em especial, à minha mãe, Neilse e ao meu filho, Leonardo.

Agradeço à Andrea Rocha, pela sensibilidade e flexibilidade aos tempos e espaços necessários de estudo, no período do mestrado.

Grata, ainda, pela contribuição dialógica de Prof. Dr. Condé, de Thiago Rattes e Johnny Hara.

A gestão escolar será eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações das escolas, o fazem orientados por uma visão global e abrangente de seu trabalho, conhecem quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade das suas ações.

Pereira, Peixe e Staron

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a política de ensino médio integrado das escolas profissionais no estado do Ceará, com enfoque na verificação de relações de influência sobre os processos de gestão escolar e os resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política, a fim de contribuir academicamente para o melhoramento institucional da política, como um todo e, em especial, das quatro escolas pesquisadas. O referencial metodológico e teórico do estudo tem por correlação de fundamento, a missão da escola profissional, o modelo de gestão escolar, o plano de ação escolar e a autopercepção da gestão escolar sobre seus processos de gestão e das características organizacionais de cada escola. A fundamentação teórica orientadora do instrumento de pesquisa de campo foi as pesquisas acerca das características das escolas eficazes, de Sammons, Martimore e Hilman (1995), internacionalmente reconhecidos e contextualizados no cenário educacional brasileiro, nos estudos de Polon (2009) apoiados em Boamino (2005). Da análise do conteúdo manifesto e latente da pesquisa de campo e da análise documental é possível constatar que a política educacional em questão parece favorecer uma nova subjetividade de escola, significativamente positiva, por parte da gestão escolar, bem como é possível afirmar que a ideia de cultura da qualidade escolar é perseguida e autolegitimada como característica organizacional das escolas profissionais. No entanto, a análise dos achados da pesquisa de campo, do documento de planejamento escolar e dos indicadores de resultados dos egressos apresentam incongruências entre o autolegitimado, no discurso e as evidências de práticas de gestão e de características organizacionais. Estas constatações sinalizam a existência de lacunas na forma como a política está programaticamente estruturada em termos de monitoramento do progresso escolar, sendo pertinente, nesse sentido, propor a estruturação de um plano de desenvolvimento das capacidades conceituais da gestão para orientar o monitoramento de seus resultados e metas institucionais. Encontrou-se em Luck (2009) o arcabouço conceitual capaz de dialogar com o problema da política identificado, na pesquisa de campo, indicando a necessidade de organização do trabalho escolar orientado para monitoramento de processos educacionais, com ênfase nos resultados dos egressos como fio condutor de amadurecimento da equipe escolar e consequente alcance de padrões de melhoria do ensino médio integrado do estado do Ceará.

Palavras-chave: Processos de gestão escolar; Monitoramento; Eficácia escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze the high school integrated policy of vocational schools in the state of Ceará, focusing on verification of influence relationships on school management processes and the results of productive insertion and academic entry of politics graduates, in order to contribute academically to the institutional improvement of the policy as a whole and in special the four schools surveyed. The methodological and theoretical framework of the study is the basis of correlation, vocational school's mission, the model of school's management, school action plan and the self-perception of school management on their management processes and organizational characteristics of each school. The guiding theoretical basis of field research instrument was the research on the characteristics of some effective schools, as Sammons, Martimore and Hilman (1995), internationally recognized and contextualized to the Brazilian educational scenario, in Polon estudos (2009) supported by Boamino (2005). The analysis of manifest and latent content of field research and documentary analysis, it is clear that the educational policy in question appears to favor a new subjectivity of the school significantly positive by the school management, and it can be said that the idea of quality of school culture is pursued and self-legitimized as an organizational feature of vocational schools. However, the analysis of field research findings, the school planning document and the graduate's performance indicators show inconsistencies between the self-legitimized in the speech and the evidence of management and organizational characteristics practices. These findings indicate the existence of gaps in the way the policy is programmatically structured in terms of monitoring the school progress, being relevant to propose a development plan for conceptual management skills to guide the monitoring results and institutional goals. According to Luck (2009) the conceptual framework capable of dealing with the problem of identified policy, in the research field, indicates the need for a better organization of the school work oriented to monitoring educational processes, with emphasis on the results of the graduates as thread ripening of school staff and consequent achievement of standards to improve the integrated high school in the state of Ceará.

Keywords: School management processes; Monitoring; School efficacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB:	Câmara de Educação Básica
CNE:	Conselho Nacional de Educação
COEDP:	Coordenadoria de Educação Profissional
CREDE:	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP's:	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMI:	Ensino Médio Integrado
EPT:	Educação Profissional Tecnológica
ESP:	Escola de Saúde Pública
ETICE:	Empresa de tecnologia da Informação do Ceará e da relação institucional
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE:	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDH:	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE:	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará
INEP:	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPECE:	Instituto de Pesquisas Econômicas do Estado do Ceará
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
MEC:	Ministério da Educação
PAE:	Plano de Ação Educacional
SEDUC:	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SETEC:	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SETEC:	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
TEO:	Tecnologia Empresarial da Odebrech
TESE:	Tecnologia Educacional e Socioeducacional
UECE:	Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da implantação da política de EMI, Ceará, 2012	31
Figura 2 – Ciclo Virtuoso.....	34
Figura 3 – Ciclo PDCA	35
Figura 4 – Organograma da coordenadoria de Educação Profissional	42
Figura 5 – Mapa de expansão das concedentes de estágio, Ceará, 2012	47
Figura 6 – Acompanhamento dos estudantes egressos, turma 2009 – 2011, Ceará	59
Figura 7 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão	155
Figura 8: Desenvolvimento do Processo de Monitoramento	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da média geral em Língua Portuguesa das EEEP's e média do Estado, Ceará, 2008-2011	56
Gráfico 2 – Evolução da média geral em Matemática das EEEP's e média do Estado, Ceará, 2008-2011.....	57
Gráfico 3 – Aprovação na universidade, Ceará, nos três ciclos de formação técnica:	58
Gráfico 4 – Inserção dos alunos das EEEP's na universidade e no mercado de trabalho por Região, Ceará, 2011.....	60
Gráfico 5 – Série Histórica do SPAECE, Escola A, 2008-2012.....	63
Gráfico 6 - Série Histórica do SPAECE, Escola B, 2008-2012	65
Gráfico 7 - Série Histórica do SPAECE, Escola A e B, 2008-2012.....	66
Gráfico 8 – Percentual de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas A e B.....	67
Gráfico 9 – Série Histórica do SPAECE, Escola C, 2008-2012.....	68
Gráfico 10 – Série Histórica do SPAECE, Escola D, 2008-2012.....	70
Gráfico 11 – Percentual de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas C e D	71
Gráfico 12 – Percentual Combinado de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas C e D	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da oferta de escolas e cursos.....	30
Quadro 2 - Premissas/pressuposto.....	37
Quadro 3 - Organização da lotação dos docentes da base comum.....	52
Quadro 4 - Padrões de Desempenho a partir da proficiência obtida no Spaece	55
Quadro 5 – Características da eficácia escolar	80
Quadro 6 - Características da eficácia escolar: escola A – Item 1.....	86
Quadro 7 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 1.....	87
Quadro 8 - Características da eficácia escolar: escola C – Item 1	88
Quadro 9 - Características da eficácia escolar: escola A – Item 2	91
Quadro 10 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 2	92
Quadro 11 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 2	93
Quadro 12- Características da eficácia escolar: escola C – Item 2.....	93
Quadro 13 - Características da eficácia escolar: escola D – Item 2	94
Quadro 14 - Características da eficácia escolar: escolas A e C – Item 3.....	96
Quadro 15 - Características da eficácia escolar: escola B e D – Item 3.....	96
Quadro 16 - Características da eficácia escolar por escola: Clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados	98
Quadro 17 - Características da eficácia escolar por escola: Ensino e objetivos claros	100
Quadro 18 - Características da eficácia escolar por escola: Cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem	103
Quadro 19 - Características da eficácia escolar por escola: Incentivo positivo	107
Quadro 20 - Características da eficácia escolar por escola: Monitoramento do progresso	116
Quadro 21 - Características da eficácia escolar por escola: Direitos e responsabilidades dos alunos.....	121
Quadro 22 - Características da eficácia escolar por escola: Parceria família-escola- comunidade.....	123
Quadro 23 - Características da eficácia escolar por escola: Escola como organização orientada à aprendizagem	127

Quadro 24 – Relação entre fatores x causas x soluções	131
Quadro 25 – Áreas da Gestão Escolar	154
Quadro 26- Eficácia escolar e competências da gestão	187
Quadro 27- Planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais..	188
Quadro 28- Gestão de resultados educacionais: um olhar sobre o resultados dos egressos	190
Quadro 29 – Monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação	196
Quadro 30 – Aprendizagem entre os pares	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ: O PAPEL DOS ATORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA.....	20
1.1 O contexto da política.....	20
1.2 Apresentação da política analisada	25
1.2.1 Apresentação da evolução da política	28
1.2.2 O papel do gestor da política	31
1.2.2.1 O modelo de gestão escolar	32
1.2.2.1.1 A premissa do protagonismo juvenil	37
1.3 Implementação a partir da SEDUC.....	39
1.3.1 A articulação do EMI no estado com o mercado de trabalho	48
1.3.2 Implementação a partir da CREDE 3	49
1.3.3 Implementação a partir do Núcleo Gestor	54
1.4 Resultados iniciais dos estudantes egressos das EEEP's	55
1.5 Apresentação do campo de pesquisa	61
1.5.1 Escola A	62
1.5.2 Escola B	65
1.5.3 Escola C	67
1.5.4 Escola D	69
1.5.5 Sujeitos da pesquisa	72
1.5.6 Instrumentos da abordagem qualitativa	73
1.5.7 Critérios da estrutura das questões da entrevista	74
2 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE GESTÃO E DAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DAS EEEP's ESTUDADAS SOB A PERCEPÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O DEBATE À LUZ DO CONSTRUTO DAS PESQUISAS SOBRE ESCOLAS EFICAZES	75
2.1 Breve introdução às pesquisas sobre eficácia escolar	77
2.2 A percepção da gestão escolar sobre si: conteúdo manifesto e conteúdo latente.....	80
2.2.1 Liderança profissional	84

2.2.2	Objetivos e visão educacional compartilhada	90
2.2.3	Ambiente de aprendizagem organizado, atraente e intelectualmente desafiador.....	95
2.2.4	Clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados	97
2.2.5	Ensino e objetivo claros	99
2.2.6	Cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem	102
2.2.7	Incentivo positivo	106
2.2.8	Monitoramento do progresso	109
2.2.9	Direitos e responsabilidades dos alunos	120
2.2.10	Parceria casa-escola	122
2.2.11	Escola com organização orientada para a aprendizagem	125
2.3	TESE e debate acadêmico: diálogo conceitual possível?	129
2.3.1	A implementação da TESE no Ceará e em Pernambuco: consensos e rupturas.....	137
2.4	Eficácia escolar, as dimensões da gestão escolar e suas competências: Luck no diálogo conceitual com a TESE.....	144
2.4.1	Um as áreas e dimensões da gestão escolar na perspectiva da eficácia escolar	153
2.4.2	Análise da política educacional do Ceará a partir dos achados da pesquisa e do Plano de Ação Escolar	156
2.4.3	A organização do trabalho escolar: Plano de Ação das EEEP's na concepção da TESE e o construto de Luck sobre planejamento escolar	173
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DESENVOLVENDO PROCESSOS DE MONITORAMENTO A PARTIR DO CASO DE GESTÃO E DO CONSTRUTO DE LUCK	177
3.1	Ações prévias	182
3.2	Formação em competências profissionais da gestão para o monitoramento	184
3.3	Monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação	192
3.4	Aprendizagem entre os pares: EEEP's em Rede.....	197
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202

REFERÊNCIAS	207
ANEXOS.....	211

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto o enfoque das características de desenho e de implementação do modelo de gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP's sob a verificação dos processos de gestão adotados pelas equipes gestoras das escolas em estudo. Levantaram-se elementos da política educacional que permitem verificar a existência de relação entre os resultados alcançados pelos egressos e a atuação gestora na efetivação da missão da escola estadual de educação profissional que é a de “integrar a formação escolar de ensino médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil” (SEDUC, p.15, 2010), tendo como elemento indicador de efetivação da missão da EEEP's, o resultado dos estudantes egressos quanto ao ingresso acadêmico e inserção produtiva.

Este estudo objetiva, assim, analisar a implementação do Programa de Educação Profissional no estado do Ceará, no âmbito do Ensino Médio Integrado da Rede Estadual de Escolas Profissionais sob a ótica da gestão escolar numa perspectiva propositiva de intervenção que vise aprimorar o processo de implementação da referida política.

O interesse da pesquisadora pelo tema Ensino Médio Integrado à educação profissional de nível técnico justifica-se tanto pela relevância desta política na agenda educacional do país, na última década e, em especial, no estado do Ceará, quanto pela atuação profissional da pesquisadora, na equipe de coordenação central do Programa, especificamente, no campo da inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Dado o emblemático e histórico debate educacional em torno das finalidades do ensino médio e sua relação com a preparação para o mundo do trabalho, o recorte da pesquisa justifica-se, ainda, por ser elemento relacionado ao prosseguimento da trajetória escolar e produtiva dos estudantes, como afirma e normatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96 e a Lei de Criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, Lei nº 14.273/08, cuja regulamentação da oferta integrada se dá pelo Parecer CNE/CEB nº39/2004 e pelo Decreto Federal nº 5.154/04.

O direcionamento teórico-conceitual do estudo se dará a partir dos resultados da Pesquisa de campo, relacionando-os às finalidades da escola estadual de educação profissional, ou seja, analisando se o gestor escolar implementa o que a política prevê e/ou, ainda, se a intenção da política de ensino médio integrado repercute na gestão escolar.

A metodologia da pesquisa adotada é de natureza qualitativa, utilizando-se como técnica, entrevista estruturada em sete questões objetivas e uma, aberta. E como sujeitos, doze gestores de quatro EEEP's. A opção metodológica pela técnica de entrevista descrita dá-se por compreender que é importante que a pesquisa de campo contenha dados suficientes que colaborem com a análise substantiva dos elementos que se pretende extrair para a compreensão da temática em estudo. A análise documental dos Planos de Ação das escolas comporá um elemento relacional entre os dados da pesquisa e o documento norteador da ação gestora e pedagógica destas escolas.

O primeiro capítulo estrutura-se em duas subseções. A primeira, apresenta, inicialmente, o contexto da política, analisada sob o enfoque da implementação e do papel do gestor escolar neste processo. A segunda subseção trata da implementação da política a partir dos documentos oficiais de marco regulatório e os de referenciais curriculares. As informações extraídas da análise documental identificaram o papel dos diversos atores no processo de implementação da política.

Por fim, caracteriza-se o campo de pesquisa da dissertação que são as quatro escolas que inspiraram este estudo, tendo como critérios de seleção, quais sejam: similaridade de contexto socioeconômico dos municípios onde as escolas estão inseridas, terem gestores de, no mínimo, três anos, no Ceará e terem indicadores de ingresso acadêmico e inserção produtiva dos egressos diferenciados em relação às demais escolas estaduais de educação profissional, sendo duas escolas com resultados abaixo e outras duas, acima da média alcançada pelas EEEP's.

Caracterizado, pois, o contexto de produção da política, a implementação e a metodologia de coleta dos dados, o segundo capítulo apoia-se na fundamentação teórica das questões demonstradas como centrais na pesquisa de campo para a compreensão do caso de gestão ora apresentado, à luz das teorias acerca das características de escolas eficazes. Organiza-se sob a seguinte estrutura:

apresentação da pesquisa de campo, análise teórica sobre os dados obtidos no que compete à atuação dos gestores escolares.

O terceiro capítulo constitui o Plano de Ação Educacional como instrumento que poderá colaborar com a Secretaria da Educação do estado do Ceará e com os gestores escolares no aperfeiçoamento dos processos de gestão educacional e escolar, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos discutidos neste estudo e com vistas ao aperfeiçoamento e efetividade da política.

Cabe na investigação dos processos de gestão das quatro escolas pesquisadas, relacionar relação de influência da gestão escolar sobre esses indicadores. Certamente, os indicadores descritos nos gráficos se relacionam com outras variáveis. No entanto, a investigação proposta deste estudo é a de confrontar, em alguma medida, elementos da atuação da gestão escolar na influência dos resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos estudantes egressos de modo a verificar como o modelo de gestão implementado pela política é percebido pelos gestores escolares.

1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ: O PAPEL DOS ATORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

Considerando a centralidade da pauta do ensino médio articulado à educação profissional na agenda política do país na última década, tanto em espaço político de debate quanto em investimento financeiro aportado pelo Governo Federal aos estados, objetiva-se nesse capítulo descrever o contexto de surgimento da política analisada de acordo com o que os documentos estabelecem para sua implementação, bem como apresentar a caracterização do campo de pesquisa.

O caso de gestão deste estudo enquadra-se no contexto cearense de política educacional e configura-se sob a ótica da dimensão da gestão escolar pela investigação da implementação da política de ensino médio integrado do Ceará.

Este capítulo discorrerá sob três enfoques. O primeiro, diz respeito à trajetória histórica dos objetivos da educação profissional no Brasil, a partir da década de 70 ao atual debate sobre educação profissional e ensino médio, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, numa perspectiva de educação profissional que contempla a compreensão dos fundamentos sociais, históricos, culturais, científicos e tecnológicos da produção humana. O segundo enfoque dedica-se a descrever a implementação da política no estado do Ceará, analisada em seus aspectos de evolução e de papel do gestor escolar. E a terceira abordagem, caracteriza o campo de pesquisa, que são quatro escolas estaduais de educação profissional.

1.1 O contexto da política

Para descrever os caminhos da atual política de integração entre educação profissional e ensino médio, no estado do Ceará, é necessário compreender os propósitos políticos que a educação profissional teve, ao longo das reformas educacionais, no país.

Da década de 1970, a compulsoriedade da formação técnica em nível médio marcou profundamente a identidade de ensino médio no país. É recorrente, na literatura educacional de análise do impacto da política da política, considerações sobre o dualismo entre educação profissional e formação acadêmica. Em que a

primeira direciona-se para as classes populares e a segunda, às classes socialmente mais privilegiadas.

As escolas das camadas sociais privilegiadas mantiveram a proposta de ensino médio propedêutico. As escolas públicas, por sua vez, não conseguiram desenvolver nem a proposta propedêutica e nem a profissionalizante pela falta de recursos e de estrutura precária de desenvolvimento de um currículo técnico.

Ao longo do contexto social e político de redemocratização do país, especialmente, a década de 80, as reformas educacionais se pautaram pela descentralização, participação social e autonomia escolar em torno da meta de universalizar a educação pública. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, anuncia, no artigo 205, a relação entre educação profissional e educação básica ao prever a obrigatoriedade do Estado e da família na garantia da educação que prepare para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Na década de 90, o marco regulatório e as diretrizes da política de educação profissional são regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97 que dispõe sobre a oferta de formação técnica articulada ao ensino médio nas modalidades concomitante e subsequente. O inciso I do artigo 1º do decreto, define como objetivo primeiro da educação profissional, “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”.

O decreto acirrou o debate acadêmico em torno da questão visto que a regulamentação apontava um projeto educacional de educação profissional alinhado com as demandas produtivas, dissociando a formação geral da formação para o trabalho. O inciso IV do referido decreto reafirma a ênfase produtiva da concepção de educação profissional ao objetivar “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

A característica de desvinculação do ensino médio e técnico reforçou o dualismo entre formação geral e formação para o mercado de trabalho imediato, uma vez que a reforma da educação profissional não se relacionava com a promoção da elevação dos níveis de escolaridade da população. Nesse contexto, em 1997, se materializou o enfoque de abertura da oferta de educação profissional à iniciativa do mercado privado e aos estados, por meio do Programa de Expansão da

Educação Profissional e do Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio.

O espaço de um novo debate entre educação profissional e ensino médio no sentido de atribuir ao ensino médio, identidade e sentido, foi amparado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, numa perspectiva de educação profissional que contempla a compreensão dos fundamentos sociais, históricos, culturais, científicos e tecnológicos da produção humana. A LDB resguardou o atendimento à formação geral do ensino médio ao tempo em que abriu a possibilidade de articular-se à educação profissional em nível técnico, conforme preceitua o artigo 36-A, da Seção IV, como inclusão da Lei nº 11.741/2008, ao texto original da LDB nº 9.394/96, sendo complementada essa forma de articulação nos artigos 36- B, 36-C, 36-D que tratam das formas de oferta e da estruturação e organização em etapas de terminalidade.

Em 2003, a reforma da política de ensino médio articulado à educação profissional é materializada na Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, rompendo com os propósitos e concepção da política anterior. O documento norteador da política contempla a qualificação do cidadão e a educação em bases científicas, éticas e políticas numa perspectiva de apreensão da tecnologia como produção do ser social (BRASIL, 2003), sob os princípios da:

Integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003, p. 06).

Como desfecho da pauta educacional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 que dispõe sobre o redimensionamento da educação profissional, regulamentou as bases para a construção de uma política pública de educação profissional integrada e a Lei Complementar nº 11.741/08 que dispõe a adequação da educação profissional, fundamentou e articulou as ações do Programa Brasil Profissionalizado, do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

Da análise comparativa do Decreto nº 5.154/04 com o anterior, nº 2208/97, é possível afirmar que o primeiro possibilita integração ente os fundamentos científicos

e culturais e os processos tecnológicos produtivos na formação do ensino médio. O Decreto 5.154/04 dispõe sobre o redimensionamento e uma nova lógica de educação profissional com foco na concepção de formação humana. No entanto, o debate em torno da questão é controverso, visto que nenhuma política é neutra e desvinculada de propósitos ideológicos.

A articulação do ensino médio com profissionalização, portanto, foi e continua sendo objeto de pauta acirrada, entre os que defendem e os que refutam políticas de educação profissional articulada ao ensino médio, sob diferentes pontos de vistas acerca da mesma variável: a relação entre ensino médio e formação profissional. Daí, a relevância de pesquisas que abordem as experiências educacionais com este enfoque.

A crítica teórica aos propósitos funcionalistas da educação, como a de Kuenzer (1992), denuncia a educação profissional em nível técnico, como falaciosa. Segundo o autor.

As escolas das camadas sociais privilegiadas mantiveram a proposta de ensino médio propedêutico. As escolas públicas, por sua vez, não conseguiram desenvolver nem a proposta propedêutica e nem a profissionalizante pela falta de recursos e de estrutura precária de desenvolvimento de um currículo técnico.

Ao longo do contexto social e político de redemocratização do país, especialmente, a década de 80, as reformas educacionais se pautaram pela descentralização, participação social e autonomia escolar em torno da meta de universalizar a educação pública. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, anuncia, no artigo 205, a relação entre educação profissional e educação básica ao prever a obrigatoriedade do Estado e da família na garantia da educação que prepare para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Na década de 90, o marco regulatório e as diretrizes da política de educação profissional são regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97 que dispõe sobre a oferta de formação técnica articulada ao ensino médio nas modalidades concomitante e subsequente. O inciso I do artigo 1º do decreto, define como objetivo primeiro da educação profissional, “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”.

O decreto acirrou o debate acadêmico em torno da questão visto que a regulamentação apontava um projeto educacional de educação profissional alinhado com as demandas produtivas, dissociando a formação geral da formação para o trabalho. O inciso IV do referido decreto reafirma a ênfase produtiva da concepção de educação profissional ao objetivar “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

A característica de desvinculação do ensino médio e técnico reforçou o dualismo entre formação geral e formação para o mercado de trabalho imediato, uma vez que a reforma da educação profissional não se relacionava com a promoção da elevação dos níveis de escolaridade da população. Nesse contexto, em 1997, se materializou o enfoque de abertura da oferta de educação profissional à iniciativa do mercado privado e aos estados, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional e do Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio.

O espaço de um novo debate entre educação profissional e ensino médio no sentido de atribuir ao ensino médio, identidade e sentido, foi amparado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, numa perspectiva de educação profissional que contempla a compreensão dos fundamentos sociais, históricos, culturais, científicos e tecnológicos da produção humana. A LDB resguardou o atendimento à formação geral do ensino médio ao tempo em que abriu a possibilidade de articular-se à educação profissional em nível técnico, conforme preceitua o artigo 36-A, da Seção IV, como inclusão da Lei nº 11.741/2008, ao texto original da LDB nº 9.394/96, sendo complementada essa forma de articulação nos artigos 36- B, 36-C, 36-D que tratam das formas de oferta e da estruturação e organização em etapas de terminalidade.

Em 2003, a reforma da política de ensino médio articulado à educação profissional é materializada na Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, rompendo com os propósitos e concepção da política anterior. O documento norteador da política contempla a qualificação do cidadão e a educação em bases científicas, éticas e políticas numa perspectiva de apreensão da tecnologia como produção do ser social (BRASIL, 2003), sob os princípios da:

Integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003, p. 06).

Como desfecho da pauta educacional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 que dispõe sobre o redimensionamento da educação profissional, regulamentou as bases para a construção de uma política pública de educação profissional integrada e a Lei Complementar nº 11.741/08 que dispõe a adequação da educação profissional, fundamentou e articulou as ações do Programa Brasil Profissionalizado, do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

Da análise comparativa do Decreto nº 5.154/04 com o anterior, nº 2208/97, é possível afirmar que o primeiro possibilita integração ente os fundamentos científicos e culturais e os processos tecnológicos produtivos na formação do ensino médio. O Decreto 5.154/04 dispõe sobre o redimensionamento e uma nova lógica de educação profissional com foco na concepção de formação humana. No entanto, o debate em torno da questão é controverso, visto que nenhuma política é neutra e desvinculada de propósitos ideológicos.

A articulação do ensino médio com profissionalização, portanto, foi e continua sendo objeto de pauta acirrada, entre os que defendem e os que refutam políticas de educação profissional articulada ao ensino médio, sob diferentes pontos de vistas acerca da mesma variável: a relação entre ensino médio e formação profissional. Daí, a relevância de pesquisas que abordem as experiências educacionais com este enfoque.

1.2 Apresentação da política analisada

Apresentar a política de ensino médio integrado no estado do Ceará implica compreender o contexto da agenda política nacional no qual o estado se insere. Significa entender que a escolha, no estado, pela oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, orientada pelas diretrizes da política nacional não é neutra e se relaciona com interesses ideológicos que regem a agenda política do país.

É nesse contexto que ganha escala a expansão da política de educação profissional integrada ao ensino médio, no Ceará e em outros estados brasileiros, financiada pelo Programa Brasil Profissionalizado, cujo aparato jurídico sustentador da proposta de integração do ensino médio e educação profissional são o Decreto 5.154/04 e o Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, que cria o Programa Brasil Profissionalizado. O programa é a política de fomento e apoio financeiro aos sistemas estaduais de ensino para implantação, expansão e modernização da rede de oferta de formação profissional.

De acordo com o Decreto nº 6.302/2007, à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no âmbito do MEC, atribuía-se a responsabilidade pela assistência técnica aos estados na orientação do planejamento, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da política da educação profissional dos estados, por meio da elaboração de um plano integrado de educação profissional e tecnológica.

No Ceará, a viabilização do referido plano deu-se por meio financiamento do Programa Brasil Profissionalizado. O Governo do estado, por sua vez, formulou, ainda em 2008, o Plano Integrado de Educação Profissional (2008-2010) cujo movimento político de formulação se constituiu na perspectiva de integração entre trabalho, ciência e tecnologia.

Na análise documental, observa-se caráter intersetorial de sua elaboração e estruturação, por envolver 33 instituições, dentre as de oferta de ensino técnico e tecnológico das esferas públicas e privadas de diferentes redes de ensino, além de Universidades, secretarias e instituições de fomento à pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

É possível constatar, na contextualização do cenário educacional cearense, que a política de ensino médio integrado à educação profissional visa à melhoria dos indicadores educacionais referentes à educação básica. E é esse sentido, que o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do estado, orienta-se, no documento, pelo argumento de que

A despeito dos esforços empreendidos nos últimos anos, que resultaram na expansão do acesso e do nível de escolaridade da população cearense, ainda persistem grandes desafios a serem enfrentados para a melhoria dos indicadores educacionais do Ceará, onde a taxa de analfabetismo ainda é muito elevada, girando em torno de 24,8%, segundo dados do IBGE,

representando um contingente de cerca de 1.258.108 cearenses com mais de 15 anos (CEARÁ, 2008, p. 11).

De fato, o histórico dos indicadores de fluxo escolar no estado, em 2005, de acordo com dados do Censo Escolar, no ensino médio, registrou, àquele ano, taxa de escolarização líquida de 34,20%; com percentual de aprovação de 72,5%, 17,60% de evasão e 9,90% de reprovação. Este último indicador, agravado em relação a 2004, cuja taxa de repetência atingiu 7,30% dos estudantes.

Ao se relacionar os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado à realidade educacional do estado do Ceará em termos de taxa de analfabetismo e abandono escolar, visualiza-se o movimento político de construção do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do estado do Ceará (2008-2010) orientado pela meta de melhoria da qualidade da educação básica e da permanência com sucesso dos estudantes de ensino médio.

Tanto o Plano Integrado de Educação Profissional como o aparato regulatório da política de ensino médio do estado do Ceará são consonantes com os art. 39 a 42 da LDB nº 9.394/96 quanto à concepção de integração com o trabalho, as ciências e a tecnologia e quanto à finalidade de “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O marco legal integra os objetivos da educação profissional às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, além de relacionar possibilidades de reconhecimento e certificação de conhecimentos no trabalho.

O documento final do planejamento integrado contemplou a contextualização do cenário educacional cearense, explicitou o marco conceitual orientador da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado que se desdobra nos pressupostos e diretrizes da política integrada de educação profissional técnica e tecnológica.

Do ponto de vista operacional, o escopo do Plano Integrado de Educação Profissional do Ceará (2008-2010) definiu as ações, metas, sistema de gestão e avaliação do plano de EPT, além de conter uma matriz de oferta técnica e tecnológica e mapa das instituições de oferta de EPT por macrorregião do estado. Da análise documental, é possível inferir que o plano se constituiu multidisciplinar em seu processo embrionário.

No mesmo ano de finalização do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica (2008-2010) é implantada a rede estadual de escolas profissionais sob a regulamentação da Lei 14.273, de 14 de dezembro de 2008.

Assim, orientada pela legislação educacional federal e estadual, foi criada a rede estadual de Escolas de Educação Profissional, que passa a integrar a política estadual para as juventudes, com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos (...) (SEDUC, 2010, p. 12).

Concebida por um modelo de tempo integral, a proposta educacional das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP's) estrutura-se em consonância com o pressuposto do MEC (2010) quanto a considerar que a proposta educativa da escola de tempo integral como possibilidade de contribuição significativa para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, tempo em que conclama os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta.

1.2.1 Apresentação da evolução da política

Ante o exposto na apresentação da política, é possível afirmar que o estado do Ceará incorporou a política nacional de ensino médio integrado a partir das diretrizes do Ministério da Educação comprometendo-se, desta forma, com o projeto nacional do Governo Federal.

Desse alinhamento de finalidades políticas, em 2008, foram inauguradas, 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional. São escolas de tempo integral, de proposta curricular integrada, com oferta de ensino médio integrado a alunos que tenham concluído o ensino fundamental. A forma de acesso é por inscrição nos períodos regulares de matrícula anual das escolas da rede estadual de ensino.

Por ser de tempo integral, a matrícula atende a quatro turmas, anualmente, até atingir a capacidade de doze turmas, no 3º ano de funcionamento. Nas escolas de infraestrutura adaptada, a oferta anual varia, de acordo com a capacidade de salas de aulas existentes, variando entre 9 a 12 turmas

Dada a previsão de demanda de matrícula superior à capacidade de oferta, os critérios de seleção são: análise do histórico escolar do último ano do ensino fundamental e idade mínima de 14 anos na data de início do ano letivo, exceto para os cursos do eixo tecnológico da saúde, que possuem exigência de 14 anos e seis meses completos, no início do ano letivo.

De acordo com o Portfólio da Educação Profissional do Ceará (SEDUC, 2012), as 25 primeiras escolas profissionais abrangeram 20 municípios, sob o critério de interiorização regional de oferta de educação profissional, com exceção

da regional de Camocim/4ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE, sem oferta inicial. Além deste, o parâmetro inicial considerou a população jovem dos municípios a serem beneficiados com a implantação da escola estadual de educação profissional.

A oferta dos quatro primeiros cursos técnicos atendeu a áreas de formação que evidenciavam clara discrepância entre demanda profissional e oferta de formação profissional de nível técnico, no estado. Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia em Turismo foram os cursos técnicos implementados. Importa ressaltar que não existe o registro documental da política de EPT da Secretaria da Educação com informação acerca do planejamento da oferta técnica no primeiro ano de implementação. A informação de que os estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas do Ceará (IPECE) e a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho, nas edições anuais entre 2007 a 2009 orientaram os dois primeiros anos de planejamento da oferta técnica na Rede Estadual de Educação Profissional é extraída do pronunciamento da Direção Superior da Secretaria da Educação do estado nos eventos de debate sobre a política, no estado.

Além dos estudos econômicos do IPECE e da RAIS, a Direção Superior da SEDUC registra que as reuniões técnicas com a Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE) e a relação institucional com a Escola de Saúde Pública, que desenvolvia um programa de formação técnica em Enfermagem, orientaram a oferta inicial de formação técnica em Informática e Enfermagem, especificamente. Segundo dados do Censo Escolar (2008), a matrícula inicial foi de 4.181 estudantes nos cursos técnicos em Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia em Turismo.

Em 2009, a oferta de ensino médio integrado expandiu-se para mais 26 escolas, sob o mesmo princípio de interiorização e com a incorporação de 9 cursos técnicos, num processo de progressiva aderência da oferta de formação técnica com as demandas dos setores produtivos, atendendo, assim, a mais 19 municípios, e totalizando 11.806 alunos (SEDUC, 2012, p. 3).

Em 2010, a SEDUC atingiu a oferta de educação profissional de 19.065 matrículas, em 42 municípios cearenses, em um total de 59 escolas e mais 18 cursos técnicos, superando a meta do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica (2008-2010) que era de 50 EEEP's (SEDUC, 2012, p. 4).

Ressalte-se que até 2010, a política de ensino médio integrado foi implementada em escolas da rede estadual cuja estrutura física foi adaptada para a finalidade de espaços tecnológicos e de organização de funcionamento em tempo integral, em parceria financeira com o Governo Federal. O intervalo entre 2008 a 2010 marcou o processo de construção das EEEP's com padrão de arquitetura previsto pelo Programa Brasil Profissionalizado.

Em 2011, a finalização da construção de 18 escolas de arquitetura padrão MEC, financiadas pelo Programa Brasil Profissionalizado, permitiu a expansão da oferta de cursos técnicos mais sofisticados em aderência com as demandas produtivas dos projetos estruturantes considerados estratégicos para o desenvolvimento socioeconômico do estado. Em 2011, atingiu-se a matrícula de 25.688 alunos, 25 novos cursos, em 71 municípios (SEDUC, 2012, p. 6).

No ano seguinte, 2012, a matrícula foi de 31.693 alunos, 15 novas escolas, com a oferta de 5 novos cursos, em 92 escolas e 77 municípios. Em 2013, a matrícula de educação profissional de nível técnico é de 36.046 alunos (SEDUC, 2012, p. 7).

Abaixo, quadro-resumo da evolução histórica da expansão da política de Ensino Médio Integrado da rede de escolas estaduais de educação profissional do estado e da evolução da oferta dos cursos técnicos.

Quadro 1 – Evolução da oferta de escolas e cursos

ANO	TOTAL DE ESCOLAS		TOTAL DE CURSOS	
	Por Ano	Acumulado	Por ano	Acumulado
2008	25	25	04	04
2009	26	51	09	13
2010	08	59	05	18
2011	18	77	25	43
2012	15	92	8	51
TOTAL		92		51

FONTE: SEDUC (2013a).

Quanto à estrutura física, as EEEP's dos ciclos de formação técnica 2008-2010, 2009- 2011 e 2010-2012 apresentam similaridades de caracterização. Como anteriormente afirmado, a partir de 2011, as escolas profissionais inauguradas atendem ao padrão arquitetônico definido pelo Ministério da Educação para oferta de educação integral e integrada.

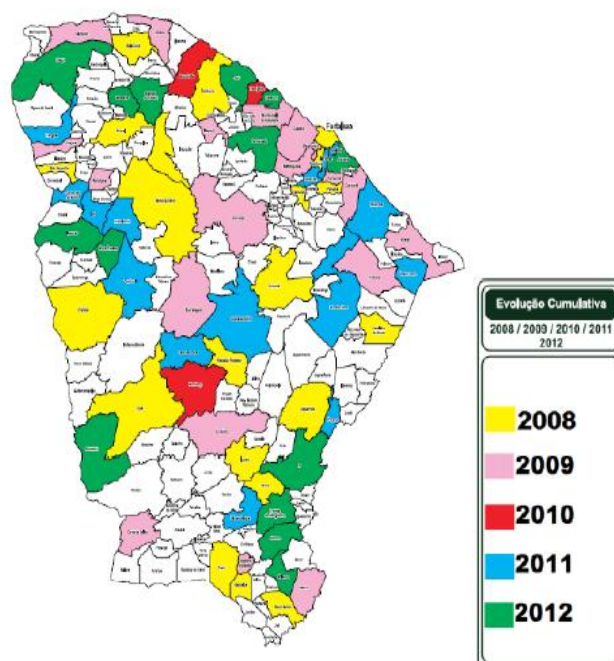
No tocante ao aporte financeiro, o Portfólio da EPT do Ceará (SEDUC, 2012, p. 1), afirma que o investimento com a política de ensino médio integrado, até o início de 2013 foi de R\$ 645.000.000,00. Desse valor, R\$ 304.488.304,18 foi oriundo

do Governo Federal pelo Programa Brasil Profissionalizado nas ações de construção, ampliação, reforma, aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos, mobiliários, material didático, apoio à gestão educacional e à formação de professores e gestores e R\$ 340.511.695,82, de investimento estadual na contrapartida de ações financiadas pelo Brasil Profissionalizado.

1.2.2 O papel do gestor na política

Na análise da expansão da política, na série histórica de 2008 a 2013, apresentada na seção anterior, é possível inferir sobre a complexidade da política empreendida pelo estado do Ceará no sentido de estruturar, articular, integrar, territorializar e desenvolver EPT num programa de grande envergadura quanto à expansão da oferta, diversidade de cursos técnicos e interiorização da política. O mapa, abaixo, apresenta a abrangência territorial da política, ao tempo em que sinaliza possibilidades de estudos sobre seu processo de implementação.

Figura 1 – Mapa da implantação da política de EMI, Ceará, 2012



Fonte: SEDUC (2013a).

O mapa acima ilustra a abrangência territorial que a política se propôs e leva a considerar que empreender uma reforma educacional é tarefa complexa pela

diversidade de fatores, dentre eles, a reação dos atores no processo de implementação e a definição dos papéis de cada dimensão gestora da política. Daí, a relevância de situar os diferentes atores na política do Ensino Médio Integrado do estado. Para Condé (2011), estes interagem em todo o ciclo da política. Neste estudo, é na fase de implementação que descrevem-se os papéis dos atores, sob à luz dos documentos oficiais para responder às questões: como a política se efetivou na prática? Qual o papel do gestor escolar na implementação da política? Há distância entre o proposto e o efetivado?

Sob essa ótica, abordam-se, nesta subseção, as informações que os documentos oficiais trazem acerca do papel da Secretaria da Educação, das Coordenadorias Regionais da Educação (CREDE) e da gestão escolar na implementação da política.

Para abordar o papel dos atores na política, faz-se necessário, inicialmente, apresentar o modelo de gestão das EEEP's: a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), em seus aspectos conceituais e operacionais, e sob a participação dos atores na implementação do modelo de gestão.

1.2.2.1 Modelo de gestão escolar da escola estadual de educação profissional

Considerando o modelo de Gestão Pública Orientada por Resultado adotado pelo Governo do estado do Ceará (CEARÁ, 2004), conforme decreto Nº 27.524, de 09 de agosto de 2004, compreende-se a opção da SEDUC em estabelecer parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na adoção da filosofia de gestão escolar desenvolvida pelo referido instituto, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO), em seus fundamentos éticos, morais e conceituais de gestão de negócios e de atuação profissional. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi testada, inicialmente, no Centro Experimental de Pernambuco como alternativa de inovação de gestão escolar.

De acordo com os Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino do Ceará (2013) - versão atualizada da primeira edição, de 2010- a TESE incorpora da Tecnologia Empresarial da Fundação Odebrecht, as especificidades e objetivos educacionais, inerentes à dimensão social que a educação encerra. É ela que materializa, na

escola, e sinaliza para o gestor escolar, a orientação da SEDUC/COEDP quanto à consolidação de modelo de gestão escolar orientado por resultados.

A discussão acerca dessa perspectiva gerencial de administração privada na esfera pública e suas implicações no contexto educacional será debatida no capítulo II deste estudo, visto ser uma opção política que suscita debate acirrado na pauta educacional. Por enquanto, cabe a apresentação dos fundamentos gerenciais, das premissas e dos princípios orientadores da TESE à gestão escolar, tal qual encontra-se no documento, a fim de que se compreenda a centralidade da orientação por resultados neste modelo de gestão escolar.

O manual operacional do modelo de gestão das EEEP's (TESE, 2006) associa a complexidade entre gestão de empresa e gestão de escola e atribui, a esta última, maior complexidade quanto à rede de relações a serem estabelecidas e orientadas com vistas ao alcance dos objetivos educacionais de forma estruturada e sob métodos de gestão apoiados em ferramentas gerenciais acumuladas pelas empresas, em específico, a Fundação Odebrecht.

O registro de experiência mais consistente de aplicação da TESE é o estado de Pernambuco, nascedouro da tecnologia empresarial socioeducacional. Até 2010, a Secretaria da Educação daquele estado orientava o modelo de gestão de parte da rede de escolas estaduais sobre os pressupostos da TESE, integralmente incorporados e tendo os processos de gestão, monitorados e os resultados, avaliados, pela equipe co-gestora do ICE e da Secretaria da Educação do estado de Pernambuco (MAGALHÃES, 2008). No entanto, desde 2011, Pernambuco reformulou o modelo de gestão sob a concepção de outro instituto, embora com desenho de gestão orientada por resultados. No capítulo II, abordar-se-á o contexto de desenvolvimento do modelo de gestão e seus desdobramentos.

Conceitos como o de retroalimentação de informações para ajuste, replanejamento do trabalho escolar e avaliação das atividades de todos os atores envolvidos com o processo educacional, incluindo os alunos são, em princípio, incorporados pelos que vivenciam a TESE, na organização escolar.

Figura 2 – Ciclo Virtuoso



Fonte: TESE, 2006, p.12

A centralidade do gestor escolar no âmbito da implementação do ciclo da política se observa conforme figura abaixo, extraída do documento norteador do modelo de gestão das EEEP's. Observa-se, na análise do Ciclo Virtuoso (TESE, 2006, p. 12) que o gestor é o líder na relação com a comunidade, parceiros internos, parceiros externos e investidor social.

Certamente, a figura acima revela a centralidade do papel atribuído ao gestor escolar aliado à abrangência do papel gerencial esperado dele, expresso em um dos princípios fundamentais do modelo de gestão (TESE, 2006): o princípio da educação de qualidade como o negócio da escola, “o que ocupa a mente de cada um dos integrantes, de acordo com suas áreas específicas de modo a gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores” (TESE, 2006, p.8).

Comunicação, parceria e confiança são outros conceitos expressos na vivência do modelo de gestão entre três entes: o gestor escolar, a comunidade escolar e o investidor social, que é o Governo do estado do Ceará. Segundo os princípios da TESE, é a comunicação o elemento de sinergia entre o gestor e a equipe e se materializa por meio de elementos centrais de percepção do gestor pela equipe e alunos, quais sejam: pedagogia da presença, educação pelo trabalho e delegação planejada, no estabelecimento de um ciclo virtuoso, como denomina o documento base (TESE, 2006).

Na perspectiva deste modelo de gestão, o gestor escolar dedica tempo, presença, experiência e exemplo à equipe e aos alunos, forma novos líderes em

serviço bem como promove a formação continuada destes. A TESE considera, ainda, a descentralização como conceito fundamental de uma gestão compartilhada e clara quanto às diretrizes e resultados a serem alcançados. Implica, portanto, em pactuação coletiva. Nessa compreensão, disciplina, respeito e confiança constituem base para a descentralização.

Outro aspecto constitutivo do campo do modelo de gestão é a delegação planejada, que demanda do gestor escolar o discernimento dos níveis de complexidade de tarefas a serem, gradativamente, assumidas por liderados e estudantes.

Ainda no campo do modelo conceitual dos princípios e conceitos da TESE (2006, p. 9), o Ciclo PDCA é o instrumento que controla e monitora as atividades desenvolvidas com vistas ao alcance de resultados eficazes, embora não haja registro específico de ênfase à ferramenta de gestão, no processo de formação da gestão escolar das EEEP's. O Ciclo PDCA estrutura-se por meio das etapas de planejar, executar, verificar e agir.

Figura 3 – Ciclo PDCA



Fonte: TESE (2006 p. 9).

Na concepção deste modelo de gestão, os resultados alcançados pelas escolas se relacionam diretamente ao ciclo de vida, ou seja, ao de implementação da política. Assim, quanto maior o período de implementação do plano escolar, mais produtiva a escola deve ser em relação aos resultados alcançados.

Espera-se, nesse sentido, no primeiro ano de funcionamento, a eficiência como foco da escola. No segundo ano, prevê-se que a escola demonstre eficácia, expressas em indicadores de desempenho, comprometimento com os valores da escola, domínio pleno das tecnologias específicas profissionais e busca de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional (TESE, 2006).

O terceiro ano de funcionamento da EEEP's coincide com o término do ciclo de formação técnica e deve ser expresso em termos de resultados, com a contribuição da escola para o desenvolvimento social, econômico, tecnológico, empresarial e cultural do entorno da escola. Prevê-se que em três anos de implementação, a escola atinja níveis de eficiência em seus processos de gestão e eficácia e efetividade em resultados.

Como último conteúdo conceitual do modelo, a TESE considera o estabelecimento de código de ética como reflexo do pensamento e da ação escolar, o que não é um elemento novo em termos de pactuação coletiva de conduta entre integrantes de uma organização.

Explicitado, acima, o modelo conceitual da filosofia de gestão das EEEP's, a etapa seguinte de estruturação da TESE é o macroplanejamento. O Plano de Ação (Apêndice A) é o eixo estruturador das prioridades e estratégias da escola em direção à missão da escola. Operacionalmente, expressa diagnóstico, valores, visão de futuro, premissas, objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores, estratégias, macroestrutura e papéis e responsabilidades.

O Plano de Ação se agrega ao Programa de Ação que, por sua vez, é o planejamento individual de todos os profissionais da escola, desde o porteiro ao diretor a fim de explicitar a contribuição particular com os resultados coletivos a serem alcançados. A estes dois instrumentos - Plano de Ação e Programa de Ação - somam-se: Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem.

Compreendida a centralidade do Plano de Ação para o desenvolvimento eficiente dos processos escolares e para o alcance de eficácia e efetividade dos resultados esperados, as premissas constituem um elemento basilar de parâmetro na formulação do pensamento estratégico da escola, orientadoras dos programas de ação de todos os integrantes da escola.

As premissas representam, assim, os princípios básicos da escola, conectando objetivos, prioridades e resultados esperados. O documento base da TESE (2006, p. 23) as explicita, no quadro a seguir:

Quadro 2 - Premissas/pressuposto

Premissas	Pressuposto
Protagonismo Juvenil	O educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento
Formação Continuada	O educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
Atitude Empresarial	A escola orientada por objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
Corresponsabilidade	Os parceiros comprometidos de parceiros públicos e privados com a melhoria da qualidade do ensino médio
Replicabilidade	A proposta educacional viável e possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual

Fonte: elaboração a partir da TESE (2006, p. 21)

Diante do exposto, é possível afirmar da complexidade do papel do gestor escolar no desenho da implementação da política ao tempo em que será pertinente refletir, nos capítulos seguintes, sob quais bases se dá o fortalecimento das competências demandadas ao gestor no percurso de implementação da política, na relação com os demais atores políticos: SEDUC e CREDE.

Dado o estudo de investigação da relação entre atuação gestora pelos resultados de ingresso acadêmico e inserção produtiva dos estudantes egressos das EEEP's, é pertinente uma abordagem específica sobre a premissa do protagonismo juvenil, visto se relacionar diretamente com a trajetória de vida dos egressos da escola estadual de educação profissional, ou seja, com os resultados de inserção produtiva e de ingresso acadêmico alcançados pelos egressos da política.

1.2.2.1.1 A premissa do protagonismo juvenil

Dentre as premissas da TESE, o protagonismo juvenil se explicita na missão da EEEP's: "integrar a formação escolar de ensino médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil" (SEDUC, 2010).

Significa afirmar que a escola deve oportunizar ambiência pedagógica favorável para que os alunos desenvolvam autoconfiança, autonomia, autodeterminação, autoestima positiva, como indispensáveis para o autogerenciamento de suas habilidades e competências (TESE, 2006). A centralidade do protagonismo juvenil, dentre as demais premissas do modelo de gestão das EEEP's, materializa-se por meio do conjunto de disciplinas da parte diversificada do currículo, com foco no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Sob forte viés de planejamento estratégico, o projeto de vida dos jovens é estruturado sob a forma de disciplina e é apoiado em ferramentas de gestão como ciclo PDCA- planejar, desenvolver, checar e avaliar.

Outro aspecto curricular relevante a ser considerado na relação de modelo de escola que dialoga viés empresarial com protagonismo juvenil é a incorporação de referenciais conceituais do SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - para o desenvolvimento do empreendedorismo juvenil.

A ênfase dada ao protagonismo juvenil se expressa em

A equipe da Escola Estadual de Educação Profissional (núcleo gestor, professores e demais servidores) deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser) (SEDUC, 2010, p.13).

Considerando que os resultados alcançados pelos egressos em ingresso acadêmico e inserção produtiva é um dos elementos de análise deste estudo, se fará necessário o enfoque na apresentação de como a EEEP organiza, em termos curriculares, o autogerenciamento dos alunos em relação às suas habilidades e competências, sob a estrutura de uma disciplina específica, Projeto de Vida, que incorpora a premissa atitude empresarial dos alunos frente aos seus projetos de vida.

Para efeito de conceituação, cabe transcrever o Manual Operacional da TESE (2006, p.24), com o postulado a ser incorporado por todos, na escola: do gestor ao estudante, em que: o conceito de atitude empresarial no campo educacional é assim expresso:

A escola deve pensar como empresa: produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; formadora de cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados (...); efetiva na sua qualidade de ensino.

A concepção dessa premissa expressa a expectativa de que “a Escola Estadual de Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados” (SEDUC, 2010, p. 12).

Além da atitude empresarial e do protagonismo juvenil, a premissa “replicabilidade” se relaciona diretamente com o objeto de pesquisa ao considerar que é a validação da experiência de gestão, expressa, dentre outras variáveis, com aquelas relacionadas a investimentos e resultado, que neste caso, se traduz no engajamento dos egressos no mundo do trabalho ou universitário.

1.3 Implementação a partir da SEDUC

Dada a centralidade da TESE na implementação da política, partiu-se da abordagem teórico-gerencial do modelo de gestão escolar adotado na rede estadual de educação profissional, para tratar, nesta subseção e nas seguintes, da participação de cada um dos atores na implementação da política, sob o recorte da TESE.

No âmbito do papel institucional da Secretaria da Educação, Profissional, os documentos oficiais afirmam que à SEDUC compete: definir e coordenar a política e as diretrizes, estimular a parceria institucional na formulação e implementação do programa de educação profissional para os jovens cearenses promover a realização de estudos e pesquisas para o aperfeiçoamento do sistema educacional, estabelecendo parcerias com outros órgãos e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, estimular o diálogo com logo com a sociedade civil e outras instâncias governamentais como instrumento de controle social e de integração da política educacional, assegurar a manutenção e o funcionamento da rede de EEEP's de acordo com padrões básicos de qualidade e desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino público, com foco na melhoria de resultados educacionais.

Ressalte-se que a Gestão Pública por Resultados é o modelo de gestão adotado pelo Governo do Estado, em que o setor público adota uma postura empreendedora, voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões de

eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência¹. Por sua vez, a Lei Nº 14.273/08, de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP's) afirma garantias, tais como

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP's, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP's, terá jornada de tempo integral.

Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral (CEARÁ, 2008).

Isto posto, cabe descrever as condições iniciais de coordenação da política por parte da SEDUC. No processo inicial de implementação da política, a Secretaria da Educação do estado tinha constituída uma equipe multidisciplinar do quadro de coordenadorias da instituição e tendo a Direção Superior da SEDUC liderando a equipe de articulação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), idealizador de um modelo de gestão escolar orientado por resultados e de conceituação empresarial, a TESE, citada na introdução desta seção e detalhada, ao final.

Para a coordenação operacional do processo de implantação, havia uma técnica específica e exclusivamente contratada para estruturar os processos de gestão de bens e materiais necessários à implementação. Somente em 2010, regulamentou-se a estrutura de gestão central do EMI no estado, pela constituição de uma coordenadoria específica, a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), por meio do Decreto nº 30.282, publicado em Diário oficial 4 de agosto de 2010, que alterou o decreto anterior, de 2009, ampliando a missão da Secretaria da Educação.

Segundo o art. 21 da Seção III, à COEDP compete

1. Definir o modelo de gestão e pedagógico das Escolas de Educação Profissional e implementá-los em articulação com a Sefor, Credes e Instituições colaboradoras;

¹ Os conceitos de Gestão Pública por Resultados - (GPR) foram adotados depois da institucionalização da comissão do Comitê de Gestão por Resultados e Gestão Fiscal (COGERF), criado através de decreto Nº 27.524, de 09 de agosto de 2004.

2. Coordenar as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados pactuados e a sustentação e continuidade da rede de Escolas de Educação Profissional;
3. Definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral com oferta de educação profissional e garantir, em articulação com a Crede e Sefor, a infraestrutura física, recursos materiais, e insumos que permitam as Escolas Estaduais de Educação Profissional, o desenvolvimento satisfatório de suas atividades;
4. Fomentar o desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional;
5. Contribuir com a formação de jovens, no âmbito das Escolas de Educação Profissional, imbuídos de uma visão ético-política, capazes de serem líderes em processos de mudanças, participando criativa e solidariamente no encaminhamento e resolução de questões que dizem respeito ao bem comum.

É este o documento que orienta o papel da SEDUC/COEDP junto às CREDE e EEEP's, embora não se explicitem, detalhadamente as diretrizes emanadas pela SEDUC/COEDP às CREDE. Já na análise dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio Integrado da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (2013) se observa que é, ao lado do Manual da TESE, o documento de referência teórica e gerencial tanto para as CREDE quanto para as EEEP's sem menção específica quanto a diretrizes emanadas da coordenação central à instância de gestão regional.

No entanto, em todos os processos de gestão da EEEP, descritos no Decreto, a noção de articulação e de integração entre COEDP e CREDE é recorrente na normatização das atribuições das Células: de Currículo e Aperfeiçoamento do Ensino Técnico, de Estágios e de Gestão e Materiais.

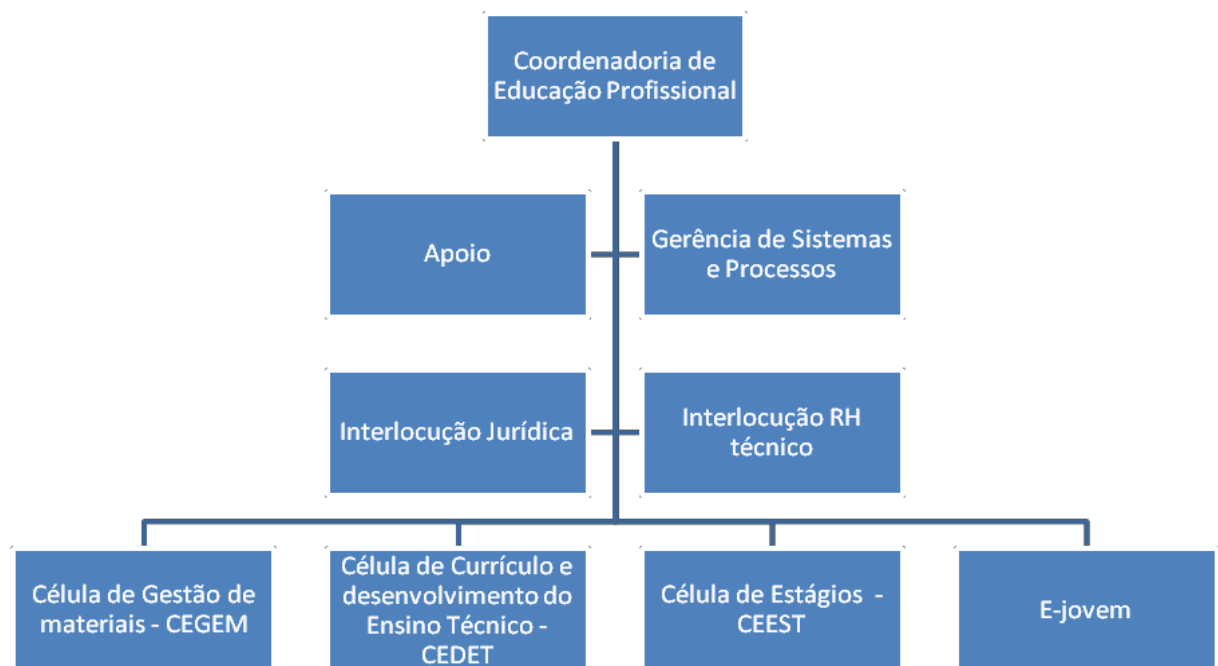
Os Referenciais Curriculares para Ensino Médio Integrado da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (2013), por sua vez, explicitam e orientam:

- a. Marco legal da educação profissional, do EMI no Ceará;
- b. Aspectos legais e gerenciais da Escola Estadual de Educação Profissional; Concepções, princípios e proposta metodológica;
- c. Fundamento legal e organização curricular do ensino médio integrado à educação profissional;
- d. Apresentação e diretrizes da matriz curricular e seus componentes: formação geral, formação profissional e atividades complementares;

- e. Avaliação da aprendizagem, concepções de avaliação, critérios e aspectos de verificação do rendimento escolar, frequência, recuperação, promoção e progressão parcial;
- f. Estágio supervisionado quanto à definição, relações de estágio, inserção, supervisão em campo de estágio, avaliação do Estágio;
- g. Orientações para a organização da rotina escolar;
- h. Diretrizes e orientações para nivelamento de proficiências acadêmicas dos estudantes;
- i. Diretrizes de matrícula, lotação dos profissionais da escola e de planejamento das atividades pedagógicas;
- j. Concepção e organização dos espaços de aprendizagem.

Ainda para efeito de compreensão do papel da SEDUC na implementação da política, apresenta-se abaixo o organograma da COEDP e, em seguida, explicitam-se os processos de gestão da política em âmbito central, orientados pelo texto legal da estrutura organizacional. Pode-se afirmar, assim, que o papel da SEDUC/COEDP foi construído no percurso de implementação da política, se considerarmos que o Decreto nº 30.282/10, é posterior dois anos à data de implementação da política, em 2008.

Figura 4 – Organograma da coordenadoria de Educação Profissional



Fonte: Organograma da Coordenadoria de Educação Profissional.

Da análise do organograma da COEDP, cabe ainda descrever os processos de gestão das três primeiras células ou eixos de gestão, visto que o E-jovem é um programa específico de educação profissional distinto da política de EMI.

O primeiro eixo, de gestão de bens e materiais, concentram-se os processos de investimento para manutenção e expansão da oferta de EPT, desde a aquisição de bens de capital quanto os de gestão dos recursos de custeio, para funcionamento das escolas. A equipe conta com 13 profissionais organizados por natureza de aquisição dos bens e materiais. Concentram-se, na Célula, as ações de construção, ampliação, reforma, de aquisição de equipamentos, mobiliários, material didático, apoio à gestão educacional e à formação de professores e gestores.

O segundo eixo de gestão da COEDP é a Célula de Estágios. A equipe de 9 profissionais organiza-se por processos: coordenação da captação de vagas de estágio, coordenação pedagógica das rotinas desenvolvidas nos campos de estágio, formalização jurídica e formalização administrativo-financeira do estágio. Além de promoção do diálogo interinstitucional e intersetorial da SEDUC para promoção de ações institucionais voltadas para o Trabalho. Amplia-se às atribuições, a responsabilidade de monitoramento da trajetória profissional dos estudantes egressos das Escolas de Educação profissional através de sistema gerencial de informações. São 9 profissionais com atribuição de integrar e articular a relação das EEEP's com o mercado de trabalho é a política de estágio curricular obrigatório, regulamentada no documento-base (SEDUC, 2012).

O estágio curricular obrigatório da EEEP tem a COEDP, como agente público de integração. É garantido à totalidade dos estudantes, em carga horária de 400h ou 600h, de acordo com o curso técnico. Há concessão de bolsa-estágio, auxílio-transporte, contratação de seguro contra acidentes pessoais e aquisição de equipamentos de proteção individual como estratégias de favorecimento de realização do estágio em condições favoráveis de aprendizado prático.

O estágio é desenvolvido de acordo com a Lei Federal de Estágios nº 11.788/08, de 26 de setembro de 2008, que normatiza as atividades de estágio em todo território nacional e com o Decreto Estadual 30.933/12, de 29 de junho de 2012 que regulamenta o Programa de Estágio em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta, Autárquica e Fundacional.

O terceiro eixo de coordenação da política pela COEDP refere-se à gestão do currículo e desenvolvimento do ensino técnico. Inicialmente, de 2008 a 2009, a

equipe foi assessorada na organização e sistematização dos processos curriculares e pedagógicos da política, mediante contratação de consultores técnicos de atuação profissional na Escola de Saúde Pública (ESP), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Sistema S e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE). A consultoria abrangia ações referentes à elaboração dos currículos, dos referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará, além de contribuir na formação dos gestores escolares na formação continuada em educação profissional.

Do ponto de vista de quem atuou nesse processo, é possível afirmar que a especificidade da política de EMI do estado diferencia-se pela integralidade do tempo escolar, pela perspectiva de integração curricular, pela oferta educacional em larga escala e pela interiorização da política. Isto posto, constatou-se que, via de regra, as experiências profissionais dos consultores provenientes de outras redes de ensino possuíam algumas limitações nas especificidades supracitadas do EMI no âmbito da gestão da SEDUC. Assim sendo, reestruturou-se a equipe do currículo, agregando profissionais com dedicação integral à COEDP sob a orientação de um desenho curricular e pedagógico específico. Atualmente, 9 profissionais integram a equipe, sem participação de assessoria externa.

A célula estrutura-se por processos pedagógicos assim descritos no artigo 22 do Decreto nº 30.282/10:

- I. formular e acompanhar a execução da política pedagógica das escolas de Educação Profissional no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos e consolidação dos resultados de aprendizagem;
- II. atuar diretamente na formação continuada das equipes escolares e fomentar a produção de material didático, bem como a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas;
- III. desenvolver a integração do currículo do ensino médio com o currículo da educação profissional de forma unitária com o foco na formação geral, científica, cultural e profissional do aluno;
- IV. elaborar das matrizes curriculares, ementas, propostas, programas de ensino e programas de curso das EEEP's.
- V. aperfeiçoar e acompanhar pedagogicamente os professores em articulação com as instituições colaboradoras;

- VI. elaborar Material explicativo sobre o Ensino Médio Integrado e à Profissão e Material didático para o aluno;
- VII. encaminhar e acompanhar os processos de reconhecimento dos cursos técnicos junto ao Conselho Estadual de Educação;
- VIII. definir os processos relativos às matrículas das escolas de Educação Profissional e seus respectivos calendários.

Importa destacar que a estruturação do programa de formação da superintendência escolar, pela COEDP, com foco no apoio, suporte e acompanhamento da Superintendência junto às EEEP's de forma mais sistemática, com dedicação de um profissional da COEDP especificamente contratado para a gestão da relação COEDP-CREDE é recente; foi estruturado no segundo semestre de 2013. Sob o princípio de que a Superintendência Escolar possui papel amplo junto às escolas de jurisdição das CREDE, até 2013, o processo de acompanhamento das EEEP's, pela Superintendência Escolar, não se diferenciava, metodologicamente, dos processos de gestão das escolas de ensino médio regular.

Ressalta-se ainda que as duas últimas formulações é de elaboração da pesquisadora. No entanto, considerando a inexistência de documentos oficiais que descrevam os caminhos percorridos pela coordenação central da política, é relevante o registro da pesquisadora, como memória de um percurso da política não explicitado nos documentos oficiais.

Dada a relação deste estudo com os resultados de inserção produtiva dos estudantes egressos da política, é pertinente apresentar, a seguir, a relação institucional entre EMI no estado com o mercado de trabalho a fim de se compreender a centralidade da inserção produtiva como indicador de resultado da política.

1.3.1 A articulação do EMI no estado com o mercado de trabalho

Considerando que a educação profissional está situada na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão, o direito à educação e o direito ao trabalho, ou seja, o direito à profissionalização, conforme preceitua o artigo 227 da Constituição Federal, parece coerente, do ponto de vista de qualificar a oferta de educação profissional, que as redes de ensino profissional estabeleçam debate qualificado com os mercados afins, como forma de aproximar os estudantes da

ambiência produtiva da formação técnica que se propõe, bem como para obter dos respectivos mercados, elementos de análise e de contribuição ao itinerário formativo dos alunos.

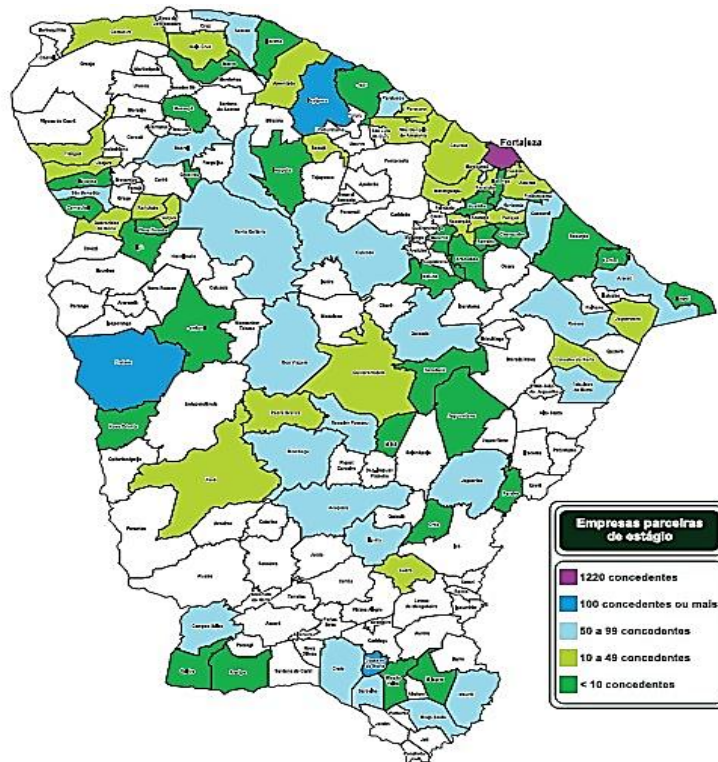
É nessa perspectiva, que o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 explicita como premissa, a organização da oferta de educação profissional e tecnológica por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e sob a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia. As premissas do modelo de gestão escola, TESE, especificamente no que tange à corresponsabilidade e replicabilidade, reforçam a relação dialógica com parceiros externos.

De acordo com o portfólio das escolas estaduais de educação profissional (SEDUC, 2012), extraíram-se diversificadas fontes de análise da política estadual de estágio curricular obrigatório, a saber: pesquisa de satisfação das concedentes de estágio, em edição anual e treze termos de cooperação firmados com entidades da indústria, serviços e instituições de pesquisa, além de assento nas câmaras setoriais de desenvolvimento econômico do estado. Nesta seção, a pesquisadora, traça o *modus operandi* para além dos documentos escritos, do ponto de vista de quem atua diretamente na articulação e integração da EEEP's com os setores produtivos à área de formação técnica.

A contribuição dos setores produtivos se dá no planejamento da oferta de formação técnica, sugerindo a abertura de cursos técnicos, na colaboração com o desenho da matriz curricular, seja na fase embrionária de formatação do curso, seja na validação da matriz curricular. A regulamentação desse debate se dá pelo estabelecimento de Termos de Cooperação Técnica entre o Governo do estado e entidades representativas dos setores produtivos que se interessam pela pauta, publicados em Diário Oficial e desenvolvimento conforme os termos da parceria, pela Célula de Estágios.

O dado oficial acerca do patamar de articulação e integração da política estadual de educação profissional com os setores produtivos é a publicação de 16 Termos de Cooperação vigentes e a concessão de campos de estágios de 3.048 empresas/instituições que assinaram termo de compromisso de estágio junto a 9.243 estagiários de 47 cursos técnicos, segundo o Sistema Informatizado de Captação de Estágios de 2013 (SEDUC, 2013). A abrangência da ação é verificável no mapa a seguir.

Figura 5 – Mapa de expansão das concedentes de estágio, Ceará, 2012



Fonte: SEDUC (2013a).

Além da contribuição conceitual, os setores produtivos colaboram com palestras na escola e com a viabilização de visitas técnicas e práticas em campos experimentais, de articulação da COEDP e, sobretudo, da integração local das EEEP's com os setores produtivos, sem banco de dados de registro cronológico das experiências de articulação e integração, em nível local.

Da análise desse contexto, considera-se que o desenho da política de estágio, de garantia de seis a oito meses de prática profissional, como estágio curricular obrigatório à totalidade dos estudantes de 2º e 3º ano, é experiência inédita entre as redes de educação profissional no formato adotado pelo Governo do estado do Ceará.

Diante do exposto, infere-se que este diferencial favoreça a visibilidade do programa junto aos mercados de trabalho e a inserção produtiva dos egressos, tendo em vista que o investimento financeiro do estágio é assumido pelo Governo do

estado do Ceará. Considerando que a política de estágio é um programa de governo, questionam-se as perspectivas futuras de adesão das empresas caso a política de financiamento do estágio encerre.

1.3.2 Implementação a partir da CREDE

O Decreto nº 30.282/10 regulamentou, também, as atribuições das Coordenadorias Regionais da Educação (CREDE) em âmbito de desenvolvimento da política educacional do estado. Dentre os documentos oficiais da política de EMI no estado, não há registro do papel da CREDE especificamente, na política de ensino médio integrado à educação profissional. Entende-se, assim, que as atribuições regulamentadas da CREDE aplicam-se a toda e qualquer política educacional da Secretaria da Educação do estado.

Da mesma forma que inexitem diretrizes específicas para a política em estudo, nos documentos oficiais da política em relação à SEDUC junto às CREDE e EEEP's, o mesmo ocorre no que tange a diretrizes da CREDE às EEEP's. É os “Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Integrado da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional” (2013) que orienta o processo e se constitui como instrumento de acompanhamento da gestão das EEEP's, pela CREDE.

Para além dos Referenciais Curriculares, as diretrizes oficiais das CREDE em relação às EEEP's são as mesmas diretrizes emanadas às escolas de ensino regular, registradas no documento-base da Superintendência Escolar (2010) instância da CREDE responsável por apoiar, assessorar, monitorar e intervir na gestão escolar com vistas ao bom desenvolvimento do projeto educacional do estado do Ceará.

No percurso histórico de EPT sob gestão da SEDUC, o papel da CREDE na implementação da política, em 2008, foi o de disseminar a política de educação em âmbito regional, dá suporte logístico à estruturação das EEEP's, coordenar o processo de seleção de professores técnicos nos casos de carência do quadro de reserva de profissionais, além de fazer a interlocução junto à SEDUC dos desafios de operacionalização da implementação da política. Mais uma vez, é uma informação que não encontra registro nos documentos oficiais, mas que se desenhou, efetivamente, no decorrer do processo de implementação. Novamente, registra-se que é possível descrever o papel da CREDE, pela atuação profissional da pesquisadora.

Na prática, o alinhamento conceitual e operacional da política de EMI ocorre no âmbito do encontro mensal do Comitê Gestor, em reuniões com duração de três a quatro dias. O Comitê Gestor é o colegiado composto pela Direção Superior, Gerência Superior e Coordenadores da SEDUC/sede e das CREDE e se constitui um espaço colegiado consultivo e deliberativo da política educacional do estado, regulamentado pelo Decreto nº 30.382/10.

Do ponto de vista de participação das CREDE na formulação da política de EMI, no processo embrionário, em 2008, tem-se o relato informal das discussões conceituais e operacionais, no âmbito do comitê gestor da SEDUC. Novamente, informa-se que não há registro documental oficial da informação supracitada, quer por meio do registro em agendas ou de outra natureza.

Além desse espaço de gestão colegiada em nível estratégico, a COEDP e CREDE alinham as pautas de interesse, no encontro mensal dos orientadores das células pedagógicas das CREDE, em Fortaleza, em pautas específicas, de acordo com as necessidades de alinhamento consideradas relevantes no período. Registre-se que a caracterização da relação COEDP-CREDE é de elaboração da pesquisadora, extraída da observação empírica na atuação profissional na COEDP desde 2009 e justificável pela inexistência documental ou de estudo acadêmico de investigação da política com enfoque no papel dos atores.

1.3.3 Implementação a partir da gestão escolar

Pela análise dos documentos regulatórios da política de EMI no estado do Ceará, extrai-se que os dois processos iniciais de participação dos gestores escolares na política em pauta foram: o processo seletivo dos gestores das EEEP's e a realização do seminário sobre o modelo de gestão escolar a ser implementado na rede das escolas estaduais de educação profissionais com os gestores escolares selecionados.

Da finalização do Plano Integrado de EPT, em março de 2008, ao início do ano letivo, em agosto do mesmo ano, ocorreram: o processo seletivo dos atores de implementação, a formação dos candidatos aprovados, o planejamento e estruturação das atividades escolares, a formação dos professores da base comum e o processo seletivo dos professores da base técnica. Constatase, assim, quase simultaneidade das etapas do processo de implementação. A publicidade da lei de

criação da EEEP' Lei nº 14.273, de 14 de dezembro de 2008, contribuiu para ampliação e maior esclarecimento da comunidade educacional quanto à natureza, estrutura, concepção e peculiaridades da EEEP.

A referida lei prevê, desde 2008, processo seletivo diferenciado de seleção dos profissionais de gestão escolar em relação ao modelo de seleção dos demais gestores escolares da rede estadual. Enquanto os gestores das demais escolas da rede são selecionados por meio de prova escrita, titulação e eleição escolar, a seleção dos gestores das EEEP's é a mesma no tocante à fase inicial, de aprovação em prova escrita, mas substitui processo eleitoral por processo seletivo de análise comportamental liderada por uma equipe de psicólogos institucionais com experiência em *coaching*, seguida de formação continuada em novos paradigmas de liderança e gestão, pela mesma equipe coordenadora da seleção, aos gestores das EEEP's.

Nessa perspectiva de seleção, o objetivo é recrutar profissionais com características de liderança, iniciativa, foco em resultados e capacidade de liderar equipes. Este modelo de seleção e de formação continuada se replica desde o ano de implementação da política. Importa afirmar que o processo específico de seleção de gestor das escolas profissionais é amparado pela Lei nº 14.273/08.

A referida Lei de Criação das EEEP's direciona o papel da gestão escolar na relacionadas ao modelo de gestão das EEEP's.

No que se refere ao anúncio e sensibilização da política aos profissionais docentes da rede estadual, é prevista nos documentos oficiais a realização de seminários sobre o modelo de gestão da EEEP's. Após o seminário, os docentes que se interessaram por atuar nesse modelo de escola, assinaram um documento de adesão à filosofia da escola e à dedicação de 40h semanais de atuação profissional nas EEEP's.

Importa destacar que a lei nº 14.273, de 14 de dezembro de 2008 representou argumento de adesão de professores da rede à EEEP's por conter, em seu texto, bonificação específica para profissionais da escola profissional. No entanto, a regulamentação da lei tramitou no legislativo até 2012 e, ainda no mesmo ano, os critérios de recebimento da bonificação de desempenho da equipe educativa como um todo.

As diretrizes de conduta docente emanam do Regimento Escolar e por não trazerem elemento inovador que se relacione à especificidade do modelo de gestão

das EEEP's, não se discorrerá sobre elas, haja vista conterem condutas profissionais inerentes ao exercício da profissão. É no Manual Operacional da TESE que se detalham as atribuições e perfil dos professores, aplicáveis aos princípios anteriormente, tratados na subseção 2.2.2.1.

A formulação do Regimento Escolar é padrão e de elaboração da COEDP, cabendo a cada EEEP's estabelecer regulação que não contrarie a gênese do texto, mas com a garantia de autonomia de especificá-lo de acordo com cada realidade escolar. Importa observar que apesar de o regimento tratar dos organismos colegiados, previstos no o art. 5º, quais sejam, Congregação de Professores, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Conselho Escolar e Unidade Executora, não agrega novas competências distintas inerentes à natureza política dos organismos escolares, No que tange à influência dos atores na implementação da política de EMI, o documento não prevê participação diferenciada e/ou ampliada aos colegiados das escolas da rede estadual.

Registra-se, a seguir, o relato de experiências de influência da gestão escolar no desenho da política, quanto aos processos de aperfeiçoamento e de expansão desta. É possível afirmar que a participação dos gestores em discussões estratégicas da SEDUC, ocorreram no debate no aperfeiçoamento da proposta curricular e da reestruturação de padrão de funcionamento das EEEP's.

Exemplo disto foi a participação da gestão escolar na redefinição do quadro docente das EEEP's. Até 2010, a definição do quadro funcional docente das EEEP's foi de definição da equipe de coordenação central. Em 2011, realizou-se consulta aos gestores escolares a fim de se posicionarem quanto à redefinição de número de professores adequados ao desenvolvimento do projeto escolar das EEEP's. A defesa da argumentação dos gestores era a de que a então estrutura de quadro docente vinculava o número de professores às disciplinas. Considerando a diversidade dos cursos técnicos e, tendo em vista, ainda que os conteúdos da Disciplina Projetos Científicos Interdisciplinares variam de acordo com o eixo de formação técnica de cada escola, seria necessária maior flexibilidade de contratação de professores por disciplinas afins aos cursos de cada EEEP's.

Foi criada, então, pelos gestores escolares, uma comissão de interlocução com a equipe da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP). Das propostas recebidas pelos gestores, pactuou-se o padrão de organização do quadro docente (SEDUC, 2013, p. 42), onde a gestão escolar define a lotação dos professores por

disciplinas afins ao eixo de formação técnica desde que não ultrapasse o quantitativo limite de professores, em conformidade com o número de turmas existentes.

Dessa organização docente de base comum, tem-se o quadro-resumo de lotação docente das EEEP's:

Quadro 3 - Organização da lotação dos docentes da base comum

Nº de turmas	N.º de professores (sala de aula)	Prof. Laboratório Ciências	Prof. Laboratório Informática	Total
4	12	1	2	15
5	12	1	2	15
6	13	1	2	16
7	14	1	2	17
8	14	1	2	17
9	14	1	2	17
10	15	1	2	18
11	17	1	2	20
12	18	1	2	21

Fonte: CEARÁ, 2013d, p.40-41.

Da organização docente da base técnica, cada curso possui, inicialmente, um professor-coordenador de curso de contratação de 40h. Gradativamente, de acordo com a carga horária dos cursos técnicos em cada semestre, novo professor é contratado de modo a, no 3º ano de ensino médio, com o início do estágio, a média de contratação docente técnica é de 1 professor de 40h como professor-coordenador do cursos mais 2 professores-orientadores de estágio de 20h, tendo estes acrescidas carga horária para docência em sala, de acordo com a organização curricular do curso.

O relato do contexto de influência da gestão escolar na implementação da política de EMI não encontra registro nos demais documentos oficiais, além do documento base do modelo de gestão escolar, a TESE. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional é o modelo de gestão e ao mesmo tempo, o documento que orienta: a missão da EEEP' Dentre os demais documentos, como os Referenciais Curriculares para o EMI na Rede Estadual de Escolas Profissionais (2013), o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação de cada EEEP, a TESE, modelo de gestão escolar, ocupa centralidade no perfil de gestão escolar esperado pela SEDUC.

Assim, da concepção dos documentos orientadores de seleção dos profissionais de gestão escolar e do documento base do modelo de gestão das EEEP's, infere-se que há significativa ênfase na liderança do gestor junto à equipe escolar no sentido de ser o diretor o líder de um projeto educacional que alie tecnologias de gestão orientada por resultados a um ambiente organizacional inspirador para as pessoas direta e indiretamente envolvidas com o processo educativo.

Embora tema central para o estudo em questão, as evidências de ênfase na liderança do gestor escolar como líder de processos de gestão orientados por resultados e como inspirador da equipe educativa, ainda não há estudos de avaliação desse processo de implementação da política e nem de resultados esperados.

Além do Manual da TESE e do modelo de seleção para gestor escolar de EEEP's, a ênfase na liderança do gestor escolar se faz constatar no modelo de formação continuada implementada desde 2010, junto aos gestores, cujo conteúdo se desdobra a partir do tema "A essência da gestão: novos paradigmas da autoridade e do poder". São encontros de 2 a 3 dias, sob a coordenação de um *coaching*, onde aspectos da liderança relacional são aprofundados por meio de vivências e estudos bibliográficos. Importa afirmar que o projeto balizador da formação continuada dos gestores não está foi disponibilizado para os mesmos e ainda que o anúncio dos propósitos da formação se deu por meio da apresentação oral da Direção Superior aos gestores escolares, meses antes da implementação da ação formadora, em 2010.

Constata-se pelo documento orientador da TESE e pela inexistência de outros documentos que façam menção ao papel da gestão escolar nas demais etapas do ciclo da política, que é no campo da implementação que estão as expectativas em torno do gestor escolar: o de formação de uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização escolar, (TESE, 2006), agregando as quatro aprendizagens ou Pilares da Educação Contemporânea contidos no Relatório Jacques Delors (2003).

A perspectiva do papel da liderança escolar na figura do gestor foi apresentada em seção 1.2.2.1 que trata do modelo de gestão escolar da escola estadual de educação profissional.

1.3.4 Do contexto de desenho à implementação da política de EMI: algumas variáveis Paralelamente à elaboração do marco regulatório e do Plano Integrado de Educação

Profissional (2008-2010), a Secretaria da Educação do estado do Ceará compunha, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) a adoção da filosofia de gestão escolar desenvolvida pelo referido instituto: TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

No termo da parceria, o ICE indicaria profissional para coordenação de EMI, para o processo de replicabilidade do modelo de gestão escolar, desenvolvido em Pernambuco. E sob orientação da profissional de coordenação da política, indicada pelo instituto, é possível afirmar que houve, em 2009, orientação da COEDP de desvinculação dos processos das EEEP's das regionais de educação (CREDE), tradicionalmente, legitimadas como instância de gestão entre as escolas e a SEDUC.

Ressalte-se que, novamente, não existe documento oficial de registro dessa diretriz, mas que se faz necessário abordá-la, mesmo do ponto de vista empírico, visto que foi objeto de pauta nos debates recorrentes entre SEDUC, CREDE e EEEP's e, sobretudo, porque dá elementos de análise da configuração do desenho e implementação da política, ou seja, do proposto e do efetivamente implementado.

A questão que se colocava em xeque, à época, no debate educacional era: desvincular as EEEP's de orientações das CREDE acelera os processos de tomada de decisão a ser referendada pela equipe central da Coordenadoria de Educação Profissional-COEDP, por serem processos específicos e, portanto, melhor qualificados e encaminhados pela equipe central?

O desfecho do debate foi a mudança do profissional coordenação da COEDP e o consenso do Comitê Gestor de reintegração da noção de gestão compartilhada com as CREDE, sob o argumento da legitimidade das CREDE na gestão dos processos educacionais. Além do argumento operacional, considerando a acelerada expansão da rede de escolas profissionais, há, desde então, o entendimento de que é por meio do fortalecimento da Superintendência Escolar -presente na estrutura organizacional das regionais- que o monitoramento dos processos de gestão se dá de forma célere e simultânea, nas 26 regionais onde se inserem as EEEP's. Infere-se que, por ter sido simultâneas a configuração do desenho da política e da

implementação, houve desenho externo da relação de influência dos diferentes atores da política e consequente tensão dos atores das diferentes dimensões de gestão educacional do estado.

Embora não presente nos documentos oficiais, coube, assim, o relato, como elemento de investigação de possível influência desta variável na compreensão dos fluxos e dos papéis pela gestão escolar:

1.4 Resultados iniciais dos estudantes egressos das EEEP's

Para fins de contextualizar o leitor acerca dos primeiros resultados dos estudantes egressos da política de EMI do estado do Ceará, considera-se, neste estudo, como avaliação primária dos resultados das EEEP's, a apresentação dos indicadores de ingresso acadêmico e inserção produtiva dos estudantes egressos das escolas pesquisadas neste estudo.

Dos resultados acadêmicos, apresenta-se um breve panorama da proficiência dos estudantes das EEEP's em relação às demais escolas da rede regular de ensino médio do estado.

Tendo em vista que os resultados dos egressos do campo de pesquisa se relacionam com a qualidade da formação escolar de ensino médio, acredita-se que a apresentação dos indicadores acadêmicos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) dará elementos complementares de análise das informações advindas da pesquisa de campo.

Abaixo, quadro-resumo dos níveis de proficiência do SPAECE para fins de análise da qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes das EEEP's.

Quadro 4 - Padrões de Desempenho a partir da proficiência obtida no Spaece

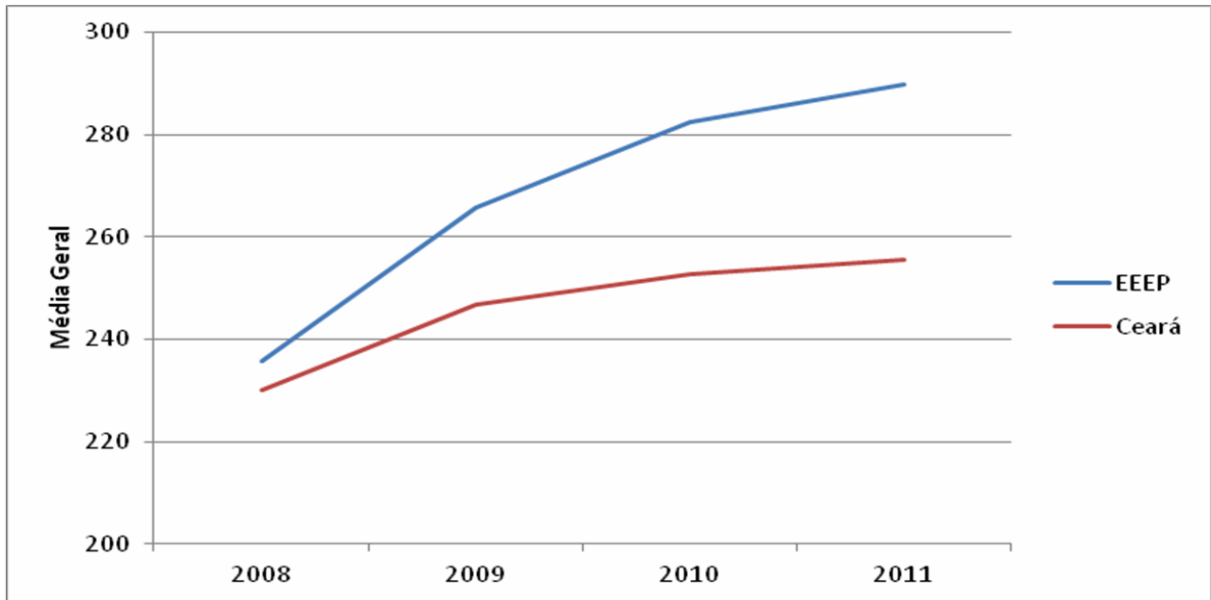
Área do conhecimento	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
Matemática	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350

Fonte: CEARÁ, 2013d, p.40-41.

Quanto à visão geral do desempenho das EEEP's dos dois ciclos de formação técnica 2008-2010 e 2009-2011, no SPAECE, considera-se importante apresentar, genericamente, a evolução da proficiência acadêmica em Língua Portuguesa e

Matemática por compreender que complementa o quadro de caracterização das escolas profissionais. Segue, assim, como ilustração, gráficos comparativos de nível de proficiência da rede profissional com os da rede regular estadual de ensino.

Gráfico 1 – Evolução da média geral em Língua Portuguesa das EEEP's e média do Estado, Ceará, 2008-2011

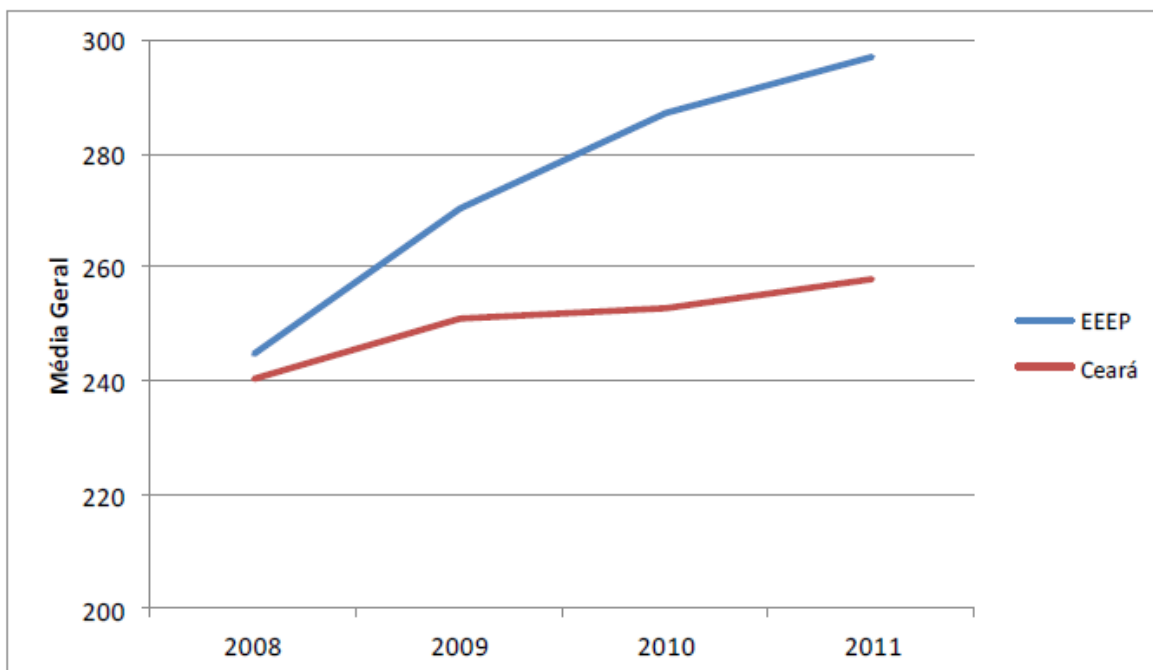


Fonte: SEDUC, 2012.

O gráfico acima aponta que a média de proficiência dos estudantes da EEEP' é de, aproximadamente, 40 pontos superiores ao desempenho alcançado pelos demais estudantes da rede regular de ensino. Atente-se, no entanto, que a apresentação da vantagem acadêmica da EEEP's é somente um elemento que sinalizará se há relação entre o indicador aqui apresentado e os de análise deste estudo, ou seja, os indicadores de ingresso acadêmico e de inserção produtiva. Possivelmente, outras variáveis influenciam os resultados alcançados pelos estudantes egressos.

O gráfico seguinte apresenta a relação entre a proficiência dos estudantes da EEEP's e da escola regular na disciplina de Matemática, pelo SPAECE.

Gráfico 2 – Evolução da média geral em Matemática das EEEP's e média do Estado, Ceará, 2008-2011



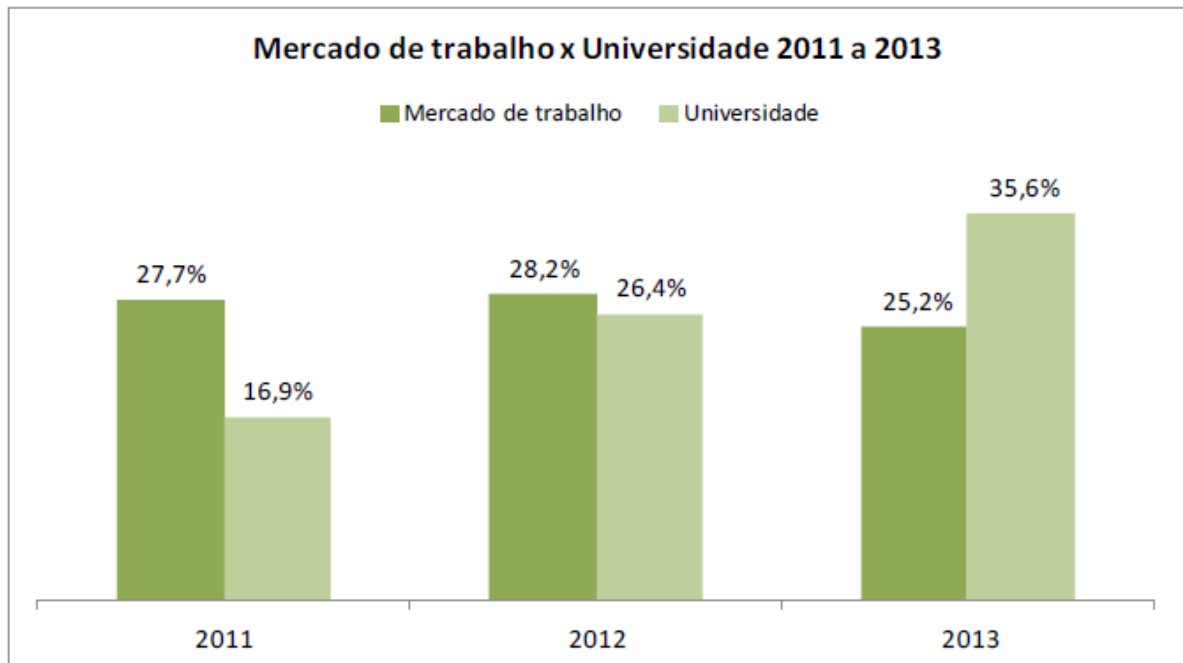
Fonte: SEDUC, 2012.

Este comparativo se faz necessário para efeito de monitoramento da relação de proficiência entre os estudantes da escola estadual de educação profissional de tempo integral, cuja formação contempla fundamentos científicos e fundamentos tecnológicos de produção, e as escolas da rede regular, de um turno de funcionamento e cujo currículo não prevê integração específica entre competências científicas e produtivas e cujos fundamentos teórico- metodológicos não contemplam o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, com a ênfase e a sistematicidade existente no projeto pedagógico das EEEP's.

Há de se considerar que os ingressos no EMI são os estudantes que apresentam melhor desempenho acadêmico no 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, constata-se que o intervalo entre o nível de proficiência média dos ingressos e dos que não ingressaram é pouco significativo, em termos de diferença nos níveis de proficiência.

Quanto aos indicadores de inserção no mundo do trabalho e ingresso na Universidade, cabe traçar um panorama geral dos resultados gerais das EEEP's, apresentando-o sob diferentes recortes, conforme configurado abaixo:

Gráfico 3 – Aprovação na universidade, Ceará, nos três ciclos de formação técnica: 2008- 2010, 2009-2011 e 2010-2012

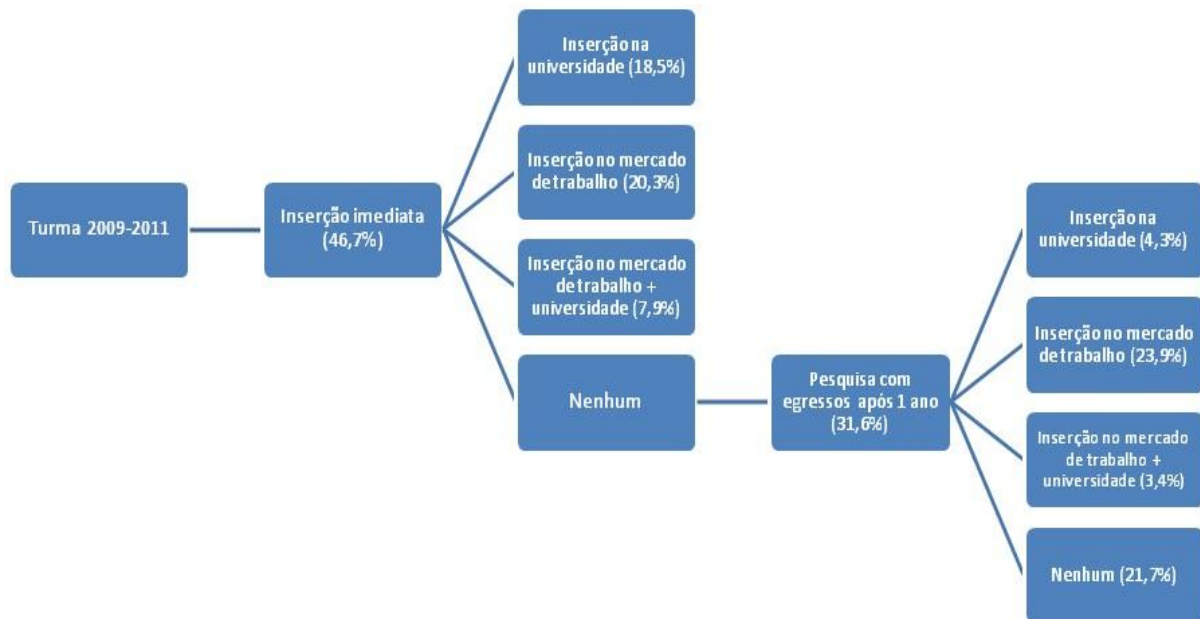


Fonte: SEDUC, 2013.

Observa-se, no gráfico acima que há superioridade de ingresso acadêmico sobre o percentual de inserção produtiva. Sobre essa variável, não há, ainda, estudos investigativos que explique o fenômeno. No entanto, algumas hipóteses são levantadas pela pesquisadora, quais sejam: a cultura do diploma universitário, a expansão do PROUNI, a possível expectativa de prosseguimento em estudos em nível superior, fomentado pelas políticas públicas do Governo federal, nos últimos anos.

Sobre os estudantes egressos não inseridos, encontra-se em fase de pesquisa, a investigação dos motivos. A seguir, apresenta-se uma visão mais detalhada dos indicadores acima apresentados (SEDUC, 2013e).

Figura 6 – Acompanhamento dos estudantes egressos, turma 2009 – 2011, Ceará



Fonte: SEDUC (2013e).

Assim, é possível afirmar que a combinação dos indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico como indicador combinatório de resultado da política de EMI é consonante com a missão da EEEP's quanto à formação acadêmica de excelência e formação para o mundo do trabalho, com ênfase no protagonismo juvenil.

Não se separa resultado acadêmico de indicador de inserção produtiva por considerar que é o projeto de vida do estudante, construído no decorrer dos três anos de ensino médio integrado, que indicará sua trajetória de vida. Mais uma vez, é uma análise que não consta em documentos oficiais da política, mas que é afirmada pela pesquisadora, fundamentada nas declarações dadas pela Direção Superior da SEDUC, no debate institucional sobre análise dos indicadores das EEEP's e na atuação profissional junto à Coordenadoria de Educação Profissional, desde março de 2009 cuja atribuição na COEDP, perpassa pela coordenação, análise e monitoramento destes indicadores.

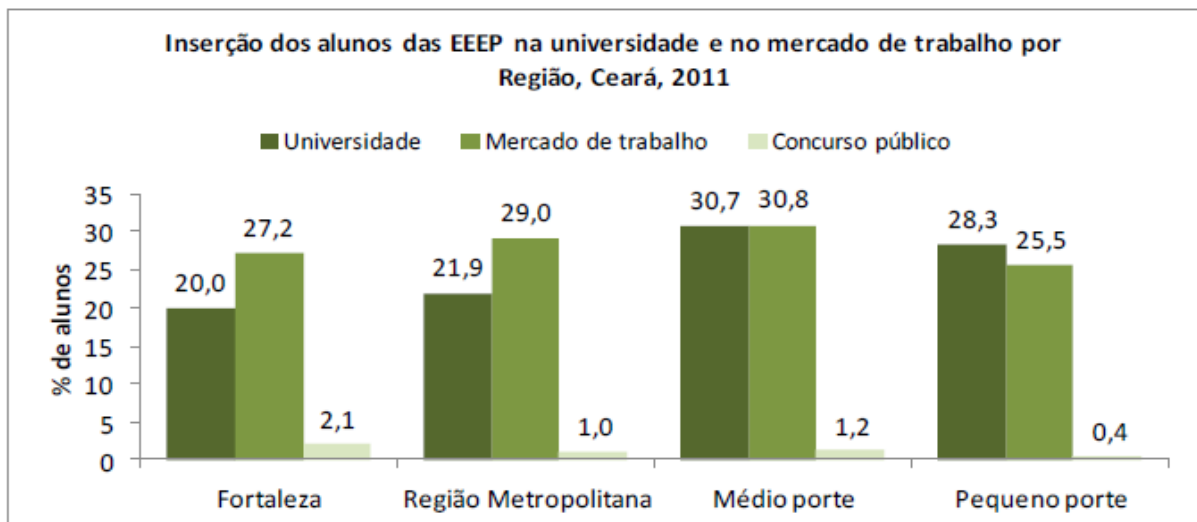
Como não há acompanhamento de egressos dos estudantes da rede regular de ensino, o parâmetro de comparação é o das escolas pesquisadas em relação à média alcançada pelas EEEP's. Reitera-se que as seções que trazem essa temática

apenas sinalizam o quadro situacional da rede de escolas profissionais, contextualizando a política em termos de resultados, embora que genericamente.

Outro recorte de análise comparativa dos indicadores dos egressos se faz necessário, por agrupamento de municípios por dinamismo econômico, visto que o presente estudo organiza a análise sob o recorte de duas EEEP's de Fortaleza e duas escolas profissionais de municípios de pequeno porte situacional da rede de escolas profissionais, contextualizando a política em termos de resultados, embora que genericamente.

Outro recorte de análise comparativa dos indicadores dos egressos se faz necessário, por agrupamento de municípios por dinamismo econômico, visto que o presente estudo organiza a análise sob o recorte de duas EEEP's de Fortaleza e duas escolas profissionais de municípios de pequeno porte.

Gráfico 4 – Inserção dos alunos das EEEP's na universidade e no mercado de trabalho por Região, Ceará, 2011



Fonte: SEDUC, 2012.

A análise comparativa se faz necessária considerando que, à primeira vista, as escolas localizadas em municípios de pequeno porte, teriam considerável diferença entre os resultados alcançados pelas escolas localizadas em Fortaleza, na Região Metropolitana e em municípios de médio porte, com maiores oportunidades de mercado de trabalho e de acesso a ensino superior.

A combinação dos resultados dos estudantes egressos constata que a inserção produtiva e ingresso acadêmico dos estudantes egressos provenientes dos

municípios de pequeno porte, somam 54,2%, de inserção produtiva e acadêmica, sendo superior aos mesmos indicadores de Fortaleza e da Região Metropolitana, que respectivamente, alcançaram resultados de 49,3% e 51,9%. Somente as escolas localizadas em municípios de médio porte superaram em 8,5% o indicador de empregabilidade e de ingresso acadêmicos dos egressos das escolas localizadas em municípios de pequeno porte.

Apesar de carecer de maiores elementos que esclareçam média salarial dos estudantes egressos dos quatro grupos de escolas profissionais, bem como a relação entre a empregabilidade dos egressos com a área de formação técnica, os dados apresentados parecem desmistificar preliminar análise de menor inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos das EEEP's localizadas em municípios de pequeno porte.

1.5 Apresentação do campo de pesquisa

Dado o universo restrito das Escolas Estaduais de Educação Profissional com finalização de ciclos de formação técnicos dos três anos de ensino médio, optou-se pela investigação de 4 EEEP's que reúnem características comuns quanto à similaridade de período de gestão dos gestores e de dinamismo econômico dos municípios onde se inserem e por semelhanças e similaridades e diferenças entre indicadores alcançados pelos estudantes egressos.

As escolas estão distribuídas por ciclo de formação (2009-2011) e por média de combinação de resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico, sendo duas EEEP's com os indicadores melhores que a média das demais EEEP's e duas escolas com os indicadores abaixo da média.

A divisão por ciclo de formação justifica-se pela hipótese de que as quatro escolas obtiveram as mesmas informações e vivenciaram os mesmos acontecimentos da implementação da política no que tange ao processo de apreensão dos pressupostos teórico- metodológicos pelos gestores escolares.

A decisão de investigar as EEEP's com indicadores de inserção produtiva e acadêmica dos estudantes egressos abaixo da média das demais escolas profissionais, justifica-se a fim de verificar se há elementos de entrave no fluxo de informações e formação na política que tenham, eventualmente, interferido no

aperfeiçoamento e qualificação da gestão das duas EEEP's em direção ao sucesso e fluxo da trajetória de vida dos egressos.

No Grupo 1 de escolas, estabelece-se análise dos processos de gestão entre escolas A e B. Elas estão localizadas em Fortaleza e mantiveram, até 2012, os mesmos gestores, desde a implementação da política. Diferenciam-se quanto aos resultados durante os dois ciclos de formação (2009 e 2010).

A escola A, possui média de combinação dos resultados de ingresso acadêmico e inserção produtiva acima dos indicadores da rede de escolas estaduais de educação profissional. A escola B apresenta manutenção de baixos resultados nos dois ciclos de formação técnica em relação ao parâmetro geral das EEEP's.

O Grupo 2, comparam-se as escolas C e D, com os mesmos critérios de análise, sendo que as duas escolas situam-se em cidades com baixo dinamismo socioeconômico e com população inferior a 60.000 habitantes.

1.5.1 Escola A

A EEEP A localiza-se em Fortaleza. No tocante à caracterização socioeconômica do bairro onde se localiza a escola, pode-se dizer que sua área é de 385,60ha e tem uma população de 72.000 habitantes segundo o Censo Demográfico do IBGE, no ano de 2010. Com uma renda média de R\$ 398,61 encontra-se entre os 20 últimos bairros no ranking de renda, num total de 119 bairros (IPECE, 2012). Vale lembrar que o seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é 0,432 (FORTALEZA, 2013).

A Escola A possui nove salas de aula, diretoria, centro de multimeios/biblioteca, laboratórios tecnológicos, cozinha, quadra esportiva, secretaria escolar, dois laboratórios de informática, laboratórios de Química, Física e Biologia, sala de professores e as salas de coordenação escolar.

Dentre as escolas implementadas, até 2010, está na categoria de melhor infraestrutura arquitetônica. E dentre as EEEP's com o mesmo padrão arquitetônico, é a que apresenta ambientes mais organizados e administrativamente mais próxima do ambiente encontrado em organizações empresariais.

Em comparação com as demais escolas profissionais, é possível afirmar que a EEEP' A possui infraestrutura satisfatória, embora não ideal, ao considerar que

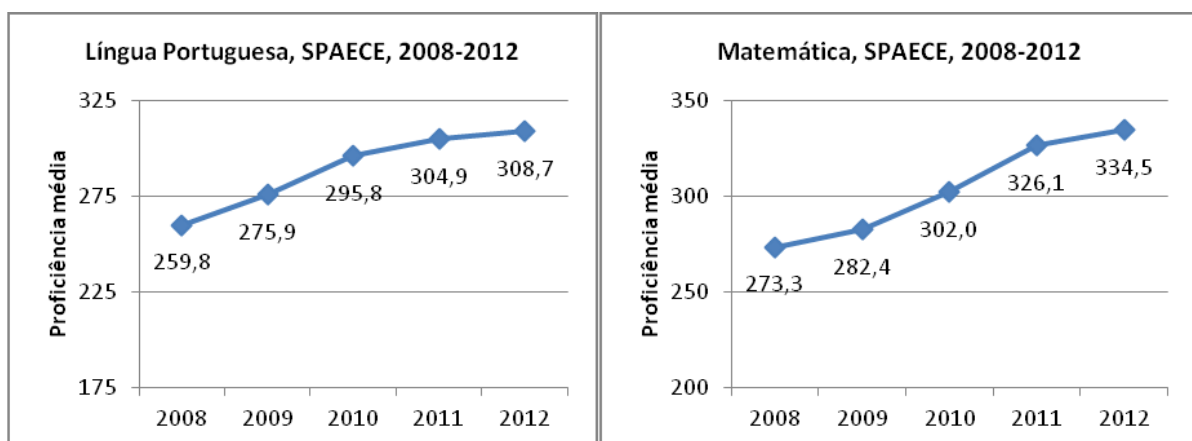
ideal é o padrão de arquitetura estabelecido pelo MEC e cuja implantação ocorreu somente com a construção das EEEP's a partir de 2011.

Quanto ao quadro técnico e docente, a EEEP A obedece ao padrão de lotação de profissionais das escolas profissionais com nove turmas, com oferta de 3 cursos técnicos, descrito no quadro 3.

No tocante à matrícula, a EEEP possui 372 estudantes matriculados, tendo formado, até 2013, 218 técnicos, sendo 74 em Informática, 75 técnicos em Guia de Turismo e 69, em Enfermagem.

Para efeito complementar de caracterização da EEEP' A, apresenta-se o desempenho acadêmico dos estudantes, avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará, do ano de 2008 a 2012.

Gráfico 5 – Série Histórica do SPAECE, Escola A, 2008-2012



Fonte: SEDUC, 2013.

Os gráficos acima indicam que a referida escola avança na direção da missão da escola profissional no que diz respeito à busca de excelência na formação escolar de nível médio.

Quanto aos resultados de empregabilidade e de ingresso acadêmico alcançados pelos estudantes egressos, importa informar que a Secretaria da Educação do estado os considera, para efeito de cálculo de resultados da política, a combinação dos indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico.

No entanto, é relevante apresentá-los, isoladamente, para que se obtenha a visão específica dos dois indicadores. Quanto ao resultado de ingresso acadêmico, a EEEP A obteve 66,4% de ingresso na Universidade em relação à média de 32,7%

alcançados pela rede de escolas profissionais. E quanto à inserção produtiva, a EEEP A alcançou 57,1% de egressos inseridos no mundo do trabalho, enquanto o resultado médio das demais escolas foi de 24,7%.

A combinação, portanto, dos resultados dos egressos da referida escola é de 123,5%, fato explicado ao considerar que entre os egressos, há estudantes que se inseriram no mundo do trabalho e na universidade, ao mesmo tempo.

Na análise da combinação dos indicadores de ingresso acadêmico e de inserção produtiva da EEEP A em relação às escolas profissionais de Fortaleza e à média geral de resultados das EEEP's, nos anos de 2011 e 2012, é possível afirmar que a EEEP A possui resultados significativamente consideráveis em relação às demais EEEP's.

Em 2011, a EEEP A obteve 57,3% de estudantes inseridos, quer na Universidade e/ou no mundo do trabalho. No mesmo período, a média de resultados das escolas profissionais de Fortaleza foi de 39,5% de fluxo acadêmico e produtivo dos egressos e a média geral da rede de escolas profissionais, como um todo, foi 46,7% (Figura 15).

Diante do exposto acerca do cenário escolar da EEEP A, está expressa, em princípio, o que a TESE (2006) denomina de alcance do nível de resultados de gestão escolar preconizado no documento-base, a partir do segundo ano de gestão escolar. Remete, assim, aos ciclos de vida das escolas profissionais em termos de eficiência, eficácia e efetividade dos resultados apresentados nas respectivas fases de sobrevivência, crescimento e sustentabilidade da escola.

Os resultados da trajetória de vida dos estudantes egressos da EEEP A indicam, ainda, que a referida escola desenvolveu experiência de gestão que se relaciona com a premissa “replicabilidade” concebida, na TESE (2006, p.25) como “validação” da experiência” cujas variáveis abrangem a relação entre: resultado *versus* investimento no educando, engajamento dos egressos no mundo do trabalho ou universidade. Esta pesquisa investigará se a EEEP A atende à terceira variável relacionada à replicabilidade: a EEEP's como agente multiplicador da experiência escolar.

1.5.2 Escola B

A EEEP B, localiza-se no município de Fortaleza e a configuração social do entorno da escola caracteriza-se por uma população de pouco mais de 12 mil habitantes, com renda média de R\$ 890,48, estando entre os 40 bairros mais ricos de Fortaleza (IPECE, 2012), embora os estudantes sejam oriundos de dezenas de bairros.

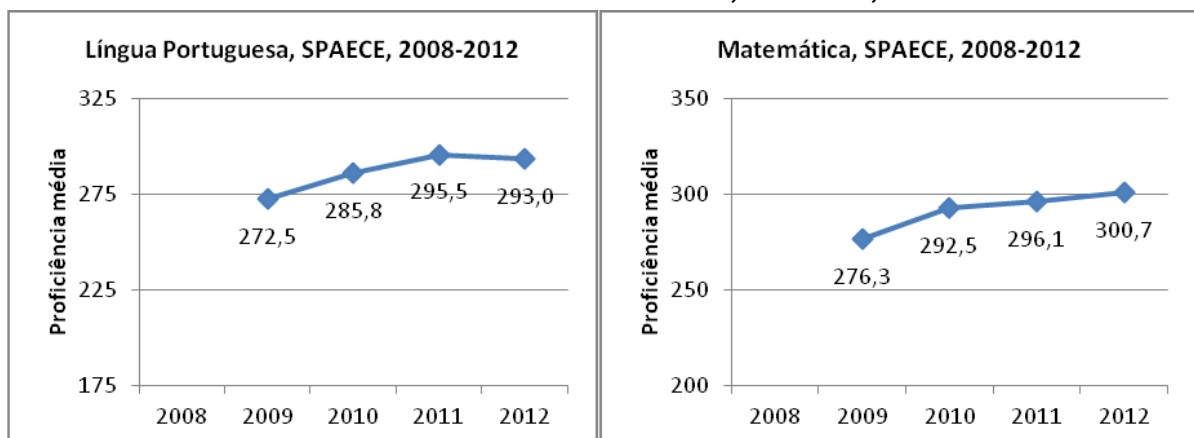
Assim como a EEEP A, apresenta infraestrutura razoável e consta com os seguintes ambientes administrativos e de aprendizagem: centro de multimeios/biblioteca, laboratórios tecnológicos, cozinha, quadra esportiva, secretaria escolar, dois laboratórios de informática, laboratórios de Química, Física e Biologia, sala de professores e as salas de coordenação e direção escolar.

O quadro técnico e docente atende ao padrão de lotação das demais escolas profissionais que possuem 9 turmas, com oferta de 3 cursos técnicos, no mesmo padrão de lotação e número de matrículas da EEEP A. Observa-se, na oferta da EEEP B, em relação à EEEP A, dois cursos técnicos diferenciados, Edificações e Estética, de oferta em menor escala de matrícula, nas escolas profissionais de Fortaleza, o que, em princípio, resultaria em maior indicador de inserção produtiva.

A Escola B já atendeu a 357 matrículas e até o presente ano, formou 212 técnicos em Informática, Edificações e Estética.

Quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes da EEEP B, apresenta-se, a seguir, o gráfico evolutivo do como elemento complementar de caracterização da escola.

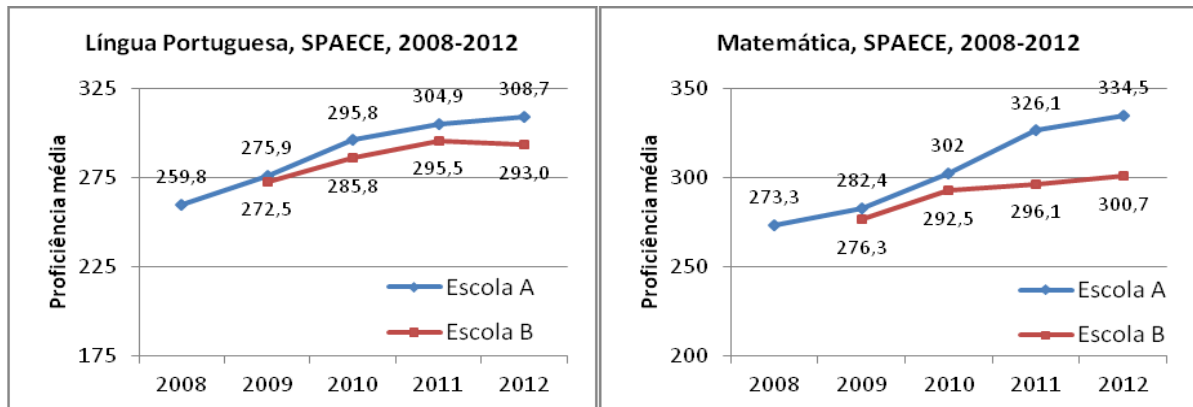
Gráfico 6 - Série Histórica do SPAECE, Escola B, 2008-2012



Fonte: SEDUC, 2013.

Observa-se que a evolução de desempenho acadêmicos dos estudantes apresentou moderado crescimento entre os anos de 2008 e 2012, tendo decrescido a proficiência em Língua Portuguesa. Para efeito de observância comparada entre as Escolas A e B, seguem gráficos comparativos do Resultado do SPAECE.

Gráfico 7 - Série Histórica do SPAECE, Escola A e B, 2008-2012



Fonte: SEDUC, 2013.

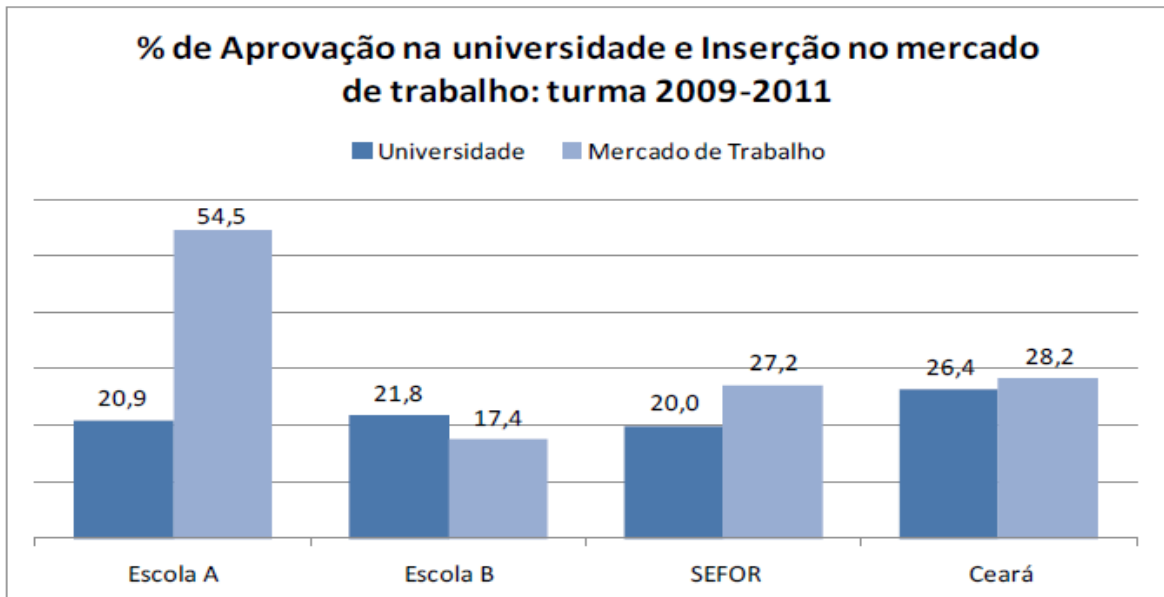
Da leitura dos indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes da EEEP B, em relação à Escola A, constata-se evolução em termos de proficiência, mas em percentuais inferiores à EEEP A, conforme Figura 13.

Na análise dos indicadores dos egressos do primeiro ciclo de formação técnica, 2009- 2011, constata-se que, enquanto a média das escolas profissionais inseriu 26,4% dos estudantes na Universidade, a EEEP B alcançou 21,8% de ingresso acadêmico, 17,4% de inserção produtiva da EEEP B em relação a 28,2% de inserção da rede de escolas profissionais. Constata-se, deste modo, diferença significativa entre os indicadores da EEEP B e da média das escolas profissionais.

Ao observar os indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico, de forma combinada em um único indicador de resultado alcançado, no mesmo ciclo de formação, os indicadores da escola são 33,0% em relação a 39,5% do perfil alcançado pelas escolas profissionais de Fortaleza e 46,7% da média geral da rede de escolas profissionais.

Os gráficos abaixo sintetizam a análise comparativa descrita.

Gráfico 8 – Percentual de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas A e B



Fonte: SEDUC (2012a).

Ao considerarmos a EEEP B sob o viés do ciclo de vida a ser alcançado pelas escolas profissionais, previsto pela TESE (2006), é possível inferir que, em termos da premissa “replicabilidade”, como conceito anteriormente explicitado neste documento (TESE, 2006, p. 25), a EEEP B apresenta engajamento dos egressos no mercado de trabalho e na Universidade relativamente tímidos em relação ao resultado *versus* investimento no estudante, comparando com o igual investimento feito nos estudantes das demais EEEP's e os resultados alcançados, sobretudo, pela EEEP A, de características similares.

1.5.3 Escola C

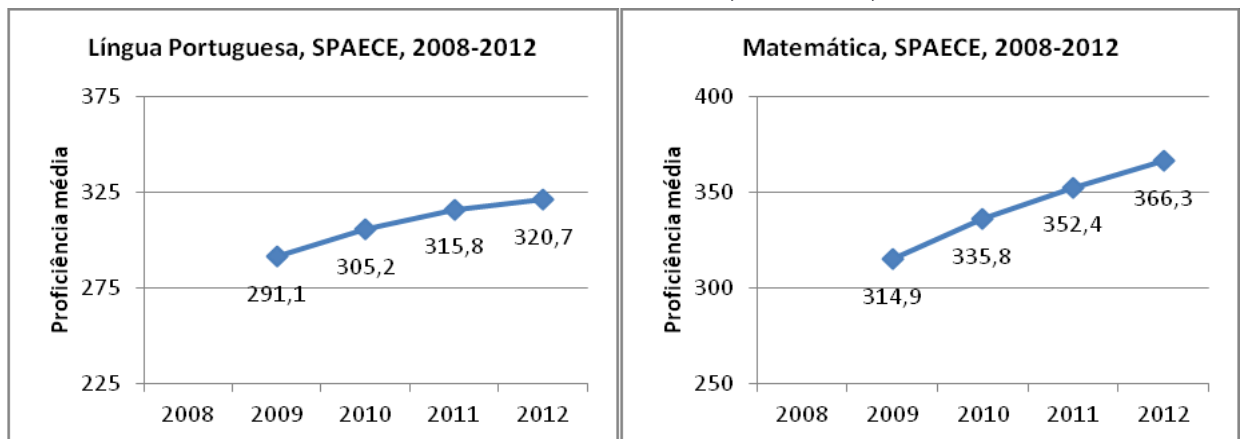
A EEEP C situa-se em um município considerado de pequeno porte, com menos de 60.000 habitantes e cuja dinâmica econômica não apresenta relevância na economia local e regional. O contexto social do município onde se situa a EEEP C apresenta uma população um pouco maior que 48 mil habitantes segundo o Censo 2010 em uma área de aproximadamente 440 Km², com densidade demográfica de 10 pessoas/Km². A proporção da população urbana é de 70%. O IDH do município é de 0,642 no ano 2000 (IPECE, 2012b).

A estrutura física da escola não se enquadra entre as de melhor infraestrutura das EEEP's implantadas em 2009, embora não apresente problemas estruturais. Assim como as demais escolas pesquisadas, a EEEP C possui os seguintes espaços: 9 salas de aula, os mesmos ambientes administrativos e de iguais configuração e quantidade de ambientes de aprendizagem escolar.

No que tange ao quadro técnico e docente, atende ao mesmo padrão de lotação das EEEP's com nove salas de aula. A referida escola possui, atualmente, 273 matrículas e formou, até 2013, 244 técnicos em 3 áreas técnicas: Informática, Enfermagem e Turismo.

Como análise da série histórica do desempenho acadêmico alcançado pela avaliação estadual de larga escala, SPAECE, de 2008 a 2012, a EEEP C apresenta a seguinte configuração:

Gráfico 9 – Série Histórica do SPAECE, Escola C, 2008-2012.



Fonte: SEDUC (2013).

Constata-se configuração de crescimento da EEEP's C na média histórica de desempenho acadêmico dos estudantes das demais EEEP's, na avaliação de larga escala do estado, SPAECE, sempre crescente de proficiência, tanto em Matemática como em Língua Portuguesa. É, dentre as EEEP's, a de maior crescimento de desempenho acadêmico dos estudantes, em todos os anos de aplicação da avaliação estadual de larga escala.

Tal cenário afirma o patamar de qualidade de formação acadêmica previsto na missão da EEEP's, a ser, no mínimo, mantido, ao se considerar os ciclos de vida das escolas profissionais em termos de eficiência, eficácia e efetividade dos resultados apresentados nas respectivas fases de sobrevivência, crescimento e sustentabilidade da escola.

Ao se extraírem os dados de inserção produtiva e ingresso acadêmico da EEEP's C (Figura 18 e 19), separadamente, os dados apontam que enquanto as EEEP's obtiveram, na média, 26,4% de ingresso acadêmico, a EEEP's C, alcançou 30,5% dos concludentes ingressaram na Universidade.

Considerando a média de 34,2% de resultados desses indicadores pelas demais EEEP's pertencentes ao grupo de escolas profissionais localizadas em municípios de pequeno porte, observa-se que esta atingiu, no ciclo de formação 2009-2011, o percentual é um pouco menor que a média de resultados do grupo ao qual pertence, mas superior à média do estado.

Ao considerar o resultado combinado de ingresso acadêmico e de inserção produtiva dos egressos, o indicador da EEEP's C é de 53,4%, no ciclo de formação 2009-2011, o que é significativo do ponto de vista da premissa da "replicabilidade".

Há relativa vantagem nos resultados da referida escola, quando o indicador é a inserção produtiva: 29,0% dos estudantes ingressaram no mundo do trabalho em contraposição a 28,2% da média de estudantes das EEEP's.

1.5.4 Escola D

A EEEP's D está localizada em um município de pequeno porte, cuja caracterização da ambiência socioeconômica apresenta as seguintes condições: população de, aproximadamente, 32.000 habitantes em uma área de 421Km², densidade demográfica de 75,5 pessoas por Km². A população rural é de 52% do total. O IDH do município é de 0,657, entre os 40 melhores das 184 cidades do Ceará (IPECE, 2012).

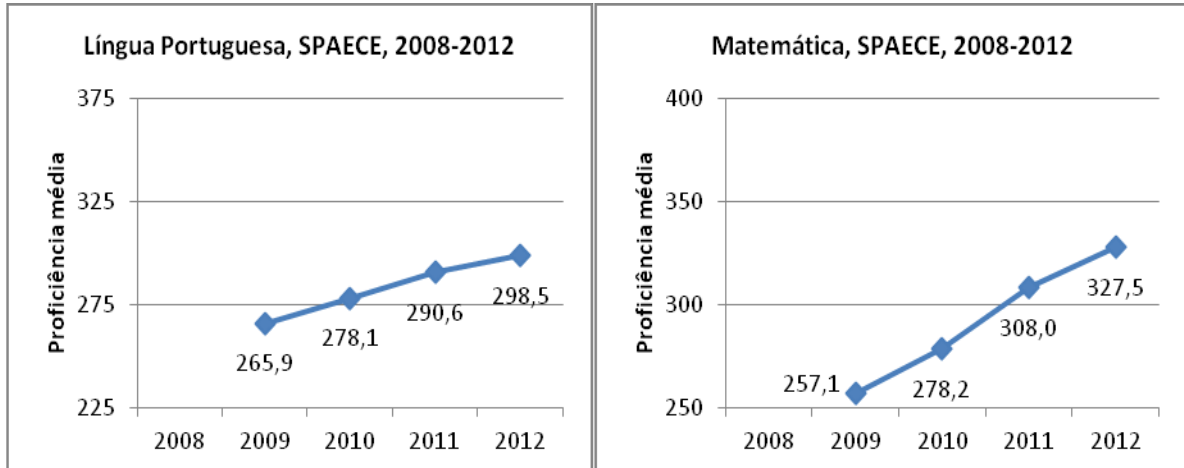
A exemplo da EEEP's A, B e, sobretudo, a Escola D, apresenta as mesmas condições de infraestrutura e de quadro funcional, visto atender, também, 9 turmas.

A EEEP's D possui 241 estudantes matriculados e formou, até 2013, 191 técnicos em 4 áreas de formação: Enfermagem, Meio ambiente, Turismo e Informática.

Contextualizada a ambiência física, funcional e socioeconômica, cabe apresentar os resultados de ingresso acadêmico e de inserção produtiva dos estudantes egressos como forma de melhor caracterizar a escola quanto aos resultados.

Como apresentação da evolução dos resultados acadêmicos da EEEP's D, seguem os gráficos de desempenho dos estudantes na série histórica do SPAECE, entre 2008-2012.

Gráfico 10 – Série Histórica do SPAECE, Escola D, 2008-2012



Fonte: SEDUC (2013).

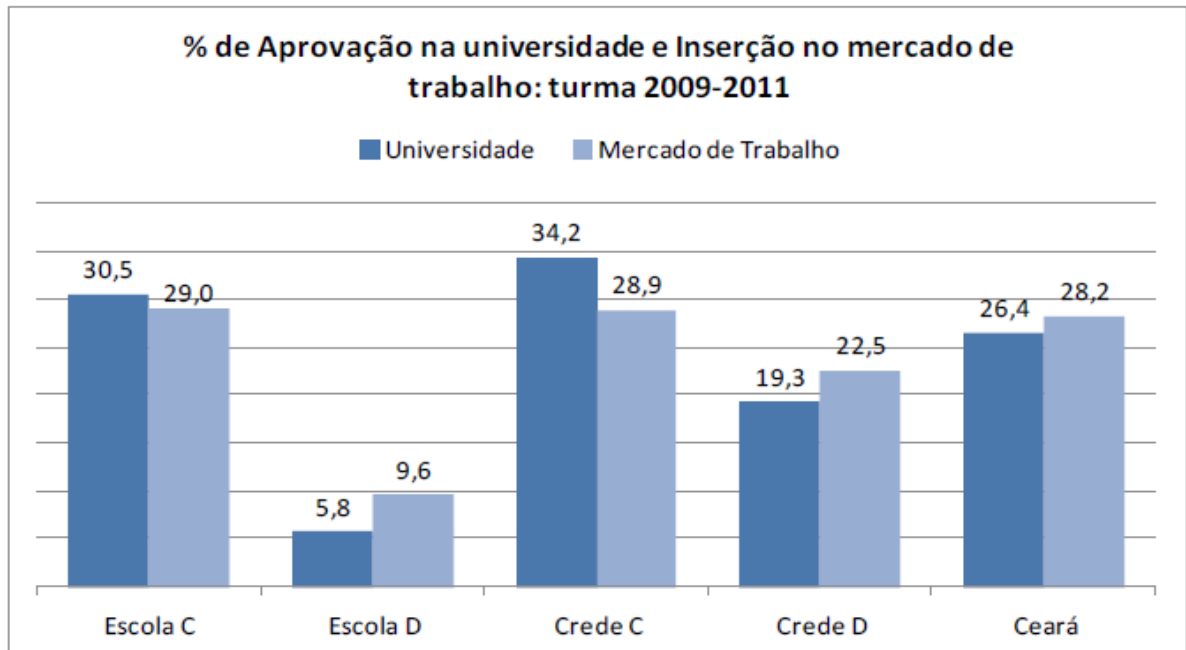
A leitura dos gráficos aponta evolução de resultados de proficiência dos estudantes em torno de uma crescente melhoria da qualidade acadêmica da referida escola, num percurso de evolução do desempenho acadêmico dos estudantes significativamente distintos da EEEP's C.

A título de análise dos indicadores estratificados de inserção produtiva e de ingresso acadêmico, a EEEP's, o indicador de inserção produtiva da escola D foi de 9,6% em contraposição aos resultados apresentados pela média das EEEP's pertencentes ao grupo da EEEP's D, que atingiu 22,5% de estudantes inseridos no mundo do trabalho.

Quanto aos resultados de ingresso acadêmico, a EEEP's D apresenta 5,8% de aprovação acadêmica superior. Este dado é inferior à média dos resultados das EEEP's, no mesmo período, que foi de 19,3% de aprovação.

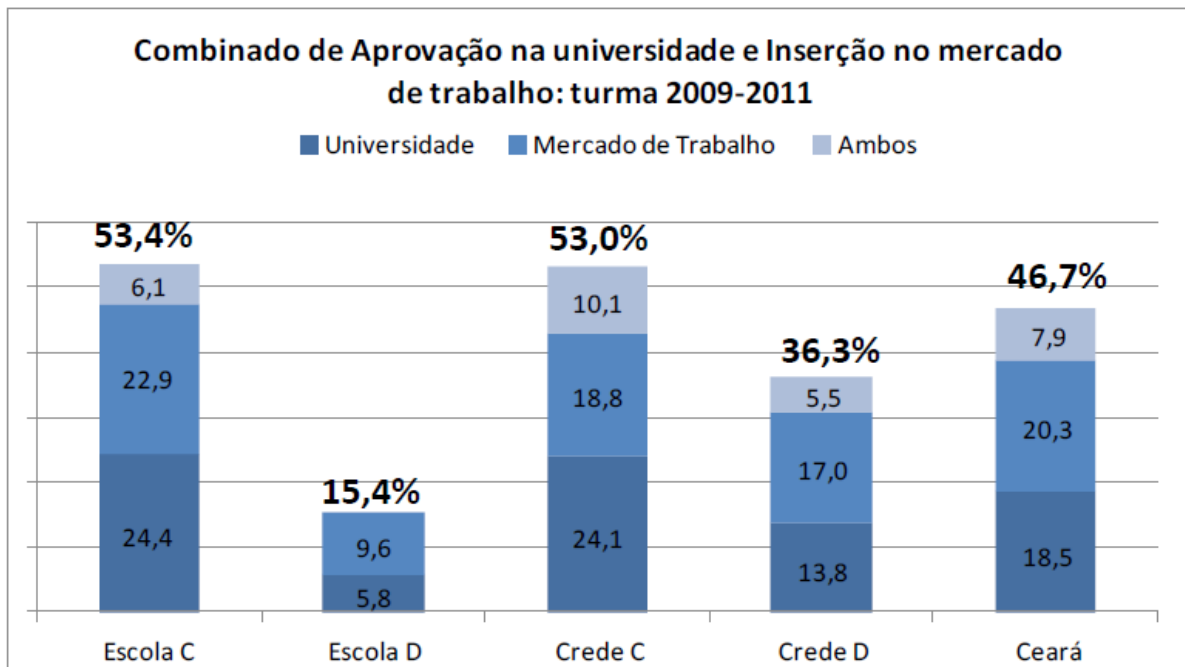
No tocante à combinação dos indicadores de empregabilidade e de ingresso acadêmico, no primeiro ciclo de formação técnica, 15,4% dos estudantes egressos da EEEP's D se inseriram no mundo do trabalho e/ou ingressaram na universidade. Considerando que a média geral alcançada pelos egressos das escolas profissionais foi de 46,7%, os resultados da EEEP's D são significativamente inferiores à média.

Gráfico 11 – Percentual de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas C e D



Fonte: SEDUC (2012a).

Gráfico 12 – Percentual Combinado de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas C e D



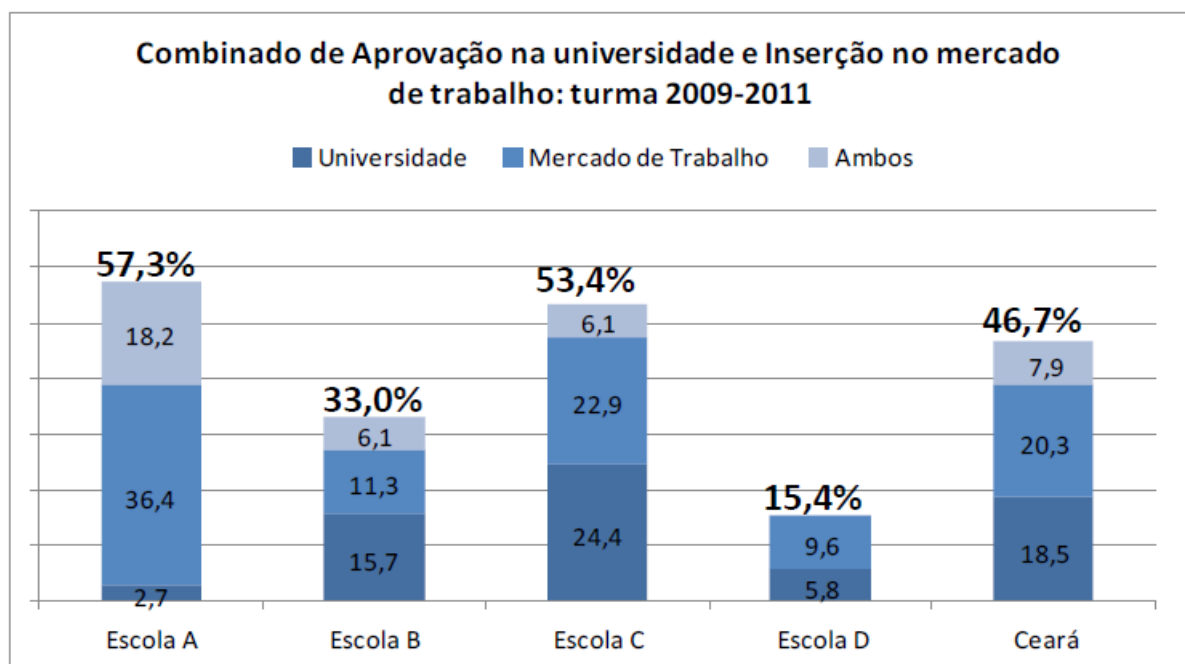
Fonte: SEDUC (2012a).

Possivelmente, muitas variáveis compõem este cenário de dados das escolas pesquisadas e se inter-relacionam de modo a influenciar os indicadores apresentados acima. No entanto, é pertinente a investigação dos resultados da

política, associando os dois indicadores ao objeto da pesquisa, visto que os indicadores de ingresso acadêmico e de inserção produtiva associam-se diretamente à premissa da replicabilidade (TESE, 2006, p. 25) do modelo de gestão do EMI do estado do Ceará.

. Abaixo, gráficos comparativos dos indicadores de inserção produtiva e de ingresso acadêmico das quatro EEEP's, nos dois ciclos de formação técnica: 2009-2011.

Gráfico 13 – Percentual Combinado de aprovação na universidade e Inserção no mercado de trabalho: turma 2009-2011, Escolas A, B, C e D



Fonte: SEDUC (2012a).

Os gráficos acima apresentam uma visão geral dos resultados diferenciados positivamente das EEEP A e C em relação à média dos resultados alcançados pelas escolas estaduais de educação profissional e, sobretudo, sintetizam a análise realizada sobre o desempenho das EEEP A e C na comparação com o grupo de escolas de características socioeconômicas similares.

1.5.5 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo é de natureza qualitativa e sob a técnica de entrevista com sete questões fechadas e uma, aberta, cuja amostra abrangerá 12

entrevistados, sendo 3 por escola: o diretor e dois coordenadores escolares, com, no mínimo, dois anos de atuação na escola e no exercício das funções de coordenação do estágio e de coordenação pedagógica.

Os dados da pesquisa serão refletidos à luz de teorias acerca das dimensões da gestão escolar, dos fatores de eficácia escolar, do modelo de gestão escolar das EEEP's e da liderança educacional na influência associados à de análise do ciclo de política de EMI no estado do Ceará.

1.5.6 Instrumento da abordagem qualitativa

O instrumento da pesquisa qualitativa é a entrevista organizada por eixos temáticos assim descritos quanto à natureza e objetivos: desenho da política de ensino médio integrado no Ceará, aspectos da gestão escolar com enfoque no perfil de liderança, modelo de gestão escolar e plano de ação.

A abordagem nos “aspectos da gestão escolar com enfoque no perfil de liderança, modelo de gestão escolar e plano de ação” pretende: verificar elementos dos depoimentos do gestor escolar que o enquadre num perfil predominante ou não de liderança pedagógica, relacional ou organizacional, verificar o nível de incorporação da TESE à gestão escolar, analisar o Plano de Ação da escola, sobretudo, na projeção de metas de desempenho acadêmico e de foco na preparação para o mundo do trabalho, na série histórica 2009/2011 e 2010/2012, verificar a clareza das premissas da TESE por meio da identificação de ações concretas de vivências delas, por meio de análise documental, comparar as escolas de menor e de maior desempenho dos estudantes a fim de encontrar similaridades ou não de práticas entre as escolas das duas categorias de escolas A-B e C-D.

Além dos objetivos apresentados, o enfoque nos “aspectos da gestão escolar com enfoque no perfil de liderança, modelo de gestão escolar e plano de ação” pretende identificar se a gestão escolar é orientada por resultados ao verificar se os resultados de desempenho alcançados por seus alunos orientam o estabelecimento de metas e se a escola possui boas práticas de gestão relacionadas às duas variáveis de desempenho (empregabilidade/ universidade) por meio de coleta de registros comprobatórios.

1.5.7 Critérios da estrutura das questões da entrevista

As temáticas abordadas na entrevista se apoiam em hipóteses que interessam à pesquisa e fornecem amplo campo de interrogações que fornecerão novas hipóteses ao pesquisador pelas informações dadas pelos respondentes. A entrevista permite a fruição do pensamento e experiências do respondente, o que gerará, subseqüentemente, contribuição ao conteúdo da pesquisa. Optar-se á por entrevistar o gestor escolar seguido de dois coordenadores escolares com a intencionalidade de construir uma visão complementar e global das informações dadas pelos respondentes de cada escola. Acredita-se que os aspectos ambíguos, conflituosos das respostas individuais possam ser esclarecidos e complementados pelo segmento seguinte de respondentes.

Considerando as dimensões temáticas a serem abordadas e a relação da qualidade das respostas dos respondentes a entrevista organiza-se por blocos de eixos temáticos, em momentos distintos, estabelecendo um parâmetro de 1h30 de entrevista em cada etapa, finalizando-as em dois dias consecutivos.

Etapa 1: Desenho da Política de Ensino Médio Integrado no Ceará;

Etapa 2: Aspectos da Gestão Escolar: perfil de liderança, modelo de gestão escolar e plano de ação.

Quanto à natureza do tipo de perguntas abordadas na entrevista, considerou-se abordar a combinação teórica às de cunho teórico fenomenológico, de natureza descritiva e a de cunho histórico-estrutural, dialética.

As questões de cunho fenomenológico visam a extrair o máximo de clareza do processo de implementação. Dessa forma, pretende-se, assim, pelo instrumento de entrevista, investigar a atuação gestora no alcance dos resultados alcançados pelos estudantes num sentido amplo de descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado.

2 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE GESTÃO E DAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DAS EEEP's ESTUDADAS SOB A PERCEPÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O DEBATE À LUZ DO CONSTRUTO DAS PESQUISAS SOBRE ESCOLAS EFICAZES

Conforme discorrido no capítulo anterior, o objetivo deste estudo é analisar a implementação da política de educação profissional do Ceará, no âmbito do EMI de escolas profissionais sob a ótica da gestão escolar.

Ao propor relacionar as características organizacionais e processos de gestão por meio da percepção da gestão escolar sobre suas características e processos com os resultados alcançados pelos egressos da política em inserção produtiva e ingresso acadêmico tem-se a convicção de que as variáveis correlacionadas aos indicadores de resultados alcançados pelos egressos extrapolam a influência da atuação gestora em seus processos de gestão e características organizacionais.

No entanto, há de se considerar, em alguma perspectiva de análise, esses indicadores de resultados tendo em vista que ingresso acadêmico e inserção produtiva são indicadores que se constituem como dois dos três elementos de “medida” da política educacional adotados pela SEDUC. O terceiro elemento de “medida” diz respeito aos resultados de desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações estadual e nacional de larga escala, que também se inserem, nesta dissertação, como elemento adicional de caracterização das escolas pesquisadas.

Portanto, a adoção dessa abordagem correlacional leva em consideração o pressuposto de que é relevante investigar como a gestão escolar das EEEP's pesquisadas analisa os seus indicadores de resultados no processo de autoavaliação escolar.

Importa enfatizar que a tentativa consistiu em identificar características dos processos de gestão e organização escolar, sem enfoque determinístico, ou seja, não se pretendeu estabelecer relação unívoca da gestão escolar com os resultados alcançados pelos egressos, por se considerar tanto a multidimensionalidade dos processos de gestão escolar quanto das variáveis correlacionadas aos resultados dos egressos.

O debate acadêmico realizado neste capítulo relaciona-se com o caso de gestão dessa pesquisa. Para tanto, o debate organiza-se em três subseções. A primeira, breve abordagem do conceito de eficácia escolar sob os construtos de Sammons, Hilman e Martimore (1995), aceitos internacionalmente e o estudo de Polon (2009), que se apoia em Sammons (2008) e Bonamino (2005) para estudo, no Brasil, sobre escolas eficazes.

Em seguida, apresentam-se os achados da pesquisa cujo instrumental orientou-se sob as onze características observadas em escolas eficazes dos estudos supracitados e cujo resultado de pesquisa traz a percepção da gestão escolar acerca da identificação das características organizacionais da escola sob sua liderança.

A partir da análise dos achados da pesquisa, o capítulo III, traz abordagem aprofundada de um dos determinantes-chave, dentre os onze investigados, considerado pela pesquisadora como um elemento central da proposição de aperfeiçoamento da política, a ser identificado no capítulo II. A fim de não predispor o olhar do leitor para o determinante-chave eleito como eixo estruturador do plano de ação educacional da dissertação, optou-se por abordá-lo, na ordem em que se apresenta, na pesquisa de campo.

Considerando que há um modelo de gestão escolar específico, a terceira abordagem é o modelo de gestão escolar a partir da análise dos elementos da pesquisa de campo e, sobretudo, no diálogo com as formulações de Luck (2009) quanto às dimensões da gestão escolar. Esta subseção dialoga, ainda, com a tradição crítica do debate acadêmico de Ramos (2011) e Paro (1986) de posicionamento crítico sobre a neutralidade da apropriação de pressupostos da Administração à Administração Escolar bem como da tradição acadêmica de dissociação de qualquer forma de racionalização do trabalho, na proposta dos autores críticos de que é necessário “examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social” (Paro, 1986).

Tendo em vista que nenhuma política educacional é neutra, coube a abordagem dos elementos da política educacional a partir da percepção da gestão escolar, nos achados da pesquisa, considerando a necessidade de extrapolar o enfoque descritivo dado ao tema, no capítulo I. Compreende-se que os achados da pesquisa agregam elementos que permitiram melhor analisar a política educacional compreendida no Ceará.

Por fim, cabe ressaltar que a análise dos achados desta pesquisa teve a pretensão de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (Chizzotti op.cit, p. 98), referenciando o conteúdo manifesto ao debate acadêmico sobre o tema, pois, como afirma (TRIVIÑOS, 1987, p. 162), a análise do conteúdo latente é “dinâmica, estrutural e histórica” ao passo que a restrição ao manifestado limitaria o desvelamento do fenômeno social que se analisa.

2.1 Breve introdução às pesquisas sobre eficácia escolar

O enfoque na eficácia escolar justifica-se pela centralidade que o tema assume, explicitamente, na política educacional em estudo, tanto nos documentos oficiais que a estruturam quanto no documento orientador do modelo de gestão escolar, TESE.

O nascedouro das pesquisas educacionais sobre escolas eficazes e implementação de programas educacionais orientados por estas pesquisas é a Inglaterra, ao passo que o referencial de estudos sobre escolas eficazes perpassa as pesquisas de Sammons, Hilman e Martimore (1995). No Brasil, se verifica o desdobramento do estudo sobre o tema nas pesquisas de Franco e Bonamino (2005) e de Polon (2009) embora estes últimos autores apontem que há um fator de limitação das pesquisas no contexto educacional brasileiro que diz respeito à falta de autonomia exercida pela escola, o que compromete a relação entre eficácia escolar e autoridade deliberativa das escolas, nessa direção.

Isto posto, como consideração inicial da pesquisa bibliográfica realizada sobre eficácia escolar, é necessário situar o leitor acerca da controvérsia do contexto deste debate. As principais críticas de outras correntes de pesquisas educacionais denunciam que as pesquisas sobre eficácia escolar possuem limite de evidência científica, baixa teorização, metodologias questionáveis e, portanto, não consideram válido esse modelo de pesquisa.

Os críticos à pesquisa em eficácia escolar defendem a necessária independência entre pesquisa e demandas da esfera estatal, podendo ser sintetizadas suas formulações na afirmação de Elliot (1996) de que a pesquisa em eficácia escolar se orienta por “metodologia mecanicista, visão instrumentalista dos

processos educacionais e a crença de que os resultados educacionais podem e devem ser descritos independentemente de tais processos”.

Sammons (2008) assim como Franco e Bonamino (2005) e Polon (2009) por sua vez, refutam a análise de crítica prescritiva, utilitarista instrumental e não contextual de implementação de políticas educacionais orientadas pela organização de programa de melhoria educacional e não contextual. Afirmam que é necessária a aproximação entre estudos sobre eficácia escolar e melhoria escolar e que os métodos de pesquisa avançaram significativamente em técnicas que permitem aos pesquisadores consistência na medição do efeito escola.

Para a pesquisador, mesmo considerando possíveis desvios de rumos e intencionalidades da pesquisa, parece contrassenso dissociar o interesse da pesquisa educacional às demandas governamentais por estudos que apontem melhoria da educação. Seria ingenuidade desconsiderar possíveis intencionalidades no desvio de pesquisas dessa natureza, por parte da esfera estatal, dado seu contexto político. Defende-se, portanto, que há de se pensar na aproximação da pesquisa às demandas educacionais dos agentes públicos, por acreditar que, se a pesquisa acadêmica não se aproximar dos contextos reais de formulação e implementação de políticas, que, por sua vez, ocorrem na esfera governamental, a que serviria a pesquisa se não para contribuir para a melhoria da educação? Há, assim, um evidente embate de tradições acadêmicas sobre como promover educação de qualidade que é estruturada, sempre, sob a forma de políticas públicas.

Contextualizada, pois, a tensão acadêmica do debate – o que não interessa, neste estudo, aprofundar – é recorrente a defesa de Polon (2009) do posicionamento de autores como Reynolds (1994), sobre o diálogo entre eficácia escolar e melhoramento escolar, ou seja, a pesquisa como base para a formulação de diretrizes de políticas educacionais.

E é sob essa orientação que os estudos de Sammons (2008) consolidaram padrões internacionais de eficácia escolar, sintetizados em onze características observadas em escolas eficazes: liderança profissional, objetivos e visão educacional compartilhados, ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador, clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados, ensino e objetivos claros, cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo

acerca de todos que a compõem, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e deveres dos alunos, parceria família-escola-comunidade e, por fim, escola como organização orientada à aprendizagem.

Neste estudo, relacionam-se as características organizacionais e processuais das escolas, associadas à gestão pela percepção autolegitimada da gestão escolar das quatro escolas, analisando-as a partir do referencial teórico supracitado.

Para tanto, Polon (2009) faz uma revisão de literatura de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) e de Franco e Bonamino (2005), para ampliação e contextualização do debate no cenário educacional brasileiro. E é desse construto acadêmico, que fundamenta-se a questão da pesquisa da dissertação.

Da contribuição dos dois últimos autores, duas considerações iniciais são pertinentes para iniciar as reflexões desta seção. A primeira diz respeito ao caráter não classificatório das escolas, “mas, sim, de identificar as características escolares promotoras de eficácia escolar” (FRANCO e BONAMINO, 2005 *apud* POLON, 2009, p. 88). E sob essa pretensão, Polon busca outras leituras para contribuir com o debate, como as de Lee, Bryk e Smith (1993 *apud* POLON (2009) que trazem conceitos como o de organização interna na escola, estrutura escolar, organização da gestão nas funções de gerir, mediar e liderar e a organização formal do trabalho. E foi exatamente sob essa perspectiva de análise que se orientou a pesquisa de campo da dissertação ao investigar as características organizacionais e os processos de gestão das escolas pesquisadas.

A segunda contribuição de Franco e Bonamino (2005, p. 87) para situar sob que concepção de eficácia escolar se investiga, define eficácia escolar como a escola em que “o aprendizado de seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”.

Indiscutivelmente, é bastante complexa a combinação de variáveis presentes nas características organizacionais e nos processos de gestão da escola, por abrangerem, tanto aspectos de ordem técnica, política quanto os de dimensão relacional imbricados nas ações de gerir, mediar, liderar e organizar o trabalho escolar. Assumindo o desafio e visando atender aos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se na seção seguinte, a análise acadêmica a partir do conteúdo manifesto e conteúdo latente dos achados da pesquisa.

2.2 A percepção da gestão escolar sobre si: conteúdo manifesto e conteúdo latente

Situadas as referências acadêmicas ao contexto desta pesquisa de mestrado, ressalte-se que as reflexões que seguem não pretenderam simplificar a combinação de características das escolas, mas, sim, de estabelecer correlações de interdependência tendo por base, tanto o instrumento utilizado na pesquisa de campo, quanto a análise documental e o referencial teórico.

Assim, para análise das características organizacionais e processuais da gestão escolar, os onze fatores de eficácia escolar associados à gestão foram desmembrados em evidências de afirmativas em que os entrevistados identificavam entre “muito fraca/nunca” “fraca/raramente”, “regular/às vezes”, “na maioria das vezes/boa” e “sempre/muito boa”.

A quantidade de afirmativas de verificação de evidência se diferenciou entre as características bem como a maioria das afirmativas aparecem mais de uma vez em outras características correlacionadas, com estrutura textual distinta com o objetivo de checar informações, totalizando 107 afirmativas, detalhadas no Anexo B. Pelo fato de algumas características serem diretamente correlacionadas a outras, algumas apresentam menos afirmativas de evidências por estarem contempladas na(s) característica(s) correlacionada(s).

A partir das formulações do aporte teórico revisado, apresenta-se a cada determinante-chave de eficácia escolar e a quantidade de evidências testadas em relação às onze características de eficácia escolar associada à gestão escolar:

Quadro 5 – Características da eficácia escolar

Nº	Características de eficácia escolar	Quantidade de evidências testadas
1	Liderança Profissional	21
2	Objetivos e Visão Educacional compartilhada	27
3	Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador	34
4	Clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados	74
5	Ensino e objetivos claros	40
6	Cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem	31
7	Incentivo positivo	21
8	Monitoramento do progresso	32
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	20

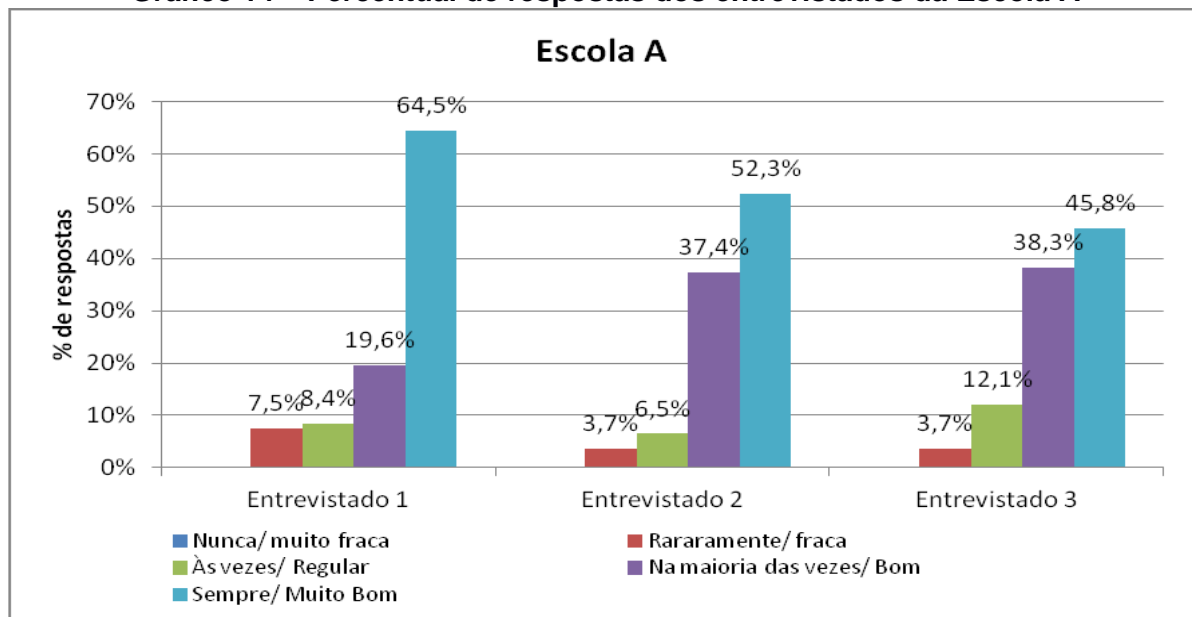
10	Parceria família-escola-comunidade	16
11	Escola como organização orientada à aprendizagem	61

Fonte: elaborado pelo autor.

Situada a lógica de estabelecimento da relação entre os fatores de eficácia escolar e verificação de evidências destes fatores, apresenta-se o debate acadêmico sobre cada fator de eficácia escolar associada à gestão, para, em seguida, apresentar os achados da pesquisa e análise dos dados a partir do construto acadêmico já referendado. À análise textual descritiva das evidências de características organizacionais e dos processos de gestão das escolas pesquisadas, apresenta-se o devido tratamento estatístico dos dados como organização científica da análise textual apresentada nas subseções seguintes.

Ao desmembrar os resultados de concordância entre os entrevistados, por escola, apresenta-se o seguinte cenário, expresso nas figuras 21, 22, 23 e 24.

Gráfico 14 – Percentual de respostas dos entrevistados da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor.

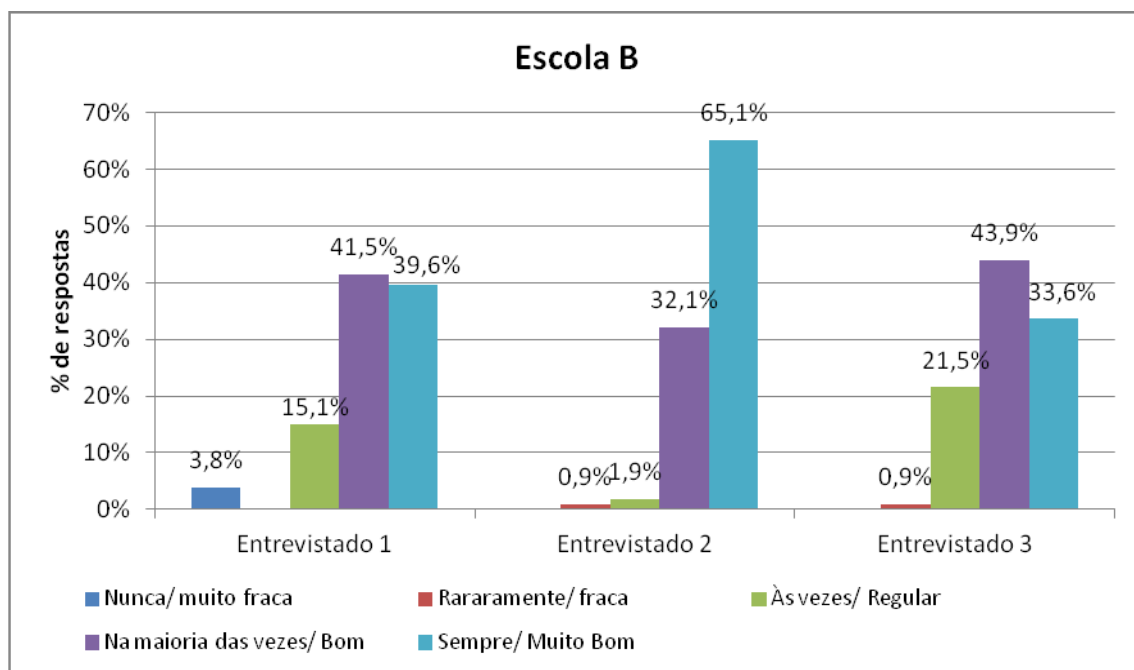
Na Escola A, constata-se equilíbrio de identificação de evidências ocorridas “nunca” ou de conceito “muito fraca” entre os três entrevistados, com exceção do Entrevistado 3, com moderada diferença de percepção.

Na observação das evidências ocorridas “na maioria das vezes/ sempre” ou consideradas “boas/ muito boas” reafirma-se o equilíbrio de autolegitimidade de características organizacionais com acentuada estimativa pelo Entrevistado 1, que representa o diretor escolar. Este fenômeno é, curiosamente observado na Escola A,

em relação aos demais entrevistados 1, que representam os diretores das escolas pesquisadas.

Constata-se que a evidência percebida com ocorrência “sempre/muito boa” entre os entrevistados 1 e 2 da Escola A é maior que o percentual das outras categorias de evidências. O desmembramento individualizado dos fatores de eficácia escolar a serem apresentados neste trabalho permitirá que o leitor perceba com clareza as características organizacionais autolegitimadas pela escola com maior ênfase, bem como os processos de gestão que a caracterizam.

Gráfico 15 – Percentual de respostas dos entrevistados da Escola B

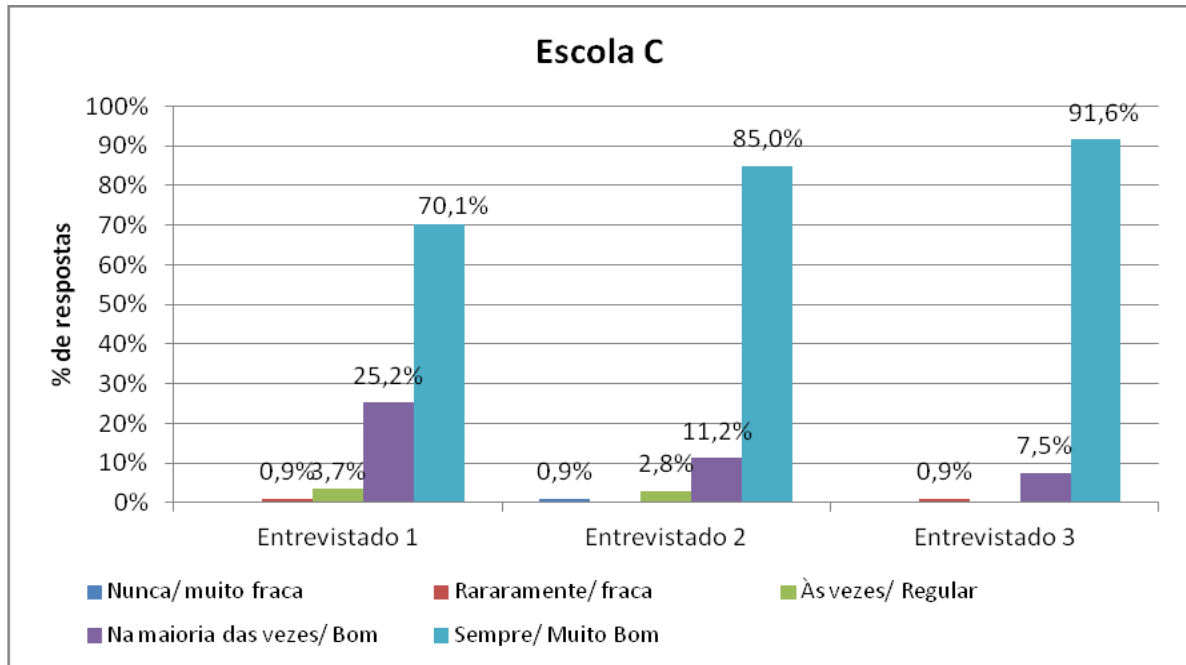


Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela leitura dos dados acima, é possível afirmar que na Escola B não é consensual a conceituação entre as categorias “bom/muito bom”, “na maioria das vezes/sempre”, com exceção do Entrevistado 2 que apresenta percepção superestimada em relação aos demais entrevistados. Curiosamente, é o mesmo entrevistado que apresenta menor ocorrência dita “regular/às vezes” e que eleva essas evidências para a categoria “sempre/muito bom” em relação aos demais entrevistados. Curiosamente, a Escola B é o grupo de pesquisa com maior discordância de valoração das evidências de características organizacionais e de processos de gestão. A análise de conteúdo manifesto e latente que se segue, no

decorrer desta seção, permitirá estabelecer correlações mais específicas sobre o cenário descrito na Figura 2.

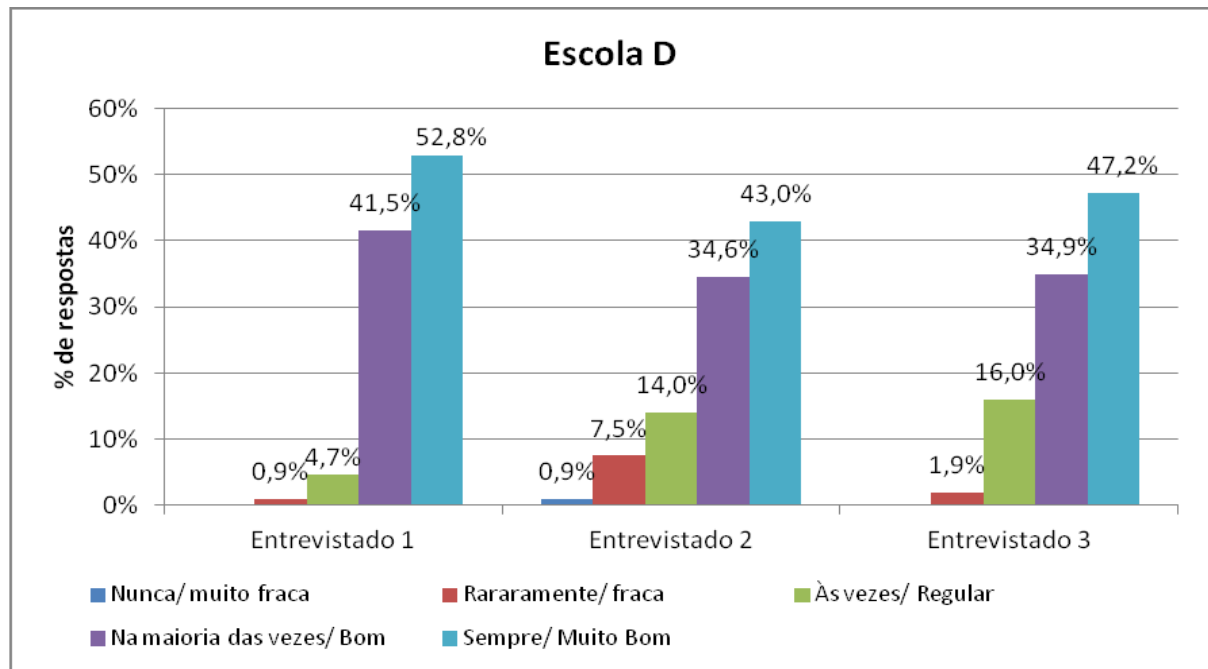
Gráfico 16 – Percentual de respostas dos entrevistados da Escola C



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados da Escola C diferencia-se notadamente das demais escolas (mesmo em relação à Escola A) em concordância dos entrevistados quanto à percepção e valoração das evidências que caracterizam a escola e os processos de gestão. Além dessa variável, sobressai-se quanto à diferenciação da categoria “sempre/muito bom” de evidências. Cabe, ainda, observar que mesmo sendo a escola com maior autolegitimidade evidências de eficácia escolar, a valoração do Entrevistado 1, ou seja, o diretor escolar, é menos acentuada que a dos demais diretores entrevistados. No decorrer da leitura da dissertação, o leitor poderá fazer a correlação desta nuance do conteúdo manifesto com o fato de ser a escola pesquisada com maior foco em perseguir padrões de excelência de resultados escolares.

Gráfico 16 – Percentual de respostas dos entrevistados da Escola D



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a Escola D apresenta estabilidade de concordância de conceituação de evidências entre os entrevistados, sendo observável que o Entrevistado 1, diretor escolar, percebe menos valoração “regular/às vezes” que os demais entrevistados. No decorrer da leitura da análise dos achados da pesquisa, o leitor se confrontará, possivelmente, com questionamentos acerca da conceituação autolegitimada dos entrevistados com os demais elementos de análise da gestão escolar.

2.2.1 Liderança profissional

Para além da liderança individual do gestor escolar, esta determinante-chave refere-se, especificamente a três aspectos da liderança: firmeza e objetividade, gestão participativa e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem.

Polon (2009) identificou que “firmeza e objetividade” caracterizam o gestor escolar que prioriza buscar consenso e unidade de objetivos entre a equipe gestora, com capacidade de mediar relações e de conciliar efeitos de fatores externos. Quanto à gestão participativa, a autora descreve como habilidade de dividir atribuições com a equipe gestora e de instituir ambiente colaborativo tanto pelo

envolvimento amplo dos profissionais da escola nos processos organizacionais quanto na tomada de decisão.

A terceira faceta que compõe a liderança profissional diz respeito à legitimidade do gestor, pela equipe escolar, de autoridade profissional pedagógica. O perfil de liderança pedagógica tem sido tema corrente no debate das competências da gestão escolar e se apresenta, nos estudos acadêmicos, como um aspecto da liderança significativamente influenciador de resultados eficazes em termos de desempenho acadêmico.

Os aspectos diferenciais de escolas com essa característica de liderança pedagógica da gestão escolar constituem o que Franco e Bonamino (2005) denominam de Gestão Institucional e se caracteriza por uma gestão centrada nos aspectos pedagógicos:

o que compreende o total apoio aos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, a participação no planejamento e avaliação em todos os níveis da organização escolar, a organizacional e técnica, ou seja, com clareza de objetivos e capacidade de estabelecimento de diretrizes gerais orientadoras da ação coletiva, a abertura de espaços para o desenvolvimento profissional dentro da escola e o bom aproveitamento do potencial humano e dos recursos materiais disponíveis (POLON, 2009, p.22).

Considerando os três aspectos na análise da característica “liderança profissional”, o conteúdo manifesto das escolas pesquisadas apontam que na Escola A, se evidencia como boa, a liderança escolar da gestão escolar reforçada nas falas durante as questões abertas da entrevista e são apontadas como muito evidentes, a participação do diretor escolar em todas as ações coletivas pedagógicas e monitoramento e supervisão do andamento dos trabalhos, bem como conformidade entre orientações de procedimentos organizacionais e execução.

Segundo o Entrevistado 2 da Escola, “em todo o processo de escolha e formação de professores e funcionários, a gestora foi a principal responsável pela formação da equipe profissional da escola”. O Entrevistado 1, diretor, afirma que “optamos por fortalecer a equipe de trabalho a partir do núcleo gestor, estendendo-se aos professores e funcionários, conforme recomendado pela TESE; assim, muitas decisões foram tomadas após discussão no coletivo”.

Outro recorte significativo no conteúdo manifesto dos entrevistados diz respeito à gestão participativa tendo o diretor escolar como líder. Essa perspectiva

de gestão é manifesta em “nós deveríamos capacitar todos que iriam trabalhar na escola e isto inclui professores, funcionários de limpeza e serviços gerais, funcionários burocráticos da secretaria, regentes da biblioteca, professores dos laboratórios e todos envolvidos na escola (Entrevistado 1).

Evidenciam-se nas respostas dos entrevistados da Escola A, que os dados necessários ao gerenciamento da escola são levantados de forma competente, além da presença da gestão escolar e o conhecimento da direção de todos os problemas ocorridos, tendo a liderança da direção escolar reconhecida, como afirma o Entrevistado 3 quando fala da boa gestão da escola: “o aprendizado de todos se deu por meio da ação gestora”. E, por fim, como síntese dos três aspectos da Liderança Profissional, presentes nas falas dos três entrevistados, a mais significativa foi

“Na minha compreensão a premissa da TESE de corresponsabilidade é primordial e faz a diferença na condução da gestão escolar, pois a partir dela nós conseguimos com a participação de todos, efetivamente, compartilhar nossos objetivos, construir sonhos, celebrar as conquistas, dividir as preocupações e responsabilidades e às vezes, quando necessário, chorar alguma perda inevitável. A gestão partilhada assim se torna mais democrática e todos se sentem corresponsáveis pelo sucesso e desempenho da escola. (ENTREVISTADO 1).

Como organização estatística do conteúdo manifesto acima, segue a tabela a seguir:

Quadro 6 - Características da eficácia escolar: escola A – Item 1

Liderança Profissional										
Item 1	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados	1	1,6			9	14,3	30	47,6	23	36,5

Fonte: elaborado pelo autor.

Por sua vez, na escola B, o conteúdo das questões objetivas apontam que a liderança escolar apresenta características de regular liderança escolar, especificamente, quando se relaciona à presença da gestão escolar na escola fora do gabinete, conformidade entre processos organizacionais pactuados e realizados e de conhecimento da direção escolar dos problemas cotidianos. No entanto, a fala do Entrevistado 1, diretor escolar, afirma que “eu sou gestor, eu sou a responsável, os problemas que existem na escola são da minha alçada, eu tenho que resolver, eu

tenho que participar. Eu preciso formar a minha equipe de trabalho, tanto coordenadores quanto a equipe de professores.”

A conceituação dada pelos entrevistados afirma que os profissionais da escola não conhecem satisfatoriamente, todos os procedimentos para executar bem o seu trabalho e nem estão informados e treinados para fazer bem sua tarefa. No entanto, o discurso acima do Entrevistado 1 manifesta a consciência de que é atribuição do diretor escolar a preocupação com a formação da equipe, apontado como uma dos maiores aprendizados na experiência na liderança da Escola B. No entanto, as respostas às questões objetivas da entrevista afirmam como regular a competência no levantamento de todos os dados necessários ao gerenciamento da escola. Mais uma vez, a fala do Entrevistado 1 contraria as evidências apontadas nas questões objetivas, quando afirma que aprendeu, como gestor escolar, a planejar melhor, a organizar os processos de trabalho.

A síntese das evidências valoradas nas questões fechadas da entrevista, se apresenta, de forma global, estatisticamente, na tabela seguinte.

Quadro 7 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 1

Liderança Profissional										
Item 1	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados	1	1,6			9	14,3	30	47,6	23	36,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fala do gestor escolar, nas questões abertas, confirma as evidências apresentadas nas questões fechadas da pesquisa, admitindo que parte das dificuldades da equipe de profissionais se deve às limitações de competências da gestão. Segundo o Entrevistado 1, diretor, “reconheço que sou pouco visto fora do meu gabinete e reconheço também que parte das dificuldades dos meus professores é, em parte, responsabilidade minha, falha minha.” Dentre os gestores entrevistados foi (o) único diretor que expôs de forma significativamente afirmativa, limitações de suas competências profissionais.

Interessante pontuar que o referido gestor afirma ter buscado na escolha da equipe gestora, profissionais com características complementares de competências profissionais quando afirma que “me preocupei, sobretudo, em montar uma boa equipe, buscando dois coordenadores que agregassem valores às minhas

competências de gestão, com características que eu tenho consciência, ter limitação”. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA B).

Importa, ainda, destacar que o conteúdo manifesto no discurso do Entrevistado 1 não evidencia ênfase em firmeza e objetividade, observado na Escola A, mas ênfase significativa na gestão como canal de mediação, na atuação da direção escolar como ponte. Segundo o diretor, (entrevistado 1), a dimensão relacional, dialógica é a marca da gestão: “isso tem marcado a minha gestão (...), além da compreensão que sempre tive de que a construção da escola é a longo prazo a educação é algo a longo prazo (...), de ter paciência pedagógica, de entender o tempo das pessoas. Isso é a principal característica da nossa escola”.

Na Escola C, como evidências autolegitimadas pelos entrevistados com valoração “boa/na maioria das vezes” e muito bom/sempre” os entrevistados afirmam a forte liderança profissional da gestão escolar, evidenciada por participação da gestão nas atividades pedagógicas coletivas, no monitoramento e supervisão do desenvolvimento do trabalho, na padronização de procedimentos administrativos e correlata execução em conforme padrões estabelecidos, no conhecimento dos profissionais acerca dos procedimentos para executar bem o trabalho, e no conhecimento dos problemas ocorridos pela gestão escolar.

Não se registrou conteúdo manifesto sobre a liderança profissional da gestão escolar nas questões abertas das entrevistas, mas foi possível afirmar a conceituação dos entrevistados acerca das evidências liderança profissional da gestão escolar nas respostas dadas nas questões abertas, que seguem abaixo, estatisticamente organizadas.

Quadro 8 - Características da eficácia escolar: escola C – Item 1

Liderança Profissional										
Item 1	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados							8	12,7	55	87, 3

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escola D apresenta autoavaliação de suas características organizacionais como boa, na manifestação dos entrevistados com elevada avaliação quanto à presença da gestão escolar na escola e conhecimento desta dos problemas ocorridos na escola, conforme tratamento

Nas questões abertas da entrevista, não foi possível perceber ênfase na fala dos entrevistados sobre este fator de eficácia escolar, embora o Entrevistado 1, diretor, tenha feito referência à liderança do gestor escolar na condução dos processos escolares, quando tratou de outra característica de eficácia escolar. A fala do Entrevistado 3, no entanto, traz essa dimensão quando comenta que “a gestão escolar sempre teve o cuidado de a cada novo membro realizar formação para que ninguém na escola estivesse alheio à organização da filosofia da escola, ao planejamento escolar, à rotina escolar, à delegação de tarefas entre outras questões inerentes à escola.”

Quanto à caracterização de gestão participativa, o conteúdo das entrevistas evidencia que na escola A é boa a capacidade de os profissionais medirem e avaliarem o seu trabalho, bem como a decisão compartilhada dos tempos pedagógicos e organização dos materiais e equipamentos pedagógicos bem como o funcionamento permanente do Conselho Escolar.

Por outro lado, na escola B considera-se regular a capacidade de todos na escola em medirem e avaliarem o seu trabalho. Como aspecto positivo de característica organizacional e processos de gestão, há evidência de que a tomada de decisão conjunta entre gestão escolar e profissionais nos processos organizacionais de utilização de material e organização dos tempos pedagógicos.

Na escola C, é considerada boa a capacidade de todos na escola medirem e avaliarem o seu trabalho e muito bom o funcionamento permanente do Conselho Escolar e a decisão compartilhada de gestão escolar e professores quanto à sistemática de organização dos insumos e materiais.

Já a Escola D evidencia regular capacidade de todos os profissionais em medirem e avaliarem o resultado de seu trabalho, bem como considera regular o funcionamento do Conselho Escolar. Mas aponta que na maioria das vezes, gestão escolar e professores tomam decisões conjuntas relativas à organização do trabalho, ao horário escolar e sistemática de utilização de materiais e equipamentos usados.

Importa ressaltar que a análise acima da dimensão da gestão participativa como faceta da característica Liderança Profissional foi extraída da conceituação dada pelos entrevistados nas questões fechadas e cuja consolidação global das respostas estão demonstradas no item 1 das Figuras 1, 2, 3 e 4.

Dado o contexto apresentado nos achados da pesquisa quanto à liderança profissional, é possível sinalizar que a liderança escolar das Escolas A e C se

aproxima do conceito de “gestão institucional” referendado por Polon (2009), mesmo que ainda apresentem lacunas na ação gestora, segundo os achados da pesquisa de campo apontam.

No entanto, na gestão das Escolas B e D não é perceptível, pelo conteúdo do instrumento de pesquisa, identificar se as duas escolas estabelecem práticas consistentes e coerentes de autoridade profissional pedagógica. A relação desta dimensão da liderança profissional se reflete quando se analisa a gestão participativa das quatro escolas pesquisadas e quando se analisa as evidências das características de eficácia escolar diretamente relacionadas à autoridade profissional pedagógica da gestão escolar, explicitadas no decorrer desta seção. Mesmo a escola D, que apresenta equilíbrio de concordância de valoração das evidências, quando se analisa as evidências de forma correlacionada às evidência em comum, que se reafirmariam, apresenta discordância de respostas em termos de valoração ou conceituação das características organizacionais e dos processos de gestão.

Quanto à firmeza e objetividade, analisa-se que as quatro escolas investem esforços na busca de consenso e unidade de objetivos entre a equipe gestora, pela mediação das relações e conciliação dos efeitos de fatores externos. Esta dimensão é amplamente tratada no próximo fator de eficácia escolar, deste estudo, objetivos e visão educacional compartilhada.

E por fim, considerando que consenso e unidade de objetivos é significativamente complexo em qualquer organização, depreende-se ser um desafio permanente uma organização construir-se unitária e coesa, em todas as escolas, como se verificará no decorrer da análise.

2.2.2 Objetivos e Visão Educacional compartilhada

Como debate dos achados da pesquisa, as formulações de Polon (2009) quanto às evidências de eficácia escolar no que se refere ao segundo fator de eficácia escolar associado à gestão traduz-se, na literatura de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) em “consenso da equipe profissional a respeito dos objetivos e valores evidenciados, práticas pedagógicas sólidas e colaborativas em relação à visão compartilhada e por clareza de comunicação nessa direção. A revisão de literatura feita pela autora trata de perseguir uma identidade e unidade institucional como parâmetro para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Na entrevista da pesquisa de campo, este fator de eficácia escolar abrange a verificação de parâmetros de desempenho, comprometimento de todos (professores, funcionários e estudantes) com os objetivos e metas, comunicação e clareza quanto aos objetivos, metas, indicadores, meios e prazos de alcance das metas escolares, auto aperfeiçoamento e promoção de formação continuada dos professores, competência docente e avaliação do desempenho docente em sala de aula.

Dada, pois a centralidade dessa característica na análise relacional com os indicadores eleitos pela pesquisa, apresenta-se, como abertura da análise das escolas, a característica sob tratamento estatístico para, em seguida, desvelar os dados da pesquisa de campo.

Na escola A, o cenário de concordância apresenta-se sob a Tabela 5.

Quadro 9 - Características da eficácia escolar: escola A – Item 2
Objetivos e Visão Educacional compartilhada

Item 2	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27 evidências x 3 entrevistados	7	8,6	27	33,3	47	58,0	7	8,6	27	33,3

Fonte: Elaborado pelo autor.

O desvelamento dos dados acima apresentam como consensual que há um projeto de escola pactuado coletivamente. Na fala do entrevistado 2 “idealizamos a alma da escola como relatou recentemente um professor por ocasião das comemorações de cinco anos da escola”.

A fala que manifesta mais fortemente a característica de visão educacional compartilhada é do Entrevistado 1, diretor, em que afirma

desde o princípio de criação da escola, criou-se uma mentalidade entre os membros escolares de consciência, de corresponsabilidade e principalmente de objetivo comum, todos estão em busca de um único fim, ou seja, garantir uma educação de qualidade para aqueles jovens, todos estão ali para educar, para aprender, do funcionário mais simples ao gestor maior o sentimento que perpassa é o de que estamos ali “educando pelo exemplo” e aprendendo sempre. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

Como evidências de boa e muito boa valoração da característica/fator de eficácia escolar, os entrevistados manifestam domínio docente das disciplinas que ministram e comprometimento de professores e estudantes com os objetivos e

metas da escola. Nas demais evidências relacionadas, os entrevistados expressam como bons os aspectos avaliados

No tocante às características organizacionais autolegitimadas como regular, foi unânime o entendimento de fragilidade tanto da experiência dos professores quanto do investimento da escola na formação continuada deles, em suas áreas específicas. Além desses aspectos, os entrevistados apontaram regular capacidade dos profissionais em afirmarem as metas e objetivos curriculares bem como falta de clareza quanto aos meios para se alcançar os objetivos. Esclarece-se que extraiu-se a análise acima do conteúdo manifesto das questões fechadas da entrevista.

Na Escola B, o quadro global de concordância dos entrevistados sobre as evidências de visão educacional compartilhada apresenta que

Quadro 10 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 2
Objetivos e Visão Educacional compartilhada

Item 2	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27 evidências x 3 entrevistados					10	12,3	34	42,0	37	45,7

Fonte: Elaborado pelo autor.

No detalhamento dos dados estatísticos apresentados, aparecem como evidências bastante conceituadas como “boas/muito boas” e sempre/na maioria das vezes” o alcance dos objetivos educacionais, a clareza dos meios para se atingir os objetivos escolares. Entre outros fatores de eficácia escolar que se correlacionam. No entanto, quando o leitor se deparar com a análise do Plano de Ação da Escola B, questionará a relação entre discurso e prática.

No que diz respeito à percepção de evidências em conceitos “regular/ às vezes” e “fraco/raramente” as questões objetivas da entrevista afirmam que são frágeis, na escola, a promoção de capacitação para os profissionais e o comprometimento dos estudantes com as metas e objetivos educacionais. Esta última evidência é reforçada pela fala da gestão escolar ao exemplificar que, ao observar todo o movimento da equipe educativa em promover ações de fortalecimento de altas expectativas junto aos estudantes, constata certa apatia destes, comparando com a mobilização e motivação dos profissionais. Este é um elementos significativamente revelador para a análise da questão.

Já a Escola C é a gestão que afirma maior evidência de visão educacional compartilhada, conforme apresenta-se na Tabela 6.

Quadro 11 - Características da eficácia escolar: escola B – Item 2

Objetivos e Visão Educacional compartilhada										
Item 2	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27 evidências x 3 entrevistados					10	12,3	34	42,0	37	45,7

Fonte: Elaborado pelo autor.

No detalhamento dos dados estatísticos apresentados, aparecem como evidências bastante conceituadas como “boas/muito boas” e sempre/na maioria das vezes” o alcance dos objetivos educacionais, a clareza dos meios para se atingir os objetivos escolares. Entre outros fatores de eficácia escolar que se correlacionam. No entanto, quando o leitor se deparar com a análise do Plano de Ação da Escola B, questionará a relação entre discurso e prática.

No que diz respeito à percepção de evidências em conceitos “regular/ às vezes” e “fraco/raramente” as questões objetivas da entrevista afirmam que são frágeis, na escola, a promoção de capacitação para os profissionais e o comprometimento dos estudantes com as metas e objetivos educacionais. Esta última evidência é reforçada pela fala da gestão escolar ao exemplificar que, ao observar todo o movimento da equipe educativa em promover ações de fortalecimento de altas expectativas junto aos estudantes, constata certa apatia destes, comparando com a mobilização e motivação dos profissionais. Este é um elementos significativamente revelador para a análise da questão.

Já a Escola C é a gestão que afirma maior evidência de visão educacional compartilhada, conforme apresenta-se na Tabela 7.

Quadro 12- Características da eficácia escolar: escola C – Item 2

Objetivos e Visão Educacional compartilhada										
Item 2	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27 evidências x 3 entrevistados					1	1,2	9	11,1	71	87,7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na identificação das evidências da figura acima, os entrevistados legitimam como “muito boa/sempre” as seguintes evidências: clareza das metas de aprendizagem e padrões de comportamentos esperados dos estudantes, experiência e domínio docente das disciplinas, autoaperfeiçoamento continuado dos professores, comprometimento de professores, funcionários e estudantes com os objetivos e metas da escola, avaliação do desempenho docente em sala de aula e clareza dos meios de alcance dos objetivos educacionais.

Como fragilidade, evidencia-se que a escola não promove capacitação para o corpo técnico, o que leva a inferir que o desenvolvimento profissional é de iniciativa dos professores. Registra-se que se apreendeu as informações a partir da análise da conceituação dada pelos entrevistados às evidências, nas questões fechadas da entrevista.

A Escola D, dentre as escolas pesquisadas, apresenta o cenário de maior controvérsia de valoração das evidências por parte dos entrevistados. Estatisticamente, observa-se:

Quadro 13 - Características da eficácia escolar: escola D – Item 2
Objetivos e Visão Educacional compartilhada

Item 2	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27 evidências x 3 entrevistados			2	2,5	12	14,8	18	22,2	49	60,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como evidência autolegitimada como muito positiva quanto à visão compartilhada dos objetivos educacionais, o conteúdo manifesto da Escola D evidencia comprometimento de professores, funcionários e estudantes com os objetivos e metas da escola.

No desvelamento dos dados apresentados na figura acima, é possível afirmar que a Escola D foi a escola que evidenciou maior fragilidade na disponibilidade de parâmetros para o desempenho de professores e estudantes, de explicitar as metas e objetivos educacionais para a comunidade, na formação do corpo técnico. Os entrevistados consideram regular a experiência docente bem como apontam como frágil a alta rotatividade de professores e a avaliação do desempenho docente em sala de aula. Evidencia-se discordância acentuada, entre os entrevistados, no que se refere à clareza dos meios para se atingir os objetivos e metas da escola e a

percepção de alcance dos objetivos escolares. É significativo ressaltar que o mesmo entrevistado que afirma alcance dos objetivos e metas, manifesta que há fragilidade de clareza dos meios para alcance, observável na análise das evidências correlacionadas.

Diante do exposto acerca da análise deste fator de eficácia escolar entre as escolas pesquisadas, considera-se que o cenário apresentado da pesquisa de campo confirma estreita relação entre autoridade profissional pedagógica e constituição de objetivos e visão educacional compartilhada, demonstrando o que Polon (2009) afirma como interdependência relacional entre os determinantes-chave que caracterizará escolas mais eficazes e escolas menos eficazes. E é dada essa complexa combinação de fatores interdependentes e, dependentes, também, de aspectos políticos, contextuais e relacionais, que não é possível qualquer caráter prescritivo como receita-padrão de alcance de eficácia escolar.

2.2.3 Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador

O terceiro determinante-chave de eficácia escolar associado à gestão é a constituição de “ambiente de aprendizado”, que traduz-se em trabalho organizado, atraente e intelectualmente desafiador”. Na revisão de literatura empreendida por Polon (2009), os estudos nessa direção apontam que escolas com espaços orientados para tarefa, são percebidos visualmente, seja por presença de espaços estimuladores de estudo, de pesquisa e de informações relacionadas, seja pela organização de espaços que favorecem estudo, autodisciplina e convívio. Os estudos sinalizam, ainda, que espaços físicos bem cuidados favorecem o bom clima escolar.

Na caracterização desse fator de eficácia escolar, dentre as evidências que o caracterizam, verificou-se, na pesquisa de campo, se há clara definição e correspondência entre organização dos conteúdos e planos de aula e desenvolvimento docente, pontualidade e ênfase e otimização do tempo em atividades de aprendizagem.

A análise do conteúdo manifesto e latente se deu pelo estabelecimento de correlação das evidências das questões fechadas da pesquisa de campo e para tal, optou-se por aproximar os dois grupos de escolas pesquisadas por similaridade de conceituação das evidências manifestadas.

Desta forma, apresenta-se o quadro comparativo das Escolas A e C, estatisticamente analisado sob o enfoque dessa característica.

Quadro 14 - Características da eficácia escolar: escolas A e C – Item 3

Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador										
Escola A	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34 evidências x 3 entrevistados			5	4,9	6	5,9	37	36,3	54	52,9
Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador										
Escola C	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34 evidências x 3 entrevistados					1	1,0	15	14,7	86	84,3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise dos dados, afirma-se que tanto a Escola A quanto a C apresentam evidências elevadas de constituição de ambiente de aprendizagem, sem evidência de fragilidade nesse fator.

Embora com discordâncias de algumas evidências, as Escolas B e D se aproximam na identificação de fragilidades organizacionais e dos processos de gestão relacionados à constituição de ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador, de acordo com a percepção dos entrevistados e expressos no quadro abaixo.

Quadro 15 - Características da eficácia escolar: escola B e D – Item 3

Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador										
Escola B	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34 evidências x 3 entrevistados	1	1,0			6	5,9	39	38,2	55	53,9
Ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador										
Escola D	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34 evidências x 3 entrevistados					15	14,7	42	41,2	45	44,1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise pormenorizada dessa característica, a Escola B apresenta avaliação satisfatória de constituição de ambiente organizado de aprendizado, apresentando, no entanto, insatisfação com a pontualidade dos professores. Enquanto na Escola D, as fragilidades apresentadas dizem respeito à organização temporal de conteúdos pelos professores e otimização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, é bastante satisfatória a disponibilidade de planos de aulas e priorização do tempo dos estudantes em atividades de aprendizagem. Os demais critérios apresentam-se como satisfatórios.

A caracterização das escolas quanto a esse fator de eficácia escolar sugere a necessária reflexão sobre a autoridade dos profissionais nos processos de ensino e aprendizagem bem como a visão da escola como organização orientada à aprendizagem, correlacionada com o próximo fator de eficácia escolar abordado.

2.2.4 Clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados

O quarto fator de eficácia escolar identificado em escolas bem sucedidas se relaciona diretamente ao terceiro determinante-chave anterior e é definido pelos estudiosos em eficácia escolar como clima institucional de concentração no ensino e na aprendizagem, com maximização do tempo de aula, ênfase nos aspectos acadêmicos e foco centrado no desempenho dos estudantes e na qualidade dos resultados. Para os autores que embasam os estudos de Polon (2009), a associação de eficácia escolar a essas variáveis intraescolares é um diferencial significativo entre escolas eficazes e escolas ineficazes.

As evidências propostas no instrumento de pesquisa de campo para verificação desse fator abrangem: controle de variáveis externas, desenvolvimento colaborativo do currículo, ambiência pedagógica favorável à excelência de desempenho acadêmico e encorajamento dos estudantes.

Desse cenário, extraiu-se a seguinte análise estatística:

Quadro 16 - Características da eficácia escolar por escola: Clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados

Escola A										
Item 4	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
74 evidências x 3 entrevistados			5	2,3	13	5,9	73	32,9	131	59,0
Escola B										
Item 4	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
74 evidências x 3 entrevistados	3	1,4	1	0,5	23	10,5	95	43,2	98	44,5
Escola C										
Item 4	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
74 evidências x 3 entrevistados	1	0,5			4	1,8	33	14,9	184	82,9
Escola D										
Item 4	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
74 evidências x 3 entrevistados			5	2,3	27	12,2	91	41,0	99	44,6

Fonte: Elaborado pelo autor.

De conteúdo manifesto espontâneo sobre a este fator, a Escola C faz menção à ênfase dada, quando afirma que “ficamos entre as dez melhores escolas na Avaliação Externa do Estado do Ceará, no ano de 2006. Ressaltamos que na EEEP's, a escola em que atuo, consegue desde 2009, nas Avaliações Externas, o primeiro ou segundo lugar” (ENTREVISTADO 1).

Na Escola A, a característica é evidenciada na fala do Entrevistado 1 em “criou-se uma mentalidade entre os membros escolares de consciência, de corresponsabilidade e principalmente de objetivo comum, todos estão em busca de um único fim, ou seja, garantir uma educação de qualidade para aqueles jovens, todos estão ali para educar, para aprender.”

Da pormenorização da análise, apreendeu-se que as Escolas A e C apresentam elevadas evidências de clima institucional focado no ensino e aprendizagem embora apontem como fragilidade, o absenteísmo e a impontualidade dos professores. A mesma fragilidade é observável na Escola B, sendo as demais evidências manifestas como satisfatórias.

A Escola D é a única escola que não apresenta fragilidade no aspecto verificado nas demais, considerando que quase sempre estão presentes os demais requisitos que caracterizam clima institucional focado no ensino e na aprendizagem. Destaca-se que as Escolas B e D não manifestaram espontaneamente considerações relacionadas ao fator de eficácia, nas questões abertas da entrevista, sendo possível analisá-lo a partir da conceituação autolegitimada das evidências pelos entrevistados, nas questões fechadas da entrevista.

Importante ressaltar que todas as escolas apresentam satisfação quanto aos resultados acadêmicos alcançados. No entanto, ao relacionarmos a percepção dos gestores ao indicador de desempenho acadêmico na avaliação estadual (SPAECE) as escolas B e D enquadram-se na média de desempenho acadêmico alcançados pelas EEEP's, enquanto as Escolas A e C apresentam médias de desempenho significativamente melhores que a média das EEEP's, conforme figuras 6, 7, 11 e 15, da subseção 1.4 - que apresenta os resultados iniciais dos estudantes egressos das EEEP's - o que sugere confirmar correlação entre as evidências demonstradas na pesquisa de campo ao tempo em que se infere que as evidências satisfatórias das Escolas B e D, demonstradas na autoavaliação dos entrevistados não correspondem aos resultados na mesma proporção que o conteúdo expresso das práticas organizacionais e processuais. Que significados atribuir ao fenômeno?

2.2.5 Ensino e objetivos claros

A quinta característica de eficácia escolar dos estudos de Polon (2009), extraídos das pesquisas de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) se refere a propósitos bem definidos de ensino, organização curricular eficientes, situações didáticas bem estruturadas. Tanto Polon (2009) quanto os demais autores dedicam reflexão considerável a respeito desse fator de eficácia escolar que, explicitamente, associa-se diretamente à ação docente nos processos de organização e mediação de situações didáticas dos processos de ensino e na relação deste com o processo de aprendizagem.

Importa destacar nas reflexões de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) que não basta domínio docente do conteúdo de ensino, mas é fundamental a estruturação das situações de ensino. Entendem como ensino estruturado a

Capacidade do docente em tornar claro o que tem que ser aprendido; organizar o material didático de estudo em unidades manejáveis e ensiná-las em uma sequência planejada; produzir muitos materiais de exercícios e/ou atividades complementares para que os alunos possam “testar suas intuições, manejarem o aprendido ou serem desafiados a caminharem em direção a novas conquistas; controlar o progresso dos alunos e dá retorno imediato sobre os resultados apresentados” (ARMOR *et al.*, 1976; SIZEMOR; BROSSARD; HARRIGAN, 1983 *apud* SAMMONS, 1995. *ibid.*,p. 365,366).

Sammons, Hilman e Mortimore (1995) destacam, ainda que qualidade docente não significa excelência de formação acadêmica mas excelência em estruturar situações didáticas e mediar o processo de aprendizagem.

Relacionando o fator 5 ao fator 3, ambiente de aprendizado organizado, atraente e intelectualmente desafiador, ao determinante-chave 4, clima institucional concentrado no ensino e na aprendizagem com maximização do tempo de aula, ênfase acadêmica e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados, faz-se a leitura da atenção que a gestão escolar dispensa à dimensão pedagógica, ou seja, identifica-se perfil de liderança pedagógica das escolas.

Associando esses três fatores ao desempenho acadêmico dos estudantes na avaliação estadual da educação básica do estado, confirma-se a potencial existência dessa característica de eficácia escolar ao tempo em que se compreende que os resultados alcançados pelos egressos quanto à inserção produtiva e ingresso acadêmico se fundamentam nas características organizacionais e nos processos liderados pela gestão escolar.

Da abordagem conceitual deste fator de eficácia escolar às evidências da pesquisa de campo, a organização estatística dos dados permitiu a análise que se seguirá a partir dos desdobramentos dos dados.

Quadro 17 - Características da eficácia escolar por escola: Ensino e objetivos claros

Escola A										
Item 5	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
40 evidências x 3 entrevistados					6	5,0	45	37,5	69	57,5
Escola B										
Item 5	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

40 evidências x 3 entrevistados					14	11,7	44	36,7	61	50,8
Escola C										
Item 5	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
40 evidências x 3 entrevistados					1	0,8	22	18,3	97	80,8
Escola D										
Item 5	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
40 evidências x 3 entrevistados			2	1,7	19	15,8	49	40,8	50	41,7

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pormenorização dos dados, permitiu extrair que a Escola A manifesta elevado atendimento aos critérios definidos pela literatura. Curiosamente, enquanto transcorria a análise dos resultados da pesquisa, um novo indicador de qualidade acadêmica manifesta propósitos bem definidos de ensino, organização curricular eficiente, situações didáticas bem estruturadas: a Escola A obteve o melhor resultado acadêmico no ENEM/2013, dentre as escolas públicas da rede estadual.

Na Escola B, esse fator de eficácia escolar é manifesto entre padrões de quase sempre ou sempre e bom ou muito bom enquanto evidência nos processos e características organizacionais da gestão escolar. E apesar de considerar que a Escola B alcança a média de resultados acadêmicos na avaliação estadual de larga escala, as práticas pedagógicas manifestas não resultam em significativo desempenho acadêmico dos estudantes tão consideráveis se comparados à Escola A e nem se refletem em resultado de inserção produtiva comparativamente com os resultados da Escola A.

Esse cenário sugere o seguinte questionamento: sendo as EEEP's, escola de profissionalização técnica e tendo a Escola B o desenvolvimento de dois cursos diferenciados em relação às EEEP's de Fortaleza, como explicar a baixa inserção produtiva? Estariam presentes falhas no monitoramento dos egressos? Ou fragilidade de incentivo aos estudantes? Ou, ainda, outras razões estão correlacionadas ao fenômeno observado? Se sim, quais?

A Escola C, a exemplo da Escola A, apresenta elevadas evidências de propósitos bem definidos de ensino, organização curricular eficientes e situações

didáticas bem estruturadas e tal como a Escola A, refletem-se em elevado padrão de desempenho acadêmico na avaliação estadual de larga escala, apresentando o melhor indicador de proficiência dentre as escolas profissionais. Ao analisar, comparativamente os resultados de ingresso acadêmico em relação à Escola D, a diferença favorável do indicador é da ordem de mais 500% a mais de estudantes que deram prosseguimento a estudos em nível superior.

Na análise do fator 5 de eficácia escolar da EEEP's D, o conteúdo manifesto da entrevista demonstra autoavaliação de elevadas evidências de propósitos bem definidos de ensino, organização curricular eficientes e situações didáticas bem estruturadas. Relacionando a contundente afirmação dos entrevistados ao cenário de desempenho acadêmico das demais escolas pesquisadas, a Escola D insere-se na média de resultados. No entanto, na comparação com os resultados dos egressos das EEEP's e, sobretudo, com a Escola C, de perfil socioeconômico com as mesmas características, é significativamente inferior a todas as escolas pesquisadas e ao resultado médio alcançados pelas EEEP's, conforme figura 20.

Mais uma vez, tal configuração sinaliza a necessidade de investigação de outras variáveis não cabíveis neste estudo, cabendo aqui inferir que a prática escolar da escola D não resulta nos resultados esperados pela SEDUC quanto à fluência da trajetória de vida dos egressos em inserção produtiva e/ou ingresso acadêmico.

2.2.6 Cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem

A sexta característica-chave verificável em escolas eficazes é a cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo e de realização de todos os que a compõem. Os estudiosos em eficácia escolar a elevam a patamar de fator maior de eficácia escolar, essa característica, definindo-a como a mais importante. Expressar e manter altas expectativas em relação à capacidade dos atores escolares impulsiona, mobiliza e desencadeia as outras características internacionalmente padronizadas como de eficácia escolar. Polon (2009) afirma a partir do embasamento das pesquisas de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) em quatorze estudos que relacionam altas expectativas à eficácia escolar e baixas expectativas à ineficiência escolar.

Para a autora, daí a centralidade da gestão escolar na criação desse movimento mobilizador de satisfação e de motivação dos atores envolvidos, atentando para que não iniba as capacidades tanto individuais quanto da equipe.

Considerando, pois que um dos focos da formação continuada dos gestores escolares da EEEP's versa sobre a essência da gestão com ênfase em novos paradigmas da autoridade e do poder, evidencia-se a expectativa da SEDUC em conformidade com os pressupostos anunciados por Sammons *et al* e explicitados na apresentação da TESE, na subseção 1.2.2.1, na figura 2, página 32.

Na pesquisa de campo deste estudo, as evidências de cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que compõem a escola, se diluem nas evidências de outros determinantes-chave de eficácia escolar. Assim, considerou-se como evidência do sexta característica de escolas eficazes, em que medida gestão escolar e professores, no contato com pais e alunos, expressam sua confiança na capacidade de aprendizagem dos estudantes, independentemente de raça, classe social ou outras características pessoais. Se a gestão escolar expressa, no contato com os professores, confiança na capacidade de aprendizagem dos estudantes, em que medida os estudantes sabem com antecedência o que é esperado deles, além de associar evidências de autoridade dos profissionais nos processos de ensino e aprendizagem e de existência de clima escolar agradável e de valorização das atitudes da comunidade escolar.

Estatisticamente, as evidências apresentam a seguinte configuração entre as escolas pesquisadas:

Quadro 18 - Características da eficácia escolar por escola: Cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem

Escola A										
Item 6	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31 evidências x 3 entrevistados	3	3,2	6	6,5	21	22,6	63	67,7	3	3,2
Escola B										
Item 6	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31 evidências x 3 entrevistados	1	1,1			3	3,2	38	40,9	51	54,8
Escola C										
Item 6	1		2		3		4		5	

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31 evidências x 3 entrevistados							10	10,8	83	89,2
Escola D										
Item 6	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31 evidências x 3 entrevistados			2	2,2	9	9,7	35	37,6	47	50,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do detalhamento dos dados apresentados acima, é possível extrair do conteúdo manifesto espontâneo das questões abertas da entrevista as seguintes considerações:

A experiência de uma direção geral em qualquer estabelecimento escolar é algo fantástico e enriquecedor para um profissional da educação. (...) Minha formação profissional e ampliado significativamente meus horizontes em termos de construção de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, da relação da teoria com a prática, da formação integral do jovem, da percepção do sistema social vigente, da relação trabalho e educação, da realidade do mundo do trabalho, entre tantas outras dimensões que foram se consolidando ao longo destes últimos cinco anos de gestão. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

O entusiasmo é consensual nos depoimentos dos demais entrevistados, em especial, o diretor escolar.

Da verificação da conceituação das evidências manifestas das questões fechadas da pesquisa, analisa-se que na Escola A, o conteúdo manifesto das evidências avalia como “quase sempre” a escola manifestar aos pais a confiança na capacidade de aprendizagem dos estudantes, enquanto as duas outras variáveis são expressas como “sempre/muito bom”. Enquanto a Escola B manifesta “quase sempre” as evidências se revelam no cotidiano escolar, as Escolas C e D, evidenciam de alto padrão desta característica, é consensual entre os entrevistados das duas escolas.

Diante dos achados da pesquisa neste fator de eficácia, retoma-se o questionamento feito na análise dos dados do quinto fator, de aparente não correspondência entre evidências e resultados das escolas que não alcançam resultados próximos aos das Escolas A e C.

No entanto, a despeito das considerações há de se assumir alguns aspectos possíveis de identificar na gestão escolar das EEEP's, como um todo: as escolas

estaduais de educação profissional parecem exercer influência positiva sobre a vida dos estudantes e sobre a motivação para o trabalho dos profissionais que a compõem. Os resultados iniciais da política empreendida no estado, demonstrados na subseção 1.4, aliado ao caráter motivacional da gestão escolar e de autolegitimação de eficácia escolar, observados na pesquisa de campo, não deixam dúvidas de que algo de significativo ocorre em termos de clima institucional da política implementada no Ceará.

Relatos espontâneos dos atores de implementação entrevistados sinalizam que a política provocou uma nova subjetividade de escola, expressa em

após cinco anos vivenciando a experiência de coordenação em uma escola de educação profissional em tempo integral, posso dizer que meu crescimento como ser humano e como profissional foi imenso, principalmente, no que diz respeito às rotinas e exigências da função em exercício (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

Outra manifestação de identificação do desenho da política educacional do Ceará com anseio pessoal de escola é expresso na fala do Entrevistado 1, da Escola B: “o ineditismo do modelo de escola profissional atendeu ao pensamento pessoal de educação de ensino médio”. Em seguida, o entrevistado descreve a motivação pessoal por mudanças no cenário educacional.

Essa nova subjetividade de escola se reflete no conteúdo dos entrevistado 1 e 3 da Escola C

A escola profissional nos permite um olhar mais cuidadoso aos estudantes. Já que estes passam manhã e tarde conosco e precisamos ensiná-los, além dos conhecimentos propedêuticos, a preparação para a sua inserção ao mundo do trabalho, bem como suas relações sociais, culturais, econômicas e políticas (ENTREVISTADO 1, ESCOLA C).

e participar deste modelo de escola me fez enxergar que os nossos educandos precisam de uma formação plena pois deles será exigido não apenas conhecimento técnico, mas também sociocomunicativo e metodológico, visto que a complexidade das atividades realizadas nos novos processos produtivos passam a exigir conhecimento amplo e habilidades gerais. (ENTREVISTADO 3, ESCOLA C)

Como relato de percepção de uma nova subjetividade de escola, um dos entrevistados afirmou que

entendemos uma escola como uma empresa que precisa dar bons resultados, este viés, empresarial trouxe muitos benefícios, especialmente no trato com os demais colegas de trabalho, pois acredito que é possível

desenvolver um trabalho de bons resultados quando perseguimos metas pré-estabelecidas. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Por fim, a manifestação de uma nova subjetividade de escola observada entre os entrevistados é sintetizada na fala do Entrevistado 1 da Escola A, pela identificação do desenho da política:

quase todas as competências de gestão que atribui a si é resultado do aprendizado no EMI: a fundamentação teórica em gestão orientada por resultados, a responsabilização pelos problemas da escola, o perfil de gestão participativa, desenvolveu liderança pedagógica, a ênfase na formação continuada da equipe de trabalho docente e equipe gestora, organização dos processos de trabalho, aprendeu a planejar, a cobrar resultados de trabalhos individuais (antes, não cobrava responsabilidades de outrem). Como parte do trabalho do gestor, monitorar os processos de trabalhos da equipe. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

É possível afirmar que as escolas profissionais se aproximam do que Polon (2009) cita de Franco e Bonamino (2005, p. 87): escolas em que “o aprendizado de seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”, o que respalda o interesse em investigar as características organizacionais e processuais das EEEP's como possibilidade de contribuição aos gestores escolares no aperfeiçoamento dos processos de gestão, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos discutidos neste estudo e com vistas ao aperfeiçoamento da política.

2.2.7 Incentivo positivo

A sétima característica identificada em escolas eficazes, de acordo com as pesquisas de Sammons, Hilman e Mortimore (1995), traduz-se em clima escolar agradável e de valorização das atitudes da comunidade escola, em especial, dos estudantes. Esse fator de eficácia escolar se relaciona diretamente ao fator anterior, cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo e de realização de todos os que compõem a escola, tratada acima.

Para esses autores, traduz-se em “incentivos positivos” orientados por regras claras, justas e consensuais que resultam em disciplina e desconstruem a tradição escolar de imposição de regras. Importa, ainda, ressaltam os autores, que, por outro lado, “incentivo” não se traduza em elogio gratuito sem associação com as realizações prévias dos alunos e sem enfoque em realizações de caráter acadêmico.

Sobre “incentivo positivo”, Polon (2009) traz Levine e Lezote (1990), referendados por Sammons (2008) para afirmar que “o ideal é que o elogio seja específico, contingente, espontâneo e variado, usando as realizações prévias do aluno para descrever as realizações presentes e atribuir sucesso ao esforço e habilidade” (SAMMONS, 1995 *apud* SAMMONS, 2008, p.371).

A autora ressalta que cabe à gestão escolar dá atenção ao desenvolvimento de auto-estima, ao cuidado com as pessoas e o ambiente, para instauração de clima de respeito e integração entre todos, como incentivo à melhoria. Contextualizando o debate na verificação de “incentivos positivos”, ou seja, de clima escolar agradável e de valorização das atitudes da comunidade escola, em especial, dos estudantes, elegeram-se 20 evidências diretamente relacionadas ao fator 6, cultura escolar de altas expectativas.

Como tratamento estatístico desse fator de eficácia escolar associado à gestão, obteve-se, na pesquisa, a seguinte configuração:

Quadro 19 - Características da eficácia escolar por escola: Incentivo positivo

Escola A										
Item 7	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados					7	11,1	16	25,4	40	63,5
Escola B										
Item 7	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados					3	4,8	21	33,3	39	61,9
Escola C										
Item 7	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados							6	9,5	57	90,5
Escola D										
Item 7	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21 evidências x 3 entrevistados			2	3,2	4	6,3	17	27,0	40	63,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, pela valoração dada pelos entrevistado nas questões fechadas da entrevista, extraiu-se que a Escola A demonstra fragilidade no incentivo positivo dos profissionais aos estudantes no que toca à questões de ordem social com utilização de talentos juvenis em contraposição ao incentivo positivo elevado em questões acadêmicas. No que diz respeito à disciplina, as evidências apontam que a escola possui código de conduta para todos, mas não é de conhecimento de todos os alunos e professores e que as normas de disciplinas são regularmente ou às vezes, aplicadas pronta e integralmente para todos, acontecendo regularmente o encaminhamento de alunos em situações de indisciplina à sala da direção.

No entanto, o conteúdo da entrevista afirma que os procedimentos disciplinares são rotineiros e de fácil aplicação e que os professores interrompem rapidamente distúrbios que ocorrerem em sala de aula de modo a garantir ambiente favorável para a classe.

A escola evidencia, ainda, bom padrão de estímulo e reforço do comportamento positivo e socialmente corretos dos estudantes e, principalmente dos que apresentaram problemas de indisciplina, por todos os profissionais da escola. Afirma o mesmo padrão para avaliação de desempenho dos professores bem como o seu esforço por mudança, de estabelecimento de altos padrões de trabalho e comportamento pela equipe educativa e que a escola é referência para funcionários, professores, alunos e pais como um lugar de atenção e cuidado em relação a cada segmento.

Ainda da interpretação dada às questões fechadas, é possível afirmar que os entrevistados da Escola B apresentam divergências quanto às evidências relacionadas à disciplina, código de conduta, incentivo positivo aos profissionais e estudantes e padrões de comportamento e de trabalho. Há, ainda, consenso quanto a ser uma instituição com bom padrão de referência da comunidade em relação à preocupação da escola em cuidar do ambiente e das pessoas. No entanto, é significativo destacar o depoimento do Entrevistado 1, diretor da escola,

À medida que os processos não foram acontecendo como se esperava, acabam por interferir na motivação da gestão escolar. Outro fator de interferência da motivação da gestão escolar é o jovem: a escola não consegue criar um canal de comunicação; é decepcionante não conseguir “tocar” o aluno, estimular. Admite sofrer com a apatia dos estudantes diante dos esforços da equipe escolar nas estratégias de alcance dos objetivos escolares. Não consegue atingir a linguagem dos jovens, os seus anseios.

Já o conteúdo manifesto das questões fechadas da entrevista apresenta que a Escola C evidencia alto padrão em todas as evidências: estímulo e reforço do comportamento positivo e socialmente corretos dos alunos e, principalmente dos que apresentaram problemas de indisciplina, por todos os profissionais da escola, avaliação de desempenho dos professores bem como o seu esforço por mudança, de estabelecimento de altos padrões de trabalho e comportamento pela equipe educativa e que a escola é referência para funcionários, professores, alunos e pais como um lugar de atenção e cuidado em relação a cada segmento.

Na Escola D, evidenciam-se divergências quanto à limpeza, organização e atratividade do ambiente escolar, reforço de comportamento positivo e socialmente correto dos alunos, especialmente, os que apresentam incidência de indisciplina, por parte dos funcionários, enquanto se evidencia alto padrão de reforço positivo da equipe gestora e dos professores.

As respostas dos entrevistados apontam que quase nunca os problemas de indisciplinas são resolvidos em sala de aula, com necessidade de encaminhamento de estudantes à direção escolar. São expressos com bom padrão, a referência da escola como organização que cuida bem do ambiente e das pessoas, padrão de trabalho e de comportamento da equipe educativa, existência de código de conduta, conhecimento por parte de todos e procedimentos disciplinares rápidos e de fácil aplicação, além de ser consensual alta evidência de reforço, estímulo e incentivo do comportamento positivo dos estudantes bem como de encorajamento dos estudantes a resolução de problemas sociais utilizando talentos juvenis.

Como consideração final dos achados da pesquisa, é possível recomendar à gestão escolar das Escolas A, B e D, refletir sobre a caracterização e organização dos processos relacionados à autodisciplina, no que se refere a coerência, comunicação e desenvolvimento.

2.2.8 Monitoramento do progresso

A oitava característica de eficácia escolar se relaciona diretamente com o plano de ação educacional do caso de gestão deste estudo: trata-se do monitoramento do progresso. A centralidade deste fator à pesquisa empreendida fundamenta-se na relação direta entre monitoramento e análise dos indicadores de

inserção produtiva e ingresso acadêmico, utilizados pela SEDUC e neste estudo, como indicadores de resultados da política para os beneficiários desta.

Ora, ao se considerar que o monitoramento retroalimenta e redireciona a ação escolar com vistas ao alcance de excelência do fazer pedagógico e que, por sua vez, os indicadores de resultados dos egressos se constituem medida de resultado da política, extraiu-se o máximo de formulações acadêmicas em torno da questão para análise dos conteúdos manifesto e latente.

Para Polon (2009), monitoramento sugere ser “uma expressão-chave para definir uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes”. Para a autora, passa pelo acompanhamento dos alunos, individualmente, de cada turma em particular e da escola como um todo, buscando, sempre que necessário, as alternativas para proceder ao acerto das rotas e metas quando os resultados indicam qualquer problema relacionado à eficiência da escola.

Esta formulação do debate da autora é especialmente significativa quando se relaciona aos achados da pesquisa de campo, neste fator de eficácia escolar, a serem apresentados a seguir e na associação ao conteúdo manifesto das sete características anteriores diretamente correlacionadas. Foi exatamente esta característica que confirmou as hipóteses parcialmente formuladas do decorrer da realização das entrevistas à análise do conteúdo manifesto das características anteriores. Optou-se por não refleti-las na conversação, durante as entrevistas, a fim de evitar desvios intencionais pela percepção dos entrevistados das inconsistências e incoerências de algumas respostas. Admite-se que se configurou num exercício psicológico de afastamento do caso de gestão ao se considerar que é tema central de atuação profissional da pesquisadora.

Pretendeu-se, assim, estabelecer o debate no espaço acadêmico de análise da política implementada, até porque foi, especificamente, na realização das entrevistas que o problema de investigação se configurou, desconstruindo a hipótese inicial de que a pesquisa de campo demonstraria clara distinção de autopercepção da gestão escolar entre os dois grupos de pesquisa, ou seja, entre as escolas com melhores resultados de egressos e as duas com resultados abaixo da média das demais escolas profissionais, em relação às suas características organizacionais e processuais.

No entanto, a análise mais reflexiva do “fator novo” da pesquisa se dará na elaboração do Plano de Ação Educacional, do capítulo III. Por ora, cabe extrair da

revisão de literatura sobre monitoramento de resultados, o aporte acadêmico que consubstancie o plano de intervenção, produto da pesquisa de campo.

Estudiosos como Murphy (1989) citado por Polon (2009) demonstram que as escolas eficazes integram os procedimentos de monitoramento com a avaliação e o estabelecimento de objetivos. A autora embasa a formulação ao concluir que “o *feedback* e a incorporação de monitoramento e avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisão na escola assegura que as informações sejam usadas mais ativamente. (Ibid., p.371, 372).

No entanto, Polon (2009) chama a atenção de que as formas mais adequadas de monitoramento não são consensuais no debate acadêmico, servindo ao propósito de monitorar tanto formas formais quanto informais de monitoramento.

Diante do exposto, retomam-se algumas referências de formas de monitoramento práticas e disponíveis na estrutura da política educacional estudada, a fim de situá-las bem como analisar as possibilidades de influência destas na avaliação e orientação dos objetivos a partir dos resultados demonstrados.

Conforme apresentado, anteriormente, a SEDUC estabelece como instrumento de monitoramento da política, em âmbito central, estudo e análise do desempenho acadêmico das EEEP's nas avaliações de larga escala, com recorte de desempenho em relação às demais escolas da rede estadual; monitoramento dos egressos quanto à inserção produtiva e ingresso acadêmico, por agrupamento de municípios afins em dinamismo socioeconômico, por regional de educação, por curso, por escola, por aluno. De publicação anual, o portfólio da Rede Estadual de Educação Profissional dados da pesquisa, pesquisa anual de satisfação das concedentes de estágio com a mesma estratificação descrita acima e incluindo, na avaliação das empresas/instituições dos aspectos relacionados à desenvolvimento pessoal e social dos estudantes em estágio.

De posse das informações monitoradas e analisadas pela SEDUC, reúnem-se as escolas, por agrupamento de municípios afins em dinamismo socioeconômico com a finalidade de planejamento da oferta de cursos do ano seguinte e, sobretudo, análise coletiva dos fatores correlacionados ao fluxo escolar tendo por base os dados do portfólio, que é o relatório de dados e indicadores, em edição anual, Os gestores escolares são orientados, a partir desse encontro de análise contextual das EEEP's, a incluírem os dados na pauta de debate em cada escola, analisando a evolução histórica de cada EEEP's bem como analisarem os resultados individuais

aos de seus pares. Encerra-se, nesta etapa, a influência de ação da SEDUC nas formas, atividades e estratégias de tomada de decisão que as EEEP's desenvolverão a partir desse estágio.

No âmbito de cada escola, consta a figura do Diretor de Turma, profissional de formação pedagógica, responsável pelo fortalecimento do desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de uma das turmas, acompanhando-a do 1º ao 3º ano, consolidando os registros de acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante, em dossiê, em carga horária de 5h semanais para esse acompanhamento. Faz-se essa alusão para demonstrar que a escola dispõe de instrumentos de acompanhamento individual e por turma em conformidade com o que Polon (2009) formula a respeito e com o que a pesquisa empreendida por Sammons aponta: “a manutenção de registros é uma característica importante encontrada em escolas eficazes, sobretudo se deles se referirem não somente habilidades acadêmicas como também de desenvolvimento pessoal e social” (SAMMONS, 1995, p. 371).

Quanto ao instrumento de monitoramento da escola como um todo, já se explicitou, neste estudo, que o Plano de Ação, de caráter de macroplanejamento e orientado pelo Ciclo PDCA -principal ferramenta de gestão das escolas profissionais- se constitui no que Polon (2009) afirma ser “uma expressão-chave para definir uma estratégia de gestão”.

Isto posto, retoma-se ao debate acadêmico onde Sammons (1995 *apud* POLON, 2004, p. 102) afirma que as pesquisas indicam que processos de monitoramento

criam mobilização interna, ou seja, concentram a atenção dos alunos, professores e pais em torno da discussão sobre os objetivos da escola e de suas realizações – o que pode aumentar a comunicação de altas expectativas em relação ao trabalho realizado; fornecem dados que acabam por informar o planejamento e redimensionar os aspectos de organização, funcionamento e métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem; passam aos alunos uma mensagem positiva- de que a escola está interessada neles, no progresso deles e, dependendo da faixa etária, abre espaços de participação e envolvimento dos adolescentes nas questões a eles relacionadas.

Mais uma vez, na revisão da literatura de Sammons, Polon (2009) destaca o debate de Murphy (1989) na análise dos líderes eficazes e sua centralidade no monitoramento do progresso, de práticas diversas de procedimentos, de análise dos

dados, seguida de discussão dialógica com os professores na integração desses procedimentos com a avaliação e estabelecimento de objetivos.

Diante do debate, a verificação das evidências de monitoramento do progresso, na pesquisa de campo deste estudo, se deu a partir do conteúdo expresso das entrevistas e da interpretação dada da correlação entre o manifesto e o latente, no conteúdo da pesquisa de campo, associando o conteúdo deste fator de eficácia escolar a outros de estreita relação, discutidos nesta seção.

Do conteúdo manifesto espontaneamente durante as questões abertas da pesquisa que se relacionam com monitoramento, obteve-se que quando questionados sobre os processos de monitoramento e avaliação da política educacional em questão, divergências significativas de discordância entre os entrevistados, tanto os da mesma escola quanto diferenciação de identificação de monitoramento entre as escolas.

Dada a centralidade deste fator eficácia escolar, monitoramento, tanto para qualquer política educacional quanto para o caso de gestão ora estudado, parece oportuno extrair o máximo de conteúdo manifesto espontâneo a fim de qualificar o debate e a proposição de intervenção educacional do Capítulo III deste estudo.

Deste modo, passa-se da transcrição do conteúdo manifesto das questões abertas para, em seguida, interpretar a valoração dada pelos entrevistados nas questões fechadas da pesquisa de campo. Ao final, o leitor compreenderá a centralidade de aperfeiçoamento desse fator de eficácia escolar como intervenção de melhoria da política na forma como ela está estruturalmente programada.

Do conteúdo manifesto, o Entrevistado 1 da Escola A afirma que “no modelo de escola orientado por resultados exige o monitoramento dos instrumentais, dos processos de trabalho da equipe. Comprometimento com a eficiência dos processos educativos e mais foco na eficácia do trabalho escolar”. Complementa que

considero que há o monitoramento da política n estudo de egressos a fim de fazer ajustes necessários, localmente, nas escolas com perfil abaixo da média e nos cursos que apresentam diferenças de desenvolvimento. Penso que essas informações são ajustes da política. Destaco que a escola, em âmbito local, se apropria desses estudos em dois momentos do ano letivo: ao final do ano e no início, por ocasião da jornada pedagógica. É um estudo coletivo, dialogado com professores para que a escola melhore a condução dos cursos que oferta. É um momento de nos enxergarmos frente aos indicadores das demais escolas e dos cursos ofertados para definir estratégias de aperfeiçoar o trabalho no ano que inicia. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

Por sua vez, o Entrevistado 1 da Escola B afirma: “não considero que haja processos de monitoramento e avaliação. Considero que a avaliação é superficial, sem avaliação com rigor”. Complementa: “é preciso definir a filosofia de gestão. É mesmo a TESE? Considero- me meio órfão”. Cita como falta de apoio: status dos laboratórios, falta de um interlocutor, na COEDP, demora da chegada dos materiais à escola, alta rotatividade dos líderes dos processos, na COEDP. Há discordância de percepção entre os entrevistados da mesma escola, onde se pontua o monitoramento dos egressos como um instrumental importante para a escola se perceber em relação às demais EEEP's. Por outro lado, a Entrevistada 3 da mesma escola afirma:

percebo que a discussão curricular é lacuna, bem como o acompanhamento da gestão escolar. Mesmo considerando a superintendência escolar (vinculada à Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola) como monitoramento, sinto falta do olhar da COEDP sobre os processos da gestão da educação profissional”. (ENTREVISTADO 2).

Na Escola C, na reflexão sobre monitoramento, o conteúdo manifesto das questões abertas aponta que identifica monitoramento: “somos avaliados anualmente pelas Avaliações Externas e, também acompanhados, sistematicamente, pela equipe da Coordenadoria de Educação Profissional, observando a quantidade de estudantes ingressos na universidade e no mercado de trabalho.” Complementa que

Só sinto falta da continuação do trabalho feito por um grupo fixo, pois desde seu início, tivemos mudanças de profissionais, o que trouxe alguns prejuízos ao processo, pois percebemos que as pessoas que entraram depois do início não tem um conhecimento tão amplo quanto àquelas que iniciaram o trabalho. (ENTREVISTADO 1).

Outro entrevistado da escola afirma que existe monitoramento:

Sim. Posso citar: o acompanhamento do estágio, divulgação de resultados das avaliações externas, planilhas de inserção na universidade e no mercado de trabalho, reuniões ordinárias e extraordinárias com núcleo gestor, e-mail institucional. E outros mecanismos. O entrevistado não percebe lacunas. O entrevistado 3 também reconhece a existência de monitoramento e reafirma o manifestado pelos demais entrevistados da escola: além das avaliações externas como SPAECE e ENEM, existe o acompanhamento sistemático da quantidade de alunos que ingressam em universidades e/ou no mercado de trabalho. (ENTREVISTADO 2, ESCOLA C).

No tocante às mesmas questões, nos achados da pesquisa de campo da Escola D, o Entrevistado 1, diretor, considera que “são muito tímidos e insipientes; apenas através do olhar da superintendência escolar”. O Entrevistado 2 da mesma escola não identifica processos de monitoramento. Já o Entrevistado 3 aponta que “há um acompanhamento por parte da SEDUC no tocante a evolução do aluno, tanto na inserção no mercado de trabalho quanto no ingresso ao nível superior”.

O Entrevistado 1, diretor, complementa como lacuna de monitoramento,

Como não há um link direto entre escolas e Coordenação Central, apenas por meio das CREDES, o acompanhamento fica comprometido, sempre passando sob o prisma da superintendência escolar. Que é responsável pela observação e orientação, atendendo as demandas e solicitando as ações que acreditam ser necessárias. Desta forma, a percepção e a compreensão que se tem de escola profissional termina por sofrer influência da forma como a CREDE/SUPERINTENDÊNCIA entendem a escola profissional. (ENTREVISTADO 1).

Sobre a mesma questão, o Entrevistado 2 diz que

Não sei ao certo, mas em alguns momentos existe mais cobrança do que auxílio. Fazer Educação Profissional no Ceará para mim é muita responsabilidade, afinal, teoricamente, nós temos tempo e muitas vezes estrutura para realizar quase tudo que planejamos, nossos professores também têm tempo para planejar e executar suas ações. Mesmo assim na prática tudo é diferente, em uma EEPP's acontecem mil coisas em um só dia e esbarramos ainda em muita burocracia. É preciso formar uma equipe muito integrada para conseguir, conquistar a confiança de pais, alunos, professores, comunidade, enfim... Mas acho que se tivéssemos mais apoio por parte da SEDUC/CREDE seria ainda melhor. Algumas vezes gastamos muita energia com ações desnecessárias enquanto isso poderíamos estar recebendo mais apoio, sugestões, até mesmo mais visitas (nós recebíamos visitas periódicas da superintendência) que trouxesse soluções para problemas corriqueiros já que quem está fora consegue perceber até mais do que quem está na rotina escolar. (ENTREVISTADO 2).

Ao falar de lacunas de monitoramento, o terceiro entrevistado afirma que

atualmente, sim, existe lacuna. No início essa preocupação em ouvir, dialogar com o grupo gestor de coordenadores era mais frequente. Isso transmitia uma sensação de acompanhamento e preocupação. Passados quase cinco anos, o ritmo de reuniões, encontros e formações com os coordenadores escolares (pedagógicos) diminuiu consideravelmente o que gera em mim um certo desconforto. (ENTREVISTADO 3).

Diante do exposto no conteúdo espontâneo manifesto nas questões abertas, este fator de eficácia escolar apresenta elementos significativos e mais representativo de diferenciações entre as escolas. Por tudo o que já se referendou,

teoricamente sobre o tema, nesta subseção, se evidencia, para a pesquisadora, a necessidade de intervenção

Estatisticamente, os resultados da pesquisa de campo das questões fechadas demonstrou que

Quadro 20 - Características da eficácia escolar por escola: Monitoramento do progresso

Escola A										
Item 8	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
32 evidências x 3 entrevistados					5	5,2	29	30,2	62	64,6
Escola B										
Item 8	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
32 evidências x 3 entrevistados					9	9,5	36	37,9	50	52,6
Escola C										
Item 8	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
32 evidências x 3 entrevistados					2	2,1	20	20,8	74	77,1
Escola D										
Item 8	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
32 evidências x 3 entrevistados			3	3,1	16	16,7	32	33,3	45	46,9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das questões fechadas da entrevista, é possível extrair que na Escola A é consensual, entre os entrevistados, existência de elevado padrão de desempenho acadêmico atual melhor que os anteriores, além de ser superior às médias nacionais

e estadual e, ainda, compatíveis com a média de desempenho das EEEP's. Afirmam que padrões se fundamentam em parâmetros curriculares. Na comparação das respostas entre os entrevistados, a escola demonstra que sempre registra, arquiva e relata, formalmente, o desempenho e que a avaliação de desempenho é adequada aos objetivos de ensino.

Ainda nas questões fechadas, as evidências apresentadas com ocorrência na maioria das vezes e consideradas boas foram: monitoramento contínuo do progresso dos alunos, identificando quantos e quais estão com dificuldades acadêmicas, utilização de testes, registros e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais, propor soluções e revisar currículo e atendimento personalizado e estímulo aos estudantes com dificuldades.

E por fim, a evidência que mais diretamente se relaciona com o cenário da pesquisa: o indicador de inserção produtiva combinado com o de ingresso acadêmico dos egressos desta escola é avaliado como de elevado padrão, tanto em relação aos resultados das demais EEEP's quanto à satisfação da comunidade com os resultados alcançados.

Especificamente, na evidência de avaliação do indicador de ingresso acadêmico e inserção produtiva dos egressos, há divergência nas falas dos entrevistados quanto a não ter informação se os referidos indicadores satisfazem à comunidade e a afirmar que é boa a satisfação da comunidade quanto aos resultados dos egressos. Esta inconsistência sugere alguns questionamentos ao relacionar, dentre os que responderam que é boa a satisfação da comunidade aos indicadores de ingresso acadêmico e inserção produtiva, representados nas figuras 14 e 15 (p. 60) onde a relação de diferença negativa entre a escola B e as Escolas A, C e D e, ainda, com a média do Ceará e das demais EEEP's de Fortaleza evidenciarão, em princípio, insatisfação da comunidade.

Os questionamentos sinalizariam que os entrevistados manifestassem conhecimento e clareza do quadro situacional negativo, se analisando, comparativamente; a existência de proposta clara de estratégias de intervenção, pelos entrevistados, bem como a apresentação da avaliação desses resultados e manifestação de reorientação dos objetivos educacionais como discurso fluente dos entrevistados.

A Escola C manifesta como muito bom a nível atual de desempenho acadêmico, analisado em série histórica e em relação às médias das EEEP's, as

nacionais e a estadual, bem como a utilização de dados, arquivos e relatórios de desempenho dos estudantes e de utilização de padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos estudantes fundamentada em parâmetros curriculares.

Divergem entre “quase sempre” e sempre”, as falas dos entrevistados quanto ao monitoramento contínuo do progresso acadêmico dos estudantes pelos professores, a adequação do desempenho dos estudantes aos objetivos de ensino, a utilização de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas e propor soluções, para revisar currículo, além de considerarem bom a atenção da equipe gestora e dos professores às disciplinas críticas e o conhecimento dos professores acerca das necessidades da turma e atenção individual e estímulo aos estudantes com dificuldades.

Interessa ressaltar a evidência de regular satisfação da comunidade quanto à combinação dos indicadores de ingresso acadêmico e inserção produtiva, indicadores anteriormente analisados (p. 62) Esta manifestação dos entrevistados revela uma característica de altas expectativas em torno dos resultados da escola, pois sendo a Escola C, referência de resultados acadêmicos em avaliação de larga escala, entre as EEEP's, e, considerando, ainda, que os resultados dos egressos seriam, em primeira análise, plenamente satisfatórios, comparativamente, como demonstram as figuras 18 e 19 (p. 64 e 65), conteúdo manifesto da equipe gestora tenderia à elevada avaliação da satisfação da comunidade.

A Escola D apresenta uma configuração bastante particular de evidências monitoramento do progresso. De início, demonstra maior divergência de valor na escala apresentada para avaliação da evidência, entre valoração 3 (regular/às vezes) e 5(muito bom/sempre) nos seguintes aspectos: monitoramento contínuo do desempenho acadêmico dos estudantes pelos professores e utilização de padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos estudantes com base em parâmetros curriculares.

Evidências consensuais em torno de alto padrão de monitoramento referem-se a: nível atual de desempenho acadêmico melhor que os anteriores, evolução acadêmica favorável às médias nacionais, estadual e compatíveis com as das EEEP's, utilização de testes e relatórios de avaliação para localizar e propor soluções e atenção dada pela escola e professores às disciplinas críticas são consideradas como “quase sempre” ocorrerem as seguintes evidências: coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos estudantes, avaliação de

desempenho adequado aos objetivos de ensino e conhecimento dos professores acerca das necessidades dos estudantes com dificuldades.

E por fim, apresenta divergência de satisfação regular e boa, pela comunidade acerca do indicador de inserção produtiva combinado com o de ingresso acadêmico. Diante do conteúdo manifesto das entrevistas, associado com a análise do indicador, realizada na subseção 1.5.4 (p. 64),

Diante do exposto, associando o fator de eficácia escolar – monitoramento – comparativamente aos achados da pesquisa de campo e aos indicadores de resultados de egressos dos dois grupos de escolas, define-se como o problema de investigação desta pesquisa: as duas escolas com resultados abaixo dos alcançados pela média das EEEP's não se apropriam adequadamente dos dados e resultados do monitoramento desenvolvido e apresentado pela SEDUC.

A hipótese levantada é a de que, tanto nesse aspecto, monitoramento, como na maioria dos fatores de eficácia escolar, as evidências das Escolas B e D, não correspondem à eficácia correspondente à caracterização autolegitimada no discurso das duas escolas e se evidencia na comparação com as Escolas A e C que alcançam resultados de eficácia escolar, em relação às demais EEEP's, na concepção de Franco e Bonamino (2005, p. 22) quanto a definir escola eficaz como aquela que a escola em que “o aprendizado de seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”.

Nesse sentido, é pertinente retomar a reflexão de Polon (2009) sobre a necessidade de fugir de qualquer análise determinista do estudo, pois a finalidade é a de identificar particularidades comuns sem negligenciar que sobre os resultados há “poderoso impacto” de fatores econômicos e demográficos e os níveis de desempenho anteriores à entrada do aluno, além das particularidades já anunciadas neste estudo quanto à influência de fatores políticos e relacionais. No entanto, não se concebe mais o debate teórico de incapacidade de influência positiva da escola nem o argumento de que a escola é complexa demais para que se busque quaisquer padrão de regularidade entre elas (POLON, 2009, p. 92).

Convicta, pois, do problema de investigação da pesquisa, importa continuar a relacionar os achados de pesquisa aos demais determinantes-chave de escolas eficazes, segundo as pesquisas empreendidas e de base deste estudo.

2.2.9 Direitos e responsabilidades dos alunos

O nono fator de eficácia escolar verificado nos padrões internacionais de eficácia escolar corresponde à relação entre direitos e responsabilidades dos estudantes. Para caracterização das evidências relacionadas a esse fator, Polon (2009) busca suporte em Trisman, Waller e Wilder (1976) que relacionam direitos e responsabilidades dos estudantes a respeito, ambiente escolar harmônico, altas expectativas da escola acerca das potencialidades dos estudantes como ambiência favorável ao desenvolvimento da noção de espaço de cidadania deliberativa e de exercício de participação responsável dos estudantes na vida da escola.

Considerando a centralidade do protagonismo juvenil na proposta escolar das escolas profissionais, fundamentada na subseção 1.2.2.1.1, afirma-se que a escola deve oportunizar ambiência favorável para que os estudantes desenvolvam autoconfiança, autonomia, auto-determinação, autoestima positiva, como indispensáveis para o autogerenciamento de suas habilidades e competências.

Conforme apresentado na subseção específica que tratou da premissa do protagonismo juvenil, há, nas EEEP's, uma disciplina chamada de Projeto de Vida com foco no desenvolvimento pessoal social e profissional dos estudantes. Portanto, os fundamentos teórico-metodológicos do modelo de gestão das escolas profissionais se alinham diretamente ao fator de eficácia escolar “direitos e responsabilidades dos estudantes”.

Na pesquisa de campo essa característica permeou o conteúdo de evidências dos demais determinantes-chave das escolas eficazes. A organização “diluída” do fator de eficácia “direitos e responsabilidades dos estudantes” foi proposital visto que, uma vez orientadas afirmativas sobre o tema, as respostas seriam obviamente de vinculação ao protagonismo juvenil, premissa da TESE e elemento explícito do texto de institucionalização da missão das EEEP's.

Não se identificou conteúdo manifesto espontaneamente sobre esse fator de eficácia escolar, com exceção da fala do Entrevistado 3 da Escola A ao afirmar que “embora sempre tenha acreditados nos jovens, a escola profissional a fez afirmar que à medida que se dá oportunidades aos jovens, eles respondem à altura e vão muito além”.

O tratamento estatístico dado a este fator de eficácia escolar, na pesquisa de campo de questões abertas revelou que

Quadro 21 - Características da eficácia escolar por escola: Direitos e responsabilidades dos alunos

Escola A										
Item 9	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20 evidências x 3 entrevistados					5	8,3	17	28,3	38	63,3
Escola B										
Item 9	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20 evidências x 3 entrevistados					8	13,3	23	38,3	29	48,3
Escola C										
Item 9	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20 evidências x 3 entrevistados							5	8,3	55	91,7
Escola D										
Item 9	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20 evidências x 3 entrevistados			1	1,7	4	6,7	19	31,7	36	60,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, conforme os depoimentos levantados na busca de evidências desse fator, os achados da pesquisa revelam que os estudantes se referem à escola como um lugar onde há atenção e cuidado com eles, que a escola reconhece oficialmente o sucesso dos estudantes por meio de cerimônias e premiação, que há valorização do comportamento positivo e socialmente correto dos estudantes, indistintamente, com algumas variações entre as escolas, mas nada comprometedor da evidência pesquisada. Os achados revelam que os estudantes conhecem o código de conduta da escola e sabe o que é esperado deles. Nessa última evidência, apenas a Escola B apresenta discordância de evidências.

Nas demais evidências do fator de eficácia direitos e responsabilidades dos estudantes convém retomar a leitura da análise dos fatores 6 e 7, referentes à cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo e o incentivo positivo. Elas compõem o cenário de evidência das características direitos e responsabilidades dos estudantes.

2.2.10 Parceria casa-escola

Na análise do décimo fator de eficácia escolar dos estudos de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) retomados academicamente por Polon (2009), diz respeito à parceria casa- escola. Na pesquisa de campo, abrangeu-se a verificação de evidências da característica, o ente “comunidade”. Tal proposição justifica-se pela natureza da escola profissional, de ofertar educação profissional, pela existência formal de relação estabelecida com os setores produtivos (todos os estudantes de 3º ano realizam estágio curricular obrigatório) e pela relação da pesquisa com os indicadores de resultados dos egressos, tomados como parâmetros para o estudo.

As pesquisas em eficácia escolar, referentes ao aporte teórico em estudo, expressam que as pesquisas se deram mais diretamente nas escolas primárias, o que não é o caso em estudo e que há dificuldades dos estudos quanto à natureza, formas e níveis de participação da família na escola.

Outra evidência das pesquisas comprovaram que mecanismos formais de participação da família, como os Conselho Escolar e afins, não se constituem garantia de aproximação escola-família; contrariamente, é fator de burocratização da relação, pouco agregando, exceto nas situações em que a escola se vale da participação deliberativa para envolver a família nas demais atividades e ações da escola. Sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, a observação empírica e os estudos apontam que à medida que os filhos avançam em idade, as famílias distanciam da escola e vice-versa, menos estratégias de aproximação escola-família são empreendidas pela escola.

No entanto, os estudos apresentam algumas evidências identificadas nas escolas eficazes, independentemente da modalidade de ensino, dentre elas, a abertura da escola, o que Sammons chama de “políticas de portas abertas” e a existência de clima de colaboração e confiança entre família e escola, sobretudo, a participação com foco no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Polon (2009) vai mais além em pretensão de participação da família na escola para enfatizar a necessidade de ampliação da participação das famílias para os objetivos de avaliação institucional como possibilidade de a família influenciar os objetivos educacionais, ou seja, contribuir nas decisões relativas à melhoria da escola.

Ao levar em consideração que na configuração estrutural e político-pedagógica das EEEP's, atua o Diretor de Turma, seria de se esperar que as escolas pesquisadas tivessem apresentado alta evidência de participação da família na escola. Presumível? Mas não confirmado, conforme a manifestação dos entrevistados. Contraditoriamente ao esperado, o fator de eficácia escolar associado à parceria família-escola-comunidade foi o fator de menor evidência, com indicação de valoração 1 e 2, recorrentes nas respostas dadas.

A pesquisa de campo organizou a verificação da parceria escola-família-comunidade a partir das seguintes evidências: comunicação frequente da escola para as famílias, iniciativa da família no contato com a escola, a promoção de atividades para família e comunidade, envolvimento da gestão escolar nas atividades organizadas pela comunidade, a participação da família nas reuniões de avaliação da escola, envolvimento das famílias, pela gestão escolar, nas decisões relativas à melhoria da escola, além de visibilidade da atuação do Conselho Escolar, pelas famílias, além de evidências de atividades compartilhadas entre escola e família, de natureza recreativa. Por fim, considerando a relação da EEEP's com formação técnica para o mundo do trabalho, verifica-se a contribuição da comunidade externa à escola. Não foi possível extrair conteúdo manifesto espontaneamente das questões abertas. Das questões fechadas da pesquisa de campo, estatisticamente, os achados da pesquisa demonstram que

Quadro 22 - Características da eficácia escolar por escola: Parceria família-escola-comunidade

Escola A										
Item 10	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16 evidências x 3 entrevistados			9	18,8	12	25,0	10	20,8	17	35,4
Escola B										
Item 10	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16 evidências x 3 entrevistados	1	2,1	1	2,1	11	23,4	19	40,4	15	31,9
Escola C										
Item 10	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

16 evidências x 3 entrevistados			2	4,2	4	8,3	8	16,7	34	70,8
Escola D										
Item 10	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16 evidências x 3 entrevistados	1	2,2	7	15,2	8	17,4	14	30,4	16	34,8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da leitura dos dados acima, eis o cenário: a Escola A é a escola que mais evidenciou fragilidade nos processos de gestão e características organizacionais de parceria escola- família-comunidade, expressando na maioria das evidências, valor raramente/fraco, com exceção para a evidência de comunicação frequente da escola com a família, que obteve evidência de quase sempre/bom.

A Escola B, por sua vez, evidencia como “sempre” ou “quase sempre” os seguintes aspectos: comunicação da escola com família frequente, iniciativa dos pais no contato com a direção da escola, promoção de eventos para a comunidade. Por outro lado, divergem frontalmente ao evidenciarem entre às vezes e quase sempre: visibilidade da representação da família, no colegiado, participação da família nas reuniões de avaliação da escola e n envolvimento da família, pela direção da escola, nas decisões relativas à melhoria da escola e existência de atividades compartilhadas entre escola e família. A escola expressa fragilidade no envolvimento do diretor nas atividades organizadas pela comunidade e na contribuição da comunidade externa com apoio técnico.

Importa ressaltar que as Escolas A e B se situam em Fortaleza e que a Escola B não possui estudantes da comunidade onde se insere, oriundos de mais de 50 bairros, enquanto a Escola A é composta de estudantes da comunidade, inserida no centro do bairro.

Por outro lado, as evidências da Escola C apontam cenário significativamente distinto das demais escolas pesquisadas, manifestando todas as evidências como sempre/muito boa e quase sempre/boa, com exceção da evidência de contribuição da comunidade externa à escola, ocorrendo raramente, conforme manifestado pelos entrevistados.

A Escola D evidencia que quase sempre as famílias participam de avaliação na escola, que há frequência de comunicação entre escola e família, de participação da escola nas atividades organizadas pela comunidade. Divergem frontalmente, entre valoração 1 e 5 quanto à gestão escolar sempre envolve as famílias nas decisões de melhoria da escola e quanto a escola enfatizar que a participação da família faz grande diferença no desempenho acadêmico dos estudantes e são contraditórias ao afirmarem que as famílias conhecem seu representante no colegiado e quanto a haver atividades compartilhadas entre escola e família.

Para efeito de relação dos achados da pesquisa de campo aos estudos empreendidos por Sammons, Hilman e Mortimore, obtém-se que

os verdadeiros mecanismos pelos quais o movimento dos pais influencia a eficácia escolar não são inteiramente claros. Pode-se especular que, onde os pais e professores tenham objetivos e expectativas semelhantes para os alunos, o apoio combinado para o processo da aprendizagem pode ser uma poderosa força para o melhoramento (POLON, 2009, p.104).

Considerando, assim, as formulações acadêmicas de pesquisa sobre a influência positiva do envolvimento da família como contribuição à escola em torno da melhoria educacional e, tendo em vista a institucionalização do Programa Diretor de Turma, mecanismo institucional de relação escola-família, nas EEEP's, o cenário deste fator de eficácia escolar demonstrado na pesquisa de campo desta dissertação, entende-se que é um objeto de investigação e de estudo específico a ser empreendido, seja pelos atores diretamente envolvidos com esta pesquisa acadêmica, seja pela SEDUC, após tomada de conhecimento do teor desta dissertação.

2.2.11 Escola como organização orientada para a aprendizagem

Sobre a última característica dos estudos de Sammons presentes em escolas eficazes Polon (2009) traz o debate de Levine, Lezotte e Fullan de

que o desenvolvimento de pessoal em escolas eficazes geralmente ocorre na escola, é focado em prover assistência para melhorar o programa e o ensino em sala de aula, é contínuo e progressivo. [...] Estudos também realçam o valor de enquadrar o tema de desenvolvimento de professores no processo de planejamento colaborativo e de garantir que as ideias sobre as atividades de desenvolvimento sejam rotineiramente compartilhadas (POLON, 2009, p. 105).

Situando a pesquisa de campo ao debate, tanto as Escolas A e B afirmam disporem de critérios para determinar a eficácia escolar bem como estabelecem metas de excelência, atribuindo a essas evidências, valor máximo. As mesmas evidências caracterizam os processos de gestão da Escola C. Somente na Escola D, há divergências entre os entrevistados quanto à escola dispor de critérios para determinar a eficácia escolar.

Na combinação dos achados da pesquisa deste fator aos demais determinantes-chave diretamente correlacionados, evidencia-se maior consistência e coerência entre as respostas dadas como também, na Escola A e C, assim como é possível estabelecer, nestas escolas, relação entre os achados da pesquisa de campo com o desempenho acadêmico e com os resultados dos egressos quanto à inserção produtiva e ingresso acadêmico.

Na Escola A obteve-se de conteúdo manifesto espontaneamente: escola, ou seja, ela possibilita um planejamento estratégico e busca alcançar uma gestão por resultados. Com esta filosofia compartilhada com todos e por todos, desde o princípio de criação da escola, criou-se uma mentalidade entre os membros escolares de consciência, de corresponsabilidade e principalmente de objetivo comum, todos estão em busca de um único fim, ou seja, garantir uma educação de qualidade para aqueles jovens, todos estão ali para educar, para aprender, do funcionário mais simples ao gestor maior o sentimento que perpassa é o de que estamos ali “educando pelo exemplo” e aprendendo sempre.

O conteúdo manifesto espontâneo dos entrevistados da Escola C se complementam entre o que afirma o Entrevistado 1: “a relação estabelecida é que nessa escola, o trabalho desenvolvido era voltado para a obtenção de resultados e, para isto tínhamos uma equipe formada, onde a corresponsabilidade assumia o papel principal e o segundo entrevistado:

precisamos preparar os jovens a preparação para a sua inserção ao mundo do trabalho, bem como suas relações sociais, culturais, econômicas e políticas a importância de prepará-los não só com conhecimentos que os levem a Universidade, mas também para o mercado de trabalho e para a vida, pois o tipo de ensino médio ofertado na EEEP's Adriano Nobre é o integrado e integral.” (ENTREVISTADO 2)

O depoimento do Entrevistado 3 corrobora com essa perspectiva de ambiente focado na aprendizagem ao afirmar que

percebemos que todos os atos são planejados, executados, avaliados e reavaliados para verificar onde podem ser melhorados. Desta forma a gestão é possível atingir resultados eficazes e confiáveis. Através dos instrumentos de gestão é que fazemos os acompanhamentos das nossas atividades. Neles identificamos os problemas e falhas e elaboramos estratégias de solução, além disso descrevemos o processo de execução, acompanhamento das metas e avaliação das ações definidas. (ENTREVISTADO 3).

Por outro lado, as Escolas B e D, apesar de apresentarem evolução de desempenho acadêmico na série histórica, indicadores significativamente baixos comparativamente às EEEP's de similaridade de características afirmam bom padrão de desempenho tanto nos resultados dos egressos. Mesmo a Escola C, que foi a mais autocrítica no desenvolvimento das entrevistas avalia como mediano seu resultado quando, estatisticamente, é abaixo da média das demais EEEP's. A Escola D, por sua vez, também com indicadores de resultados de egressos abaixo da média, afirma o contrário, conforme segue depoimento:

Por um lado, SEDUC enfatizando os resultados e a escola, querendo acertar. É característica de sua gestão, no entanto, entender o tempo pedagógico, a história de vida dos professores. Compreende que a construção de um projeto pedagógico da escola é processual. Construção de que um projeto de escola é a longo prazo. Como maior característica da escola. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Afirma, ainda que o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de todos os segmentos da escola, ou seja, ela possibilita um planejamento estratégico e busca alcançar uma gestão por resultados. Reafirma em sua fala, a existência de uma consciência de organização aprendente e de educação pelo exemplo. O segundo entrevistado cita como

Quadro 23 - Características da eficácia escolar por escola: Escola como organização orientada à aprendizagem

Escola A										
Item 11	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
61 evidências x 3 entrevistados			4	2,2	9	4,9	64	35,0	106	57,9
Escola B										

Item 11	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
61 evidências x 3 entrevistados	3	1,6	1	0,5	20	10,9	80	43,7	78	42,6
Escola C										
Item 11	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
61 evidências x 3 entrevistados	1	0,5			4	2,2	26	14,2	152	83,1
Escola D										
Item 11	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
61 evidências x 3 entrevistados			3	1,6	27	14,8	75	41,0	78	42,6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise e organização dos dados das questões fechadas é possível afirmar que a Escola C foi a gestão escolar que demonstra maior ação nos aspectos relacionados a criar ambiente focado na aprendizagem com unidade de propósitos bem definidos entre os envolvidos com a ação escolar apresentou maiores efeitos nos indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico que as duas escolas que apresentam características organizacionais e processos de gestão menos focado nas duas características descritas acima.

No entanto, de modo geral, as escolas profissionais podem ser consideradas eficazes ao considerar que os resultados acadêmicos e de fluxo de trajetória de vida após ensino médio se diferenciam em relação às demais escolas da rede estadual, de ensino regular, de permanência do estudante em um turno em contraposição ao tempo integral da EEEP's?

Há, obviamente, de se relativizar a vantagem acadêmica das escolas profissionais em relação às escolas regulares da rede estadual de ensino por se inferir que o tempo integral de atividade escolar aliado à integração curricular de base de formação comum ao de conteúdo tecnológico da formação técnica agrega maior aprendizagem que escolas de tempo integral de atividades transversais.

No entanto, em termos de pesquisa, parece significativo o indício de que as escolas estaduais de educação profissional do Ceará, independentemente da coexistência de melhores ou piores resultados de egressos apresentam uma nova subjetividade escolar significativamente expressa na autoimagem positiva e

estimada que as quatro escolas pesquisadas tenham de seus processos de gestão e da caracterização organizacional.

Na pesquisa de campo, evidenciou-se o grau elevado de motivação dos gestores entrevistados para o trabalho e a autoimagem positiva sobre o trabalho pedagógico que realizam, enfatizada, em todas as falas, a consciência de desenvolverem um trabalho diferenciado em relação às escolas estaduais da rede regular de ensino. O conteúdo manifesto das entrevistas demonstra que os processos de gestão das escolas pesquisadas são encarados, pelos próprios gestores, com elevado nível de características organizacionais alinhados com os fatores de eficácia escolar apontados nos estudos de Polon (2009), conforme relato que sintetiza o discurso dos entrevistados durante a pesquisa de campo, expresso pelo Entrevistado 2 da Escola A: “no modelo de escola orientado por resultados exige o monitoramento dos instrumentais, dos processos de trabalho da equipe. Comprometimento com a eficiência dos processos educativos e mais foco na eficácia do trabalho escolar.”

Significa inferir que a gestão escolar da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará persegue padrões de eficácia escolar? Ou que a política implementada no estado do Ceará ainda “respira” o efeito “redentor” e “inspirador” da TESE, de certa forma, obscurecendo a capacidade realista de monitoramento e análise dos resultados escolares em relação a seus pares e não mais em comparação com os resultados das escolas regulares? É, pois, sob esse questionamento que se orienta o próximo debate.

2.3 TESE e debate acadêmico: diálogo conceitual possível?

Ao analisar a gênese da TESE inspirada no modelo de gestão empresarial da Fundação Odebrecht não restam dúvidas quanto à influência neoliberal sobre a gestão e o papel da escola estadual de educação profissional do Ceará, pela incorporação de fundamentos e ferramentas da Administração à gestão escolar, refutados pela tradição crítica acadêmica.

Isto posto, esclarece-se que, se no capítulo I, abordou-se o caráter conceitual e metodológico do modelo de gestão, nesta seção, a preocupação é a de discutir os aspectos ideológicos do modelo de gestão escolar adotado na Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará à luz do debate acadêmico fundamentado em Paro

(1986) e Ramos (2011) de crítica ao mercado aplicado à educação e à escola e, em Luck (2009) quanto ao debate educacional existente em torno das dimensões da gestão escolar e de suas competências e da gestão educacional enquanto questão paradigmática.

Antes, porém, do debate acadêmico, importa tecer considerações sobre elementos de análise da perspectiva empresarial aplicada à gestão escolar, como parte introdutória do debate. Alguns elementos para análise da perspectiva empresarial aplicada à gestão escolar Inicialmente, para efeito de fomento ao debate, apresentam-se as argumentações de

Magalhães (2008), empresário pernambucano, coordenador da equipe idealizadora da TESE, do ICE, cuja implementação está, em alguma medida, disseminada em alguns estados brasileiros. A intenção é a de fazer uma breve análise crítica dos conceitos da TESE, tendo em vista a observação de que a abordagem acadêmica existente, em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, especialmente de pesquisadores dos estados do Ceará e Pernambuco - envolvidos com a implementação de políticas educacionais que adotaram a TESE como modelo de gestão escolar - apresentam uma reflexão descritiva do modelo de gestão vivenciado nos espaços políticos de atuação profissional.

Tomar-se-á como afirmação primeira do debate de Magalhães (2008) ao referir-se ao cenário da educação pública brasileira, como “apagão da educação pública” ao se avaliar o quadro educacional de Pernambuco - contexto educacional inspirador da TESE.

As formulações da publicação de Magalhães (2008) afirmam a complexidade das relações e dos processos de gestão escolar (TESE, 2006), mas não aprofundam o debate em torno das causas; antes, apresenta pragmaticamente a “solução” de gestão da educação: “é o que eu chamo de fazer para influir. (...) É o que nós sabemos fazer como empresários é gestão, nós sabemos gerir processos (MAGALHÃES 2008, p.10).

Essa perspectiva do mercado coloca a lógica da iniciativa privada como aparente redentora dos problemas de gestão da educação, seja em âmbito da gestão educacional, nos órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino, seja no âmbito da gestão escolar, onde se enquadra, especificamente, a TESE.

Sob a contundente afirmação de que a educação pública está “projetada para não funcionar”, Magalhães (2008) analisa 10 fatores de “não funcionalidade da

educação pública”, identifica as causas e apresenta soluções, conforme quadro-síntese a seguir: competência adquirida: visão sistêmica, foco em resultados, capacidade de monitorar processos e organizar processos de trabalho.

Já a Escola D, afirma perseguir foco e excelência de resultados ao afirmar que

entendemos uma escola como uma empresa que precisa dar bons resultados, este viés, empresarial trouxe muitos benefícios, especialmente no trato com os demais colegas de trabalho, pois acredito que é possível desenvolver um trabalho de bons resultados quando perseguimos metas pré-estabelecidas. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Continua, em outro momento:

A busca pelo cumprimento dos objetivos, indicadores, metas e prioridades por meio de estratégias previamente acordadas pela equipe de educadores, faz com que todos na escola mantenham o foco nos resultados esperados e anteriormente acordados, sempre sendo revisitado e usado como “arma” de incentivo à equipe. (IDEM).

Em outra fala, no entanto, o mesmo entrevistado reconhece que “é preciso trocar o pneu do carro com ele em movimento. Vivenciamos algumas aflições como por exemplo, (...) a aprendizagem foi acontecendo com base nos erros e acertos”.

Dado o conteúdo manifestado e latente, entre discurso e prática de gestão, entre objetivos educacionais das escolas pesquisadas e resultados alcançados, entre autoimagem e resultados alcançados, se confirma, do ponto de vista da pesquisadora, a necessidade de proposta de intervenção educacional como desdobramento da pesquisa, o monitoramento, como ferramenta de gestão, que precisa ser melhorado. O Capítulo III partirá dessa perspectiva de refletir sobre mudanças na forma como a política está programaticamente estruturada.

Do ponto de vista do tratamento estatístico das questões fechadas da pesquisa de campo, os achados da pesquisa podem ser visualizados sob a seguinte figura:

Quadro 24 – Relação entre fatores x causas x soluções

Fator	Causa	Solução
Governança	Nenhum dos entes federativos é responsável pelo todo da educação básica	“accountability” da educação.
Secretarias	Alta falta de competência	Experiência gerencial
	Descontinuidade de políticas	Condições políticas para

	Resistência a mudanças estruturais	exercício do cargo
Faculdades de Pedagogia	Abismo entre a formação acadêmica e a realidade das escolas	Reestruturação da formação acadêmica
Os Sindicatos	Corporativismo sindical em torno de menor participação efetiva de trabalho docente e reivindicação de maior remuneração	Reformulação do patamar de discussão focado na co-autoria de melhoria da educação pública
Os professores	Vítimas da precarização da educação pública e vilões pelo pouco resultado à sociedade ao tempo em que se vitimizam	Implementação de programa de incentivo financeiro e de sanção. ²
Gestão Escolar	Forma falha de seleção da gestão escolar	Reestruturação do papel das instâncias regionais de educação
	Existência das gerências regionais de educação	Autonomia administrativa
	Precarização da infraestrutura escolar	Infraestrutura escolar adequada
	Condições institucionais inconsistentes	Condições institucionais favoráveis
As avaliações	Planejamento ruim do projeto educacional	Plano de intervenção sobre os resultados da avaliação que focalize o ciclo PDCA (planejar, executar, monitorar, agir).
	Execução pífia do projeto educacional	
	Avaliação excelente	
	Inexistência de planos de intervenção sobre os resultados educacionais	
Corrupção ³	Fraude na relação ensino e aprendizagem/ professor e aluno	Ensino real para gerar aprendizagem real.
A sociedade	Omissão da classes A e B ao declínio da educação pública, na década de 90, fomentando o que se configurou como "verdade": escola privada para ricos e escola pública para pobres.	A iniciativa da gestão empresarial no desenho de um modelo de gestão escolar eficiente, eficaz e efetivo: TESE

Fonte: Quadro de elaboração da pesquisadora, extraído de Magalhães (2008),

É certo que as pesquisas educacionais e a literatura são recorrentes em torno da gestão dos sistemas educacionais e da gestão escolar apontando equívocos quanto à clareza, coerência, sistematicidade, estrutura e organização das políticas educacionais, dos processos educacionais e escolares. É certo, também, que os indicadores educacionais brasileiros e o padrão da escola pública brasileira são significativamente inferiores ao cenário dos países desenvolvidos. No entanto, parece questionável a análise reducionista de Magalhães (2008) sobre as raízes e soluções apresentadas para os problemas educacionais, por carecer de fundamentação científica, ou seja, sem referendar-se na literatura educacional, tanto do ponto de vista da análise de políticas educacionais quanto da perspectiva do debate acadêmico acerca de gestão educacional e escolar.

² Interpretação da pesquisadora.

³ Corrupção compreendida desvirtuamento entre atribuição de notas escolares ao efetivamente ensinado.

Questiona-se, neste estudo, a limitada teorização educacional e ausência de evidência científica acadêmica de quaisquer modelos de gestão empresarial adaptados às especificidades da gestão educacional e escolar orientados para eficiência, eficácia e efetividade de gestão que desconsiderem a aproximação com literatura educacional que contenham abordagem dialógica e, ao mesmo tempo, racional, como por exemplo, Luck (2009), Franco e Bonamino (2005), Sammons *et al* (2008) ao tratarem dos desafios da gestão educacional e da gestão escolar orientada pelos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade.

Questiona-se, ainda, a apresentação pontual de Magalhães (2008) da gênese dos problemas educacionais e a apresentação simplificada de soluções por parecer desconsiderar, frontalmente, o diálogo com as formulações teóricas acerca da análise de políticas públicas. E por fim, admite-se incomodar à pesquisadora, a tomada de “originalidade” de conceitos aplicáveis à gestão escolar pela lógica empresarial, por desconhecer e ou desconsiderar o debate acadêmico em torno das pesquisas educacionais relativas a questões fundamentais da gestão escolar. E é nessa direção que Luck (2009) formula e reflete sobre os fundamentos e competência profissional da gestão escolar em sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Pelas razões apresentadas, propõe-se o exercício de buscar referência teórica educacional que dialogue com os conceitos, princípios e diretrizes referidos pela TESE, orientadores da organização do trabalho escolar. Considera-se necessário, para tanto, discutir tanto as dimensões da gestão escolar, as competências do gestor e a perspectiva pragmática da gestão educacional tratados por Luck (2009) que traz o debate crítico fundamentado de conceitos “eleitos” pela TESE, cuja abordagem carece dos elementos teóricos constitutivos.

Ao transitar entre a abordagem instrumental e substantiva da obra de Luck (2009), pretende-se trazer contribuição à análise das questões centrais identificadas na pesquisa de campo bem como confrontar, conceitualmente, a lógica empresarial de que somente a incorporação de modelo de gestão empresarial resolverá os problemas educacionais. Que conceitos extraídos de teorias e pesquisas educacionais de gestão escolar projetam um cenário de eficácia escolar? É, pois, à luz da análise de Luck que se desenvolvem e se relacionam conceitos

correspondentes aos que a TESE propõe como “única alternativa de solucionar o apagão da educação brasileira” (MAGALHÃES, 2008).

O discurso de Luck parece ter ganhado espaço no debate acadêmico, pelas formulações que combinam abordagem dialógica e, ao mesmo tempo, racionalidade objetiva e prescritiva em contraposição à aparente complexa aplicabilidade das correntes acadêmicas crítica aos modelos inspirados numa certa racionalidade e que se propõem dotar a escola de um fazer pedagógico que se contraponha à lógica dos interesses socioeconômicos e macropolíticos.

Por outro lado, a orientação crítica acadêmica denuncia que a gestão pública orientada pelos princípios da eficiência, eficácia e efetividade, tolhe a perspectiva de mediação dos sujeitos com a realidade bem como os fazeres pedagógicos criativos que vão em direção contrária às práticas capitalistas. Na formulação de Paro (1986), o cerne do debate acerca da influência de orientação empresarial à gestão e papel da escola é: “centralidade do trabalho como mediação ou como fim?” Para ele, o papel da escola na preparação para o trabalho é contraditório ao papel de mediação a ser desempenhado pela educação em suas práticas e relações escolares.

Ao ressaltar que é por meio do trabalho em sua forma humana que o homem necessita para construir-se historicamente, o autor questiona os fins determinados pela influência de modelos de gestão empresarial. Paro (1986) é contundente ao afirmar que tais fins, de orientação neoliberal, estiveram e estarão sempre a serviço dos interesses dos detentores do capital, ou seja, são fins comprometidos com o processo de alienação pelo trabalho. Para ele, administração de caráter privado foca na eficiência dos processos como meio de controle do ente gestor, o que, na concepção, do autor, se contradiz ao caráter emancipatório da educação.

A crítica é que os parâmetros de mercado aplicados a práticas de gestão escolar tem como efeito mais maléfico a influência dos aspectos ideológicos nos estudantes. Nesse sentido, ao relacionarmos a o posicionamento de Paro (1986) à TESE, constata-se que a orientação teórica metodológica do modelo de gestão escolar das EEEP's é a de desenvolver o pensamento estratégico dos estudantes no planejamento de seus projetos de vida. Sob ferramentas de gestão empresarial, como Ciclo PDCA em direção a objetivos de ingresso acadêmico e inserção produtiva, os indicadores de resultados utilizados para análise da política estudada pela SEDUC nesta dissertação comprovam as finalidades propostas às EEEP's.

Certamente, a missão da Escola Profissional se diferencia da visão de escola proposta por Paro (1986) quanto à centralidade da prática escolar em direção à inserção produtiva e ao ingresso acadêmico dos egressos. As finalidades socioeducacionais do programa educacional das escolas profissionais do Ceará se distanciam, pois, do ideal de escola proposto por Paro (1986).

É assumido, portanto, de forma clara, no Ceará, um modelo de gestão escolar orientado por resultados, de concepção empresarial, em escolas de expressa intencionalidade de formação técnica para o trabalho. Os resultados da política na direção da inserção produtiva e ingresso acadêmico dos beneficiários desta apontam serem essas as expectativas da sociedade cearense em relação ao padrão de formação escolar, ao se considerar a verificação de crescimento ascendente de demanda por matrícula nesse modelo de escola, chegando a 700 interessados para 120 vagas disponíveis, em algumas EEEP's.

Segundo Paro (1986), é plausível o consenso quanto às expectativas dos usuários da escola de busca de escolarização objetivando “ter uma vida melhor”, ser “alguém na vida” traduzindo tais anseios em ter acesso a trabalho e, especificamente, ao emprego. No entanto, critica a omissão da escola em se questionar sobre o real papel dela sobre a preparação para o trabalho, na configuração capitalista de trabalho e emprego.

Embora não caiba no debate desse estudo, especificamente, importaria, em outra pesquisa, considerar, na análise da questão refletida por Paro (1986), a forma de integração da formação escolar à profissionalização técnica no estado do Ceará. Nesse sentido, cabe questionar se o desenho curricular integrado adotado na política educacional do Ceará favorece a formação para o trabalho alienado ou por outra perspectiva, se o currículo se orienta na direção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana e que, de algum modo, influencia na prática de gestão escolar da TESE. É, certamente, uma questão de pesquisa futura, sobre a qual não cabe aprofundar, nesta dissertação, mas que sem dúvida, é elemento pertinente de investigação da política implementada.

Voltando ao diálogo com a questão apresentada por Paro (1986), de influência de fundamentos empresariais na gestão e papel da escola e na visão dele, em conseqüente equívoco de foco da escola no trabalho como fim e não como mediação, Ramos (2011) articula-se a esse debate acadêmico na formulação de

possibilidade de construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana.

Ao tempo em que denuncia a apropriação ideológica do trabalho na perspectiva alienante trazida por Paro (1986), a autora apresenta alguns conceitos que ela considera importantes para a educação escolar comprometida com a formação humana, a saber: formação humana integral, cidadania e, como unidade indissociável, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para a autora, como pressupostos do conceito de formação humana integral a compreensão dos seres humanos como históricos e sociais e a realidade concreta em suas múltiplas relações.

Para Ramos (2011), a educação escolar integrada à profissionalização deve considerar as diversas mediações históricas materializadas nos processos formativos de modo que

A educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho; seja nos processos produtivos, seja nos processos formativos com a formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2011, p. 25).

Na abordagem das competências da gestão escolar, Luck não se furta da necessária discussão política e teórico-conceitual nas relações e variáveis imbricadas nos processos educativos. É o que a autora denomina de “**capacidades conceituais para orientar o trabalho educacional** (...) de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve” (LUCK, 2009, p. 17). Antes, e a todo momento, chama o leitor a fundamentar-se no arcabouço regulatório, nas diretrizes das políticas educacionais e nas bases epistemológicas.

Para fins didáticos, a abordagem conceitual de Luck (2009) precede de uma reflexão contextual da implementação da TESE no Ceará e em Pernambuco.

2.3.1 A implementação da TESE no Ceará e em Pernambuco: consensos e rupturas

Ao considerar os estados do Ceará e Pernambuco como expressivos na implementação da TESE, importa estabelecer algumas relações entre os dois estados. Apresenta-se, inicialmente, como forma de contextualização, um breve panorama do movimento corrente de mudanças estruturais na esfera estatal, a partir da década de 90, marcado pela desqualificação da burocracia em nome da eficiência dos processos gerenciados pela administração pública. Tal conjuntura favoreceu o pensamento corrente dos atores públicos, de busca de modernização da administração pública.

No aprofundamento da questão dos novos paradigmas da administração pública, a partir da década de 90, Sanabio *et al* (2013) trazem outros autores, como Misoczky (2004) na denominação e conceituação do modelo chamado de nova administração pública ou administração pública gerencial cujos processos

contemplam o foco em resultados, a orientação para o cidadão-consumidor e a capacitação de recursos humanos. As inovações introduzidas por ela no aparato estatal foram a descentralização de processos e a delegação de poder (KETTL, 2005 in SANABIO *et al*, 2013).

A ênfase em resultados, ditada pelas organizações privadas, despertou a cultura de avaliações de desempenho que delimitasse as áreas de atuação do Estado, que estabelecesse metas para as agências governamentais e aferisse a produção (desempenho e objetivos) e mensurasse os resultados em direção aos problemas das agências governamentais.

No Ceará, este pensamento é, de certa forma, consolidado, pelo caráter desenvolvimentista dos governos estaduais desde a década de 90, culminando com a adoção de modelo de Gestão Pública Orientada por Resultado, conforme decreto Nº 27.524, de 09 de agosto de 2004 (CEARÁ, 2004).

No caso de gestão deste estudo, parece se evidenciar que a intencionalidade da política implementada pela SEDUC quanto às expectativas finalísticas das escolas estaduais de educação profissional, foi recebida, de forma naturalizada pelos atores de implementação da política na incorporação de fundamentos de tecnologias empresariais aplicadas à administração pública, sem que ocorressem debates educacionais em torno da questão. Ao se levar em conta o contexto contemporâneo de exigibilidade das demandas sociais por eficiência e eficácia dos

serviços públicos e o senso comum de que as limitações do modelo burocrático de administração parecem não atender às expectativas da sociedade em tempo hábil, se efetivou, de forma relativamente tranquila o que Ferreira *apud* in Sanabio *et al* (2013) discute: a essência da administração pública gerencial de busca de racionalidade gerencial e aumento de produtividade dos órgãos na área pública.

Apresentada a conjuntura macroestrutural de pensamento a partir da década de 90, é necessário relacionar a experiência de adoção da TESE como modelo de gestão escolar das escolas profissionais do estado do Ceará à experiência desenvolvida em Pernambuco. Cabe, assim, fazer uma análise que permita identificar elementos de análise do ciclo da política educacional do Ceará a partir dos achados de pesquisa e da identificação dos consensos e das rupturas nos dois estados visto que, em determinado momento de implementação da política, os dois governos se desvincularam do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Especificamente, para análise do contexto de implementação nas escolas profissionais do Ceará que componha elemento relacional de análise do objeto de estudo desta dissertação, constata-se que, a exemplo de Pernambuco, os projetos pedagógico e gerencial das escolas profissionais do Ceará seguem os moldes do planejamento estratégico empresarial, contendo, dentre outros aspectos, a visão, a missão, as metas e as ações da escola.

Na análise da TESE, a nomenclatura empresarial renomeia processos de gestão escolar já existentes na literatura educacional, em diversos modelos de planos de desenvolvimento da escola, ou seja, os mesmos processos com nova nomenclatura. Tal “vestimenta” de linguagem técnica empresarial aos processos escolares tem a clara intencionalidade de visualização da escola como empresa, conforme explicita a TESE (2006) ao denominar escola como “empresa”, a tarefa da escola como “negócio”, estudante como “cliente”, governo como “investidor”, entre outras terminologias e, sobretudo, a incorporação de ferramentas de gestão empresarial como instrumento de gestão escolar. Em outras palavras, essas escolas adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial.

No entanto, diferentemente do mesmo modelo de gestão implementado em Pernambuco, o percurso e contexto de influência da iniciativa privada na política do Ceará não contemplou nem a desvinculação das EEEP's aos processos burocráticos das escolas da rede estadual, como defendia o ICE como condição

para o desenvolvimento do modelo e nem a responsabilização e/ou punição à gestão escolar pelos resultados abaixo da média alcançadas pelas EEEP's, contrariamente ao que ocorreu em Pernambuco, na aplicação dos pressupostos da TESE abrangendo os mecanismos de avaliação da gestão escolar, pelo ICE.

Tal inferência se dá pelo registro de desligamento funcional de gestores escolares de EEEP's, no Ceará, motivados por relatórios de avaliação da gestão escolar, somente no período em que o ICE influenciou a política do Ceará, até meados de 2009. A ausência de estabelecimento de metas, pela SEDUC relacionadas a indicadores de egressos e de metas específicas ou diferenciadas de desempenho acadêmico dos estudantes das EEEP's nas avaliações externas sinaliza que a SEDUC não adotou “medição de corte” do padrão de desempenho das escolas profissionais como condição e indicador de eficácia da gestão escolar, o que se diferencia da intencionalidade do ICE quanto ao desenho do modelo de gestão das EEEP's.

Na análise do cenário da influência do ICE na efetivação do modelo de gestão TESE, a experiência do Ceará sinaliza que o limite de influência deu-se até a incorporação da “mentalidade de gestão orientada por resultados” pelos gestores escolares. Do percurso de parceria do Governo do estado do Ceará com o ICE - constituída até meados do processo de implementação da política - a inferência possível é a de que à SEDUC interessava a incorporação do espírito de gestão orientada por resultados e, tendo sido alcançada pelo corpo de gestores das escolas profissionais, desvinculou-se das demais ações programáticas do ICE.

Algumas outras hipóteses orientam a inferência, dentre elas: a percepção, pela pesquisadora, de que a SEDUC objetivava a incorporação de princípios gerenciais na administração pública pelo ineditismo da política, aliada à decisão de governo de imediata implementação após a formulação do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica (2008-2010) e, por fim, o fato de o ICE ter uma tecnologia estruturada e a SEDUC, por sua vez, o interesse de replicar essa essência de administração pública gerencial, em tempo imediato de implementação da política, junto aos gestores das escolas profissionais. Outra variável importante do modelo de gestão da SEDUC é o fortalecimento do Comitê Gestor, criado em lei e cuja essência se dá pelo fortalecimento do colegiado de gestores que envolvem a Direção e a Gerência Superior da SEDUC, coordenadores da Secretaria e coordenadorias regionais de educação. Na proposição do ICE, o modelo de gestão

TESE teria como condição de efetivação se as escolas profissionais se desvinculassem administrativa e gerencialmente das CREDE, o que não se materializou no estado do Ceará.

Observa-se, desta forma, no Ceará, a incorporação parcial dos demais modelos de processos empresariais de gestão previsto no Programa do ICE, ao passo que Pernambuco completou o ciclo de ações e diretrizes do Programa do ICE. Para a SEDUC, os resultados da política, por sua vez, se materializam na publicação anual de portfólio da educação profissional da rede de EEEP's, que consiste num relatório com dados e indicadores gerais e por escola, contendo: pesquisa de satisfação das concedentes de estágio, por curso, por escola; série histórica estratificada de: fluxo escolar, de desempenho acadêmico nas avaliações em larga escala, de indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico, em estudos de recorte do desempenho das EEEP's sem objetivo de premiação, sanção e/ou punição.

Diante do exposto, questiona-se: a inexistência de registro de responsabilização da gestão escolar que não atinge a média de indicadores das demais EEEP's nos indicadores constantes no portfólio sugere o questionamento sobre lacuna no ciclo da política, especificamente, na tomada de decisão acerca dos resultados alcançados ou sugere consideração à complexidade dos múltiplos fatores e variáveis correlacionados aos efeitos da política para os beneficiários?

Mesmo considerando que as reflexões desta seção tratam, em certa medida, de análise de conteúdo contextual da política, afirma-se a necessidade desta discussão ocupar o campo da análise dos resultados da pesquisa sob o pressuposto de que é necessário “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu contexto manifesto ou latente, as explicitações explícitas e ocultas”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 98)

Daí a intenção de desvelar e interpretar os conteúdos latentes da política, a partir da análise documental e dos achados da pesquisa de campo junto aos gestores nos aspectos de desenho da política de ensino médio integrado no Ceará.

Sobre a TESE, os achados da pesquisa de campo revelam, entre todos os entrevistados que a experiência na gestão escolar na perspectiva da TESE ampliou a visão de escola; a TESE como a gênese do pensamento da escola profissional, quer nos objetivos sociopolíticos quer em seus objetivos e desenvolvimento do projeto pedagógico.

Sobre a TESE, O Entrevistado 1 da Escola A afirma:

avaliação das atividades de todos os segmentos da escola, ou seja, ela possibilita um planejamento estratégico e busca alcançar uma gestão por resultados. Com esta filosofia compartilhada com todos e por todos, desde o princípio de criação da escola, criou-se uma mentalidade entre os membros escolares de consciência, de corresponsabilidade e principalmente de objetivo comum, todos estão em busca de um único fim, ou seja, garantir uma educação de qualidade para aqueles jovens, todos estão ali para educar, para aprender, do funcionário mais simples ao gestor maior o sentimento que perpassa é o de que estamos ali “educando pelo exemplo” e aprendendo sempre.

E ainda que

Na minha compreensão a premissa da TESE (TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional) tendo em vista que ela é um relevante instrumento para o planejamento, gerenciamento e de corresponsabilidade é primordial e faz a diferença na condução da gestão escolar, pois a partir dela nós conseguimos com a participação de todos, efetivamente, compartilhar nossos objetivos, construir sonhos, celebrar as conquistas, dividir as preocupações e responsabilidades e às vezes, quando necessário, chorar alguma perda inevitável. A gestão partilhada assim se torna mais democrática e todos se sentem corresponsáveis pelo sucesso e desempenho da escola.

Para o Entrevistado 2 da Escola A, “felizmente optamos por fortalecer a equipe de trabalho a partir do núcleo gestor, estendendo-se aos professores e funcionários, conforme recomendado pela TESE”.

O Entrevistado 1 da Escola B, por sua vez, destaca a TESE como ferramenta principal de suporte à gestão e à formação de 40h no modelo de gestão. Considera que o movimento inicial de formação foi extremamente motivacional para os gestores escolares. Foi o diferencial na implementação e que apoiou-se na TESE como argumentação de convencimento e negociação dos procedimentos, técnica, métodos com os professores. Revela:

em nome da filosofia podia-se argumentar que tinha sido uma escolha livre dos professores desenvolver um modelo de escola diferenciado. Era o argumento de sustentação de alinhamento com a equipe de professores no movimento de colocar em prática, os pressupostos teórico-metodológicos. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA B).

O Entrevistado 3 da Escola B corrobora ao afirmar que as características pessoais foram aperfeiçoadas pelas competências desenvolvidas nos princípios e premissas da TESE, ampliando a visão de educação e do papel da gestão escolar no alcance da melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Como síntese da relevância da TESE como suporte de gestão na percepção de todas as escolas pesquisadas, destaca-se:

O aprendizado ao longo do processo possibilitou o protagonismo escolar no sentido de que, à medida que as questões desafiadoras se apresentavam, a equipe gestora, orientada pela TESE, tomava ela própria a decisão por determinada alternativa de solução. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A).

No entanto, algumas falas de manifestação de fragilidades na coordenação da política foram apontadas e são pertinentes às proposições desta dissertação:

Os gestores sustentaram a TESE com o documento orientador da filosofia. E cada um, buscando, orientado pela TESE, dirigia as ações. É fato que os gestores abandonaram a TESE como instrumento completo de apoio ao macroplanejamento da escola. Como avançar no ciclo de vida da escola? A filosofia como macroplanejamento ficou, mas como suporte de macroplanejamento, não. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA B).

O mesmo entrevistado, ao tratar da descontinuidade de formação da TESE, pelos gestores escolares, destaca que a escola ficou sem condição de gestão de lidar com os ciclos de vida da escola (sobrevivência, crescimento, efetividade).

Afirma:

a descontinuidade de formação dos gestores não favoreceu intervenções substantivas. Os gestores tinham o documento orientador, a filosofia, mas a TESE como operacionalização, instrumentalização, monitoramento, não. Mas entende que a saída tem a ver com o contexto de influência dos atores. Destaca que as questões desafiantes a cada ciclo da escola (sobrevivência, crescimento, efetividade).

Importa, ainda, enfatizar o seguinte conteúdo manifesto pelo mesmo entrevistado:

Considero que mesmo nesse contexto de falta de apoio da SEDUC, aos gestores escolares foram fiéis à SEDUC no sentido de contornar a falta de apoio técnico. Os gestores sustentaram a TESE com o documento orientador da filosofia. E cada um, buscando, orientado pela TESE, dirigia as ações. É fato que os gestores abandonaram a TESE como instrumento completo de apoio ao macroplanejamento da escola. Como avançar no ciclo de vida da escola? A filosofia como conceito de macroplanejamento ficou, mas como suporte de macroplanejamento, não.

A percepção do entrevistado parece refletir nos resultados alcançados pelos egressos da Escola B, quando afirma que, na EEEP's, "mantém-se o perfil de orientação por resultados, mas a vivência cotidiana da TESE, não. Saiu-se a cuidar

dos processos organizacionais sem foco na TESE. Manteve-se o comprometimento com a eficácia do processo educativo, sem apoio ao macroplanejamento escolar”.

Como conteúdo manifesto da Escola C, registra-se a fala do Entrevistado 1 sobre TESE: ela, a TESE, exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar “seus postulados. Sendo mais consciência do que um método de gestão. Ensinar o que vive e viver o que se ensina. O Entrevistado 2 complementa que o conhecimento da filosofia da TESE foi o auxílio principal para a gestão desta EEEP's em seus primeiros meses de implementação. A seguir, a complementariedade do Entrevistado 3 sobre a TESE:

e participar desta filosofia de gestão me fez enxergar que os nossos educandos precisam de uma formação plena pois deles será exigido não apenas conhecimento técnico, mas também sociocomunicativo e metodológico, visto que a complexidade das atividades realizadas nos novos processos produtivos passam a exigir conhecimento amplo e habilidades gerais. (ENTREVISTADO 3, ESCOLA C).

Os relatos da Escola D sobre a TESE versam em:

por adotarmos uma filosofia de trabalho alicerçada na TESE e entendemos uma escola como uma empresa que precisa dar bons resultados, este viés, empresarial trouxe muitos benefícios, especialmente no trato com os demais colegas de trabalho, pois acredito que é possível desenvolver um trabalho de bons resultados quando perseguimos metas pré-estabelecidas. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA C)

Em outro momento, o mesmo entrevistado afirma que

enquanto gestor, vejo que a essência da TESE não pode ser deixada de lado, esta essência é justamente os principais instrumentos que foram agregados ao modelo de escola profissional adotado no Ceará.(IDEM)

O entrevistado 2 afirma que

A TESE foi muito importante no início da implementação das Escolas Profissionais, nos ajudou a perceber um projeto diferente de tudo o que estávamos acostumados, nos ajudou também na organização, no planejamento, na rotina escolar, na delegação de tarefas entre outros benefícios. (ENTREVISTADO 2, ESCOLA C).

Para o Entrevistado 3

O modelo da gestão das EEEP's's voltado para a condução de uma escola/empresa (baseado na Teoria Empresarial) é bastante válido. Não só o núcleo gestor pensa a escola como uma empresa, mas o professor e os demais funcionários. Prova disso são os Programas de Ação (anual) por pessoa. Outro fator primordial é trabalhar com foco no empreendedorismo juvenil e que aliado a um currículo diversificado deixa a gestão com boas ferramentas para conduzir um trabalho. (ENTREVISTADO 3, ESCOLA C).

Diante do exposto, é possível afirmar que é consensual a aceitação do modelo de gestão empresarial pela equipe gestora das escolas pesquisadas, bem como destacar que não houve identificação de resistência da equipe educativa da escola relatada espontaneamente pelos entrevistados, o que confirma a consideração feita na subseção 2.3.2 sobre a naturalidade da implementação do modelo de gestão no contexto da implementação da política, entre os atores de implementação.

Do conteúdo manifesto dos discursos acima, ressalta-se como significativo o conteúdo manifesto acerca das fragilidades observadas no processo de implementação da TESE, para a organização do capítulo III desta dissertação, haja vista que a proposta de intervenção no monitoramento da política, na seção seguinte, relacionará monitoramento a outros elementos centrais da forma como a política está programaticamente estruturada, tais como elementos de preparação dos atores de implementação da política.

Diante do exposto da pesquisa de campo, retoma-se, nas subseções seguintes, as diálogo conceitual possível de ser estabelecido entre Luck (2009) e a fundamentação conceitual-metodológica da TESE, conforme anunciado na subseção 2.3.

3.4 Eficácia escolar, as dimensões da gestão escolar e suas competências: Luck no diálogo conceitual com a TESE

O estudo empreendido por Luck tem como motivação a aplicação da pesquisa acadêmica demandada por agência governamental, a exemplo das pesquisas de Sammons et al (1995). E já de início, o discurso da autora dialoga com a aproximação de padrões de competências para a gestão escolar que dê conta de melhoria educacional alinhada aos objetivos de contribuição à produtividade do país e melhoria do mundo.

Debatendo criticamente a questão, contrariamente à simplificação dada por Magalhães (2008), Luck concorda com o autor da TESE, de que a melhoria da educação perpassa por estabelecimento de padrões de desempenho de competências profissionais, de autonomia da escola, mas, também, de responsabilização pelo cumprimento das metas de aprendizagem, clareza e disseminação social das metas estabelecidas bem como compreende a avaliação como elemento central para o desenvolvimento contínuo da qualidade da educação.

E como elemento-chave dos pressupostos de Luck (2009) está a competência profissional dos gestores escolares, que ocupa centralidade para alcance de padrões de melhoria de educação. Sobre o papel ocupado pelo gestor escolar, a autora refuta o critério de legitimidade da escolha do gestor pela comunidade escolar como garantia de construção de um trabalho pedagógico pactuado coletivamente em torno de melhoria da qualidade escolar. Antes, Luck denuncia que a eleição de diretor escolar é, recorrentemente, submetida à influência de interesses de grupos e de político-partidários que resultam em situação de “afrouxamento de padrões do trabalho pedagógico” visto que o “apoio” dos demais profissionais da educação da escola à elegibilidade do diretor fortalece pactos tácitos e viciosos de manutenção das formas de trabalho escolar. Este aparte ao debate central de Luck justifica-se para retomar a informação de que a seleção da gestão escolar das EEEP's não contempla eleição da comunidade escolar, mas substitui esse mecanismo de seleção, comum às demais escolas da rede pública estadual, por processo seletivo de análise comportamental, conforme apresentado no Capítulo I.

As pesquisas de Luck apontam que os gestores escolares reconhecem a necessidade de desenvolverem continuamente, competências profissionais inerentes à atuação frente às dimensões abrangentes e complexas da função assumida. Sobre os padrões de desempenho da gestão escolar, a autora os considera sob duas vertentes: função/profissão e pessoa a exercer. Significa afirmar que

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro (LUCK, 2009, p.12).

O pensamento converge com o que a TESE (2006) afirma como a razão de ser da escola: a educação de qualidade tendo o gestor escolar como central na liderança dos processos educativos. As duas abordagens de finalidade da escola e competência gestora se aproximam quanto à ênfase na qualidade da educação e o papel da gestão escolar. Para a autora, esta competência no exercício da função pode ser considerada a partir da função profissional e das características pessoais da gestão escolar.

Sobre a defesa de necessária definição de competências da gestão escolar, Luck argumenta que, em nível local, defini-las, tanto estabelece os parâmetros necessários para orientar o exercício do trabalho da gestão escolar, quanto orienta a reflexão conceitual da ação prática do trabalho, ou seja, “mobiliza recursos cognitivos mobilizadores e orientadores da ação.”

Definir competências, numa perspectiva macro, possibilita estruturar sob que critérios organizar e aplicar um sistema de avaliação de efetividade do trabalho da gestão escolar, além de contribuir com o desenvolvimento organizacional da escola no sentido de alcance de melhores resultados (LUCK, 2009). Ainda na dimensão da gestão educacional, ou seja, sob a ótica dos sistemas de ensino, a autora defende que são necessários padrões de desempenho focados nas competências como

condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade; assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento. (LUCK, 2009, p.13).

A autora sintetiza brevemente, o que compete à gestão escolar na realização de um trabalho competente: compreender, sistemicamente o trabalho e o conjunto de competências necessárias para o seu desempenho, realizar um programa para o autodesenvolvimento das competências e avaliar diariamente o desempenho profissional utilizando como estratégia, o automonitoramento e autoavaliação de suas ações. Para tal, sugere uma lista específica de competências como instrumento de monitoramento e avaliação.

Quanto à natureza da educação e as finalidades da escola, Luck afirma que a sociedade contemporânea exige maior abrangência, complexidade e dinamicidade acerca do que é educação e para que serve a escola. A autora afirma que

a educação, na sociedade complexa e desafiante em que se vive, demanda, como forma de inserção na sociedade e no mundo do trabalho, e também de usufruir dos bens culturais e tecnológicos que a sociedade oferece, o desenvolvimento da capacidade: i) de resolver problemas com iniciativa; ii) de trabalho colaborativo e em equipe; iii) de raciocínio rápido e crítico bem informado; iv) de visão estratégica; v) de atuação autônoma, ética e elevada autoestima; vi) de aprender e de atuar criativamente; vii) de liderança; viii) de questionamento crítico; ix) de organização, com capacidade de concentração; x) de trabalho integrado e em equipe; xi) de fazer uso criativo de recursos, dentre outros aspectos. (LUCK, 2009, p.38).

Ao mesmo tempo que define educação como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, a autora afirma que é organizado, sistemático e intencional em que

o objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (LUCK, 2009, p. 16).

Para ela, a escola é o *locus* de efetivação dos fins da educação que deve orientar-se por valores sociais elevados. E nesse contexto de natureza e finalidades educacionais, para Luck, o diretor é o profissional central na liderança e organização do trabalho da escola, pactuado e assumido coletivamente de maneira a potencializar e a orientar a ação profissional de todos de modo a desenvolver “ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados” (LUCK, 2009, p.20).

Afirmada a centralidade do diretor na obra de Luck (2009) no papel de organização do trabalho escolar com vistas ao alcance da eficácia escolar, constata-se a aproximação com o que a TESE postula como missão da escola, que é a de que “**a educação de qualidade deve ser o negócio da escola** (TESE, 2006, p.8) e quanto ao papel do gestor escolar, expresso no ciclo virtuoso, na subseção 1.2.2.1 do capítulo I deste trabalho, orientados pelos princípios da Pedagogia da Presença e Educação pelo Trabalho. Constata-se, deste modo, que a visão de Luck amplia significativa e criticamente, o que a TESE, em outras denominações, afirma como pressupostos.

Está presente, assim, nos postulados de Luck (2009) o conceito de capital social. O conceito de capital social é apontado como central dentre as características de escolas eficazes, apontadas por Polon (2009). Na literatura corrente sobre práticas eficazes de gestão escolar, a presença de capital social aparece como um valor diferenciado nas escolas bem sucedidas.

Na TESE (2006) a ênfase no conceito se expressa na apresentação dos princípios fundamentais do modelo de gestão: o ciclo virtuoso, representado pela comunidade, gestor e investidor social (leia-se Governo do estado) graficamente representado, na seção 1.2.2.1 desta dissertação e os princípios da comunicação, parceria e confiança.

Da análise documental da TESE, é possível afirmar que, apesar deste modelo de gestão conceber a gestão escolar sob uma lógica instrumental, prescritiva, ela combina e agrega elementos de racionalidade substantiva, nas relações interpessoais entre os atores envolvidos no fazer educativo escolar, sobretudo, quando enfatiza o conceito de capital social como elemento fundamental para a gestão escolar.

Explicita-se quando o documento referenda qual a responsabilidade da gestão escolar, que é a de “coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo” (...) oportunizando “o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjuntos (200, p. 19)

Quanto ao ciclo virtuoso a TESE (2006) considera a relação de confiança na pactuação coletiva dos resultados, que gera a realização dos envolvidos com o processo educativo. Na concepção do modelo de gestão, a gestão escolar conquista confiança da equipe e dos estudantes, por meio da probidade moral, laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional (TESE, 2006, p. 11) Recomenda que a gestão escolar tenha a comunicação como foco, fortalecendo-a por meio dos seguintes instrumentos: Pedagogia da Presença, Educação pelo Trabalho e Delegação Planejada. O que significa o efeito desses instrumentos para alcançar boa comunicação e conseqüente capital social?

Implica dizer que a gestão escolar deve dedicar tempo, presença, experiência e exemplo a todos na escola. Implica afirmar que a gestão escolar dedica-se à formação continuada da equipe escolar e que compartilha e delega tarefas, de forma dirigida e gradual, com os profissionais e com os estudantes, ou seja, cabe à gestão

escolar, formar para a liderança e isto exige o autoconhecimento e conhecimento do outro.

Em sua abordagem, Luck (2009) apresenta oito aspectos relacionados às competências de fundamentação da educação e da gestão escolar que, apontam para características internacionalmente reconhecidas como eficazes em termos de prática escolar. E dentre as onze características presentes em escolas relacionadas à eficácia escolar, dos estudos de Sammons, Hilman e Martomire (1995) e, no Brasil, as pesquisas de Polon (2009), sete, destas, convergem com a formulação de Luck (2009), a saber: ambiente focado na aprendizagem e na garantia da maximização do tempo de aula, clima de unidade e propósitos bem definidos no desempenho e qualidade das ações desenvolvidas, cultura escolar de altas expectativas, de entusiasmo e otimismo acerca de todos que a compõem, monitoramento do progresso educacional escolar.

Como ser capaz de orientar o trabalho escolar considerando a complexidade, a dinamicidade e a abrangência de inter-relações e ações inerentes à natureza e finalidades da educação? Para Luck, compreendendo os aspectos que se inter e correlacionam. Como compreendê-los? Por meio do desenvolvimento de capacidades conceituais para orientar o trabalho escolar. Como desenvolvê-las? Segundo a autora, “pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que definem os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto pela apreensão da literatura educacional de ponta e atual”.

Essa capacidade é desenvolvida a partir de ideias emergentes tanto de leituras teóricas como de interpretação de significados, resultante da reflexão suscitada pela prática. Essas ideias se constituem no repertório sobre o qual se assenta a possibilidade de melhoria da educação (Luck, p. 18, apud Penin, 2001).

Na TESE, o desenvolvimento das capacidades conceituais para orientar o trabalho se expressa na premissa “formação continuada”. De forma simplificada, a TESE define esta premissa como umas das condições para se efetivar os objetivos escolares, ao passo que Luck (2009) amplia a questão ao fundamentar que

desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que

desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais. (LUCK, 2009, p.18).

É o que a autora considera como tradução do repertório referencial em ações a partir de um quadro de competências de gestão (LUCK, 2009, p. 18). Entendida, assim, a centralidade da escola para o desenvolvimento da formação dos educandos, nas perspectivas apresentadas nesta seção, a autora afirma que o ambiente escolar “é de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e se conhecerem no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.” (p. 19). E assim, por meio de uma abordagem, ao mesmo tempo, prescritiva e dialógica/substantiva, a autora apresenta elementos e atores diretamente relacionados ao processo educativo em âmbito escolar.

Para fins didáticos, apresentam-se as formulações de Luck (2009) sob a perspectiva dos atores e em seguida, sob a ótica dos elementos da gestão escolar. Na abordagem dos atores, a autora cita os professores, os alunos, os funcionários e os gestores escolares aproximando-se, conceitualmente, dos estudos das características eficazes, ao relacionar a ação de cada ator na organização do trabalho pedagógico escolar. Este debate está presente, também, na TESE.

O segundo enfoque da abordagem de Luck (2009) diz respeito às áreas e dimensões da gestão escolar e se organiza sob a seguinte estrutura temática: princípios e significados da gestão escolar, formação dos gestores escolares, para então, tratar das áreas e dimensões da gestão escolar. Esse debate específico interessa ao estudo empreendido nesta dissertação por dialogar e relacionar-se com os achados da pesquisa de campo deste estudo.

Antes, importa destacar a visão de Luck quanto à relação da educação com os processos produtivos e quanto ao papel da escola:

Promovida pela escola, trata-se de um processo sociopedagógico voltado para a mobilização do talento humano e o seu desenvolvimento, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício consciente, comprometido e pleno da cidadania, englobando a participação no mundo do trabalho e o uso dos bens culturais disponíveis,

Aponta para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho a partir do desenvolvimento, na escola, de onze capacidades, a saber:

- i) de resolver problemas com iniciativa; ii) de trabalho colaborativo e em equipe;
- iii) de raciocínio rápido e crítico bem informado; iv) de visão estratégica; v) de atuação autônoma, ética e elevada autoestima; vi) de aprender e de atuar criativamente; vii) de liderança; viii) de questionamento crítico; ix) de organização, com capacidade de concentração; x) de trabalho integrado e em equipe; xi) de fazer uso criativo de recursos, dentre outros aspectos.

Compreende-se que foi necessário explicitar sob que orientação ideológica se organiza o pensamento de Luck para, a partir do entendimento dele, apresentar os princípios e significados da gestão escolar na visão da autora. Assim, no debate sobre os princípios da gestão escolar, ela considera as ações de planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar. Certamente, uma perspectiva racional objetiva que se contrapõe à tradição crítica acadêmica, embora traga elementos substantivos, como o da qualidade social como foco das finalidades, diretrizes, objetivos da educação e da escola, ou seja, o princípio da universalização no alcance da qualidade educacional.

Além da orientação de efetivação do projeto pedagógico com qualidade social, Luck destaca a gestão democrática como princípio e *modus operandi* da gestão escolar, no sentido de participação deliberativa de todos os envolvidos com a ação escolar com vistas à eficácia. Mais uma vez, o conceito permeia o pensamento de Luck.

Ao considerar as ações inerentes à atuação gestora apresentadas, a autora defende o compartilhamento da responsabilidade da gestão escolar, mas recomenda a não diluição de responsabilidades, ou seja, a não fragmentação do trabalho do gestor escolar, atribuindo a terceiros as dimensões organizacional, relacional e pedagógica da liderança que é de responsabilidade dele, gestor escolar.

Ainda no debate sobre os princípios da gestão escolar, Luck ressalta como fundamental, objetivos e visão educacional compartilhada, assim expressos:

Quando uma mesma fundamentação e entendimento são compartilhados por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. (LUCK, 2009, p. 24)

Essa concepção dialoga com os padrões internacionais de eficácia escolar, dos estudos de Sammons et al (1995), tratados nesta seção e converge em direção à efetividade da educação. Considerados, pois, os princípios, a formulação de Luck se desloca para o campo do significado da gestão escolar em que é compreendida como

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LUCK, 2009, p. 24)

Se os princípios da gestão escolar se refletem no *modus operandi*, os significados, para a autora, dizem respeito a um conjunto de recursos de mobilização, dinamização, articulação tanto de aspectos tangíveis quanto intangíveis da ação escolar, como, por exemplo, a cultura dos sujeitos da escola, de modo a sincronizar ações globais, sistêmicas e inter-relacionais.

Repete-se, assim, o questionamento feito nesta subseção, desta vez, sob a ótica dos sistemas de ensino: como tornar o gestor escolar capaz de orientar o trabalho escolar considerando a complexidade, a dinamicidade e a abrangência de inter-relações e ações inerentes à natureza e finalidades da educação? Luck (2009), aponta, nesse sentido, a defesa de um programa de formação continuado que dê conta de todas as questões referentes às múltiplas competências necessárias à gestão escolar, discutidas nesta subseção.

A autora afirma que é certo que, via de regra, professores “se tornam” diretores escolares. Tradicionalmente, se constata o exercício de gestão escolar orientado por “ensaio e erro”, com lacunas de fundamentação em gestão escolar, em que Luck (2009) defende que esta pauta, com o enfoque de necessidades de desenvolvimento de capacidades conceituais de gestão, deve ser assumida pelos atores de formulação das políticas públicas como condição de aproximar os objetivos socioeducacionais formulados à implementação eficiente, eficaz e efetiva de um projeto de escola que se queira promotor de aprendizagem significativa dos estudantes.

Na análise do processo de formação continuada dos gestores das escolas estaduais de educação profissional do Ceará, iniciado em 2011 e com continuidade até os dias atuais, a formação em “Novos Paradigmas da Liderança e Gestão” desenvolve exatamente as habilidades e competências da gestão escolar relacionados a alcance de capital social, em todas as dimensões do conceito. No discurso dos gestores escolares entrevistados

um aspecto que contribuiu bastante para o trabalho da COEDP, na minha visão, foi o curso de formação de liderança com o psicólogo organizacional e *coach*, pois o mesmo oportunizou a estabelecer e fortalecer as relações entre gestores e membros da equipe possibilitando a integração, a troca de experiências e fortalecendo os vínculos afetivos. Com certeza, esses aspectos favorecem um amadurecimento no trabalho a ser desenvolvido.(Diretor A).

Como cursista da referida formação, é possível afirmar que a SEDUC prioriza enfoque no fortalecimento da liderança da gestão escolar, especialmente na figura do diretor escolar, como base para a organização e desenvolvimento escolar. Esse aspecto da ação política da SEDUC se relacionará à proposta de intervenção educacional do capítulo III deste estudo. Por ora, é possível inferir, pelos achados da pesquisa de campo e pela análise dos dados, que a questão-chave a ser tratada no plano de ação educacional tem caráter multidimensional que se relaciona, em parte à formação em serviço da gestão escolar das escolas profissionais do estado do Ceará.

2.4.1 Um enfoque sobre as áreas e dimensões da gestão escolar na perspectiva da eficácia escolar

Ao considerar a gestão escolar como estratégia de intervenção abrangente de modo a organizar e mobilizar atores e ações com vistas a mudar, desenvolver e fortalecer processos educacionais que resultem em aprendizagem dos estudantes, optou-se, neste estudo de mestrado, extrair a síntese das formulações de Luck (2009) para, a partir desse referencial, estruturar o plano de ação educacional a ser proposto no Capítulo III da dissertação. O leitor constatará, nesta subseção, recorrentes recortes de esquemas e figuras que orientam o pensamento de Luck; o é proposital a fim de fundamentar a seção final desta pesquisa.

Quanto à orientação do trabalho da gestão escolar, Luck propõe 10 dimensões da gestão escolar a partir das duas áreas, de acordo com a natureza dessas dimensões: organização e implementação. O quadro-resumo a seguir, estruturado a partir das formulações da autora, permite situar as duas áreas quanto à natureza, objetivo e campo de ação.

Quadro 25 – Áreas da Gestão Escolar

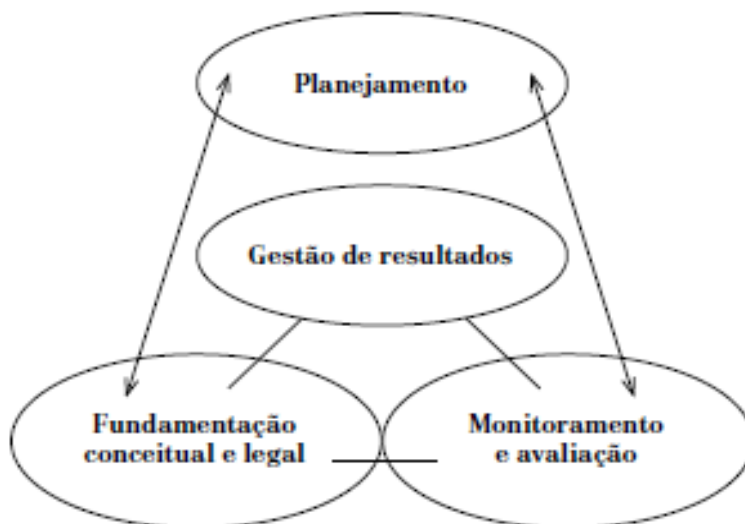
Áreas da Gestão Escolar	
Organização	Implementação
Natureza	
A preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado.	A promoção transformações das práticas educacionais.
Objetivos	
Garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar.	Ampliar e melhorar o seu alcance educacional.
Abrangência	
Fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações pro- movidas na escola, e a gestão de seus resultados.	A gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.
Foco	
Promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.	A gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.
Dimensões da gestão	
Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; Planejamento e organização do trabalho escolar; Monitoramento de processos e avaliação institucional; Gestão de resultados educacionais.	Gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; Gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar; Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: LUCK (2009).

No que concerne à correlação entre as dimensões da gestão escolar para a organização do trabalho, Luck (2009) parte da dimensão “planejamento” numa relação de influência com a dimensão “monitoramento e avaliação” e com a “fundamentação conceitual e legal” que, também se influenciam e são influenciados,

mutuamente para, então, se configurar numa organização de trabalho de gestão de resultados, conforme a esquematização das áreas da gestão escolar na figura 25.

Figura 7 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão



Fonte: LUCK (2009).

Para a autora (2009), no exercício cotidiano da atuação gestora, as dez dimensões da gestão escolar apresentadas no quadro acima se relacionam aos padrões internacionalmente reconhecidos em escolas eficazes. Nesta dissertação, a análise dos resultados da pesquisa de campo contempla a conceituação de cada uma das onze características sob os construto de Sammons, Hilman e Martimore (1995), organizado por Polon (2009) no cenário educacional brasileiro e o instrumento de pesquisa de campo orientou-se pela autopercepção dessas características organizacionais, pelos gestores escolares pesquisados.

Contextualizando o debate acima ao caso de gestão, da pesquisa, questiona-se: em que medida as áreas e dimensões da gestão escolar, propostas por Luck, se incorporam ou não ao conteúdo manifesto das questões abertas da pesquisa de campo, ou seja, à conceituação da gestão escolar pelas EEEP's pesquisadas? O questionamento amplia-se para a configuração do Plano de Ação das escolas: se constituem planejamento como ação escolar programaticamente estruturada? É o que pretende investigar a subseção seguinte ao abordar a política educacional implementada no Ceará a partir dos achados da pesquisa de campo e da análise do Plano de Ação das escolas pesquisadas.

2.4.2 Análise da política educacional do Ceará a partir dos achados da pesquisa e do Plano de Ação Escolar

Para além da análise dos achados da pesquisa feita na subseção 2.2, apresenta-se a percepção da implementação da política educacional sob a ótica da gestão escolar e respectiva análise dos conteúdos manifesto e latente revelados na pesquisa de campo. Pretende-se, desta forma, trazer o maior número de elementos possíveis à compreensão do caso de gestão em estudo como fundamentação ao plano de ação educacional a ser proposto no Capítulo III.

Ao falarem do processo de implementação da política em âmbito local, constatou-se percepção é distinta entre os entrevistados da Escola, conforme segue:

a princípio havia certa dificuldade e, acredito uma falta de compreensão por parte dos professores que ainda não conheciam a proposta. Para tanto se fez necessário estudos com toda a equipe escolar no sentido de apropriação da fundamentação teórica bem como da legislação da educação profissional. (ENTREVISTADO 3).

Sobre a escola ter o conjunto de informações necessárias para implementação da política, o manifestado pelos entrevistados podem ser resumidos na seguinte fala:

na realidade, o processo de implementação dessas escolas aconteceu de forma bastante organizada. Foi preciso primeiro formar o gestor maior, prepará-lo e capacitá-lo com todas as diretrizes necessárias para que este, após sua qualificação, pudesse assim formar e capacitar seu núcleo gestor e conseqüentemente este, liderado pelo diretor, repassasse e formasse toda a equipe de trabalho da escola, ou seja, nós deveríamos capacitar todos que iriam trabalhar na escola e isto inclui professores, funcionários de limpeza e serviços gerais, funcionários burocráticos da secretaria, regentes da biblioteca, professores dos laboratórios e todos envolvidos na escola. (Entrevistado 1).

A centralidade da figura do diretor escolar é confirmada na fala do Entrevistado 2:

em minha percepção, no âmbito escolar, marcadamente no primeiro momento, coube ao diretor a responsabilidade pela implementação do projeto de EMI. Como coordenador escolar, recebi as informações e orientações iniciais por seu intermédio. Da mesma forma, já como integrante do núcleo gestor, em todo o processo de escolha e formação de professores e funcionários, o gestor foi o principal responsável pela apresentação do projeto do Governo do Estado e do modelo de gestão a ser adotado. (ENTREVISTADO 2)

Ainda sobre a questão o Entrevistado 2 complementa que

não posso dizer que no período de implantação sentíamos segurança nas ações a serem desenvolvidas na escola, pois tudo era muito novo e as dúvidas e inseguranças eram frequentes; o programa estava em construção. Muitas vezes nossos questionamentos ficavam sem uma orientação satisfatória. Felizmente optamos por fortalecer a equipe de trabalho a partir do núcleo gestor, estendendo-se aos professores e funcionários, conforme recomendado pela TESE. Assim, muitas decisões foram tomadas após discussão no coletivo. Atualmente, considero que tanto o programa está mais consolidado como existe uma interação escola-SEDUC suficientemente estável, o que vem permitindo um bom suporte à gestão escolar. (IDEM).

Ao discorrerem sobre a percepção de a SEDUC ter ou não as informações suficientes para implementação da política educacional a Escola A considera que

o processo de implementação do EMI, na minha compreensão, foi sendo construído pela SEDUC ao longo destes anos, instituição que sempre buscou parcerias e experiências, inclusive e até do exterior, para a construção da proposta da educação profissional no estado do Ceará, porém **não compreendo que isto se deu de forma pronta e definida previamente**, pois venho participando, juntamente com os demais gestores, dessa caminhada e percebo o desenvolvimento em processo e as mudanças que a política vem assumindo ao longo dos anos. (IDEM).

Sobre a mesma questão o Entrevistado 2 considera que a SEDUC não tinha as informações necessárias para implementação do modelo. Lembra que é contínuo o ajuste da política de EMI pela SEDUC. Entre as muitas mudanças: cita matriz curricular, plano de curso, enfoque de determinados cursos sinalizam que não estavam prontos os conceitos, a validação, enfim. Cita, ainda, as mudanças do processo de estágio curricular obrigatório e tem a percepção de que todos, escola e SEDUC, aprenderam a fazer fazendo

A fala do Entrevistado 3 especifica o conteúdo acima ao afirmar que

considero que parte das informações sim, na minha visão talvez mais sobre a viabilidade legal e técnico-financeiro do modelo a ser implantado. Quanto ao aspecto pedagógico e curricular entendo que o projeto de escola de educação profissional de EMI foi sendo construído, tendo os ajustes sido realizados em um esforço de observação e avaliação de acertos e erros envolvendo escola e SEDUC, o que vem acontecendo até o presente momento. (ENTREVISTADO 3, ESCOLA A).

Quanto à ótica dos entrevistados da Escola B, destacam que a adesão dos candidatos a gestores das EEEP's foi circunstancial, (havia na prova a opção de inscrever-se para uma nova proposta de escola). Salienta que, assim como ele, demais gestores assinalaram a opção “diretor de escola profissional” sem consciência, de fato, de que modelo seria adotado. Considera que o movimento inicial de formação foi extremamente motivacional para os gestores escolares como o diferencial na implementação. Destaca, ainda, a formação em TESE pela diretora escolar como elemento de suporte inicial e a formação dos professores no modelo de gestão como parâmetro de orientação dos processos de trabalho a serem implementados.

Assim como a percepção da Escola A, a EEEP's B destaca a figura do diretor como disseminador da política e do modelo de gestão. Reforça que o aprendizado se deu por meio da ação gestora e que professores e coordenadores escolares acompanharam a implementação.

A percepção da Escola B coincide com a da EEEP's A, quanto à SEDUC não ter, à época, o conjunto de informações necessárias para implementação da política e que toda a equipe central e escolar tiveram que fazer a proposta desse modelo de escola acontecer. Reconhece, no entanto, que o momento da implementação careceu de orientações mais consistentes, destacando o ineditismo da política para a SEDUC e para os profissionais da educação diretamente envolvidos com o fazer escolar. Ressalta que, gradativamente, em meses, é que a política ficou mais definida para os profissionais da escola. Pontua, ainda, que a decisão da escola diante da ausência de orientações satisfatórias, foi fortalecer o trabalho da equipe escolar, a partir do fortalecimento da equipe gestora e percebe que à medida que os processos não foram acontecendo como se esperava, acabaram por interferir na motivação da gestão escolar.

O Entrevistado 2 concorda quanto a SEDUC não ter, as informações necessárias para a implementação e cita exemplos “em que recorreremos à COEDP para definir alguns processos de trabalho não escritos e percebemos que a questão apresentada não tinha sido pensada pela coordenação central”. Compreende que o absoluto ineditismo do modelo da proposta da escola e a inexistência de referências no país, no mesmo modelo de implementação em escala, em que a SEDUC pudesse se referendar. Salienta que esta condição de aprendizado ao longo do processo possibilitou o protagonismo escolar no sentido de que, à medida que as

questões desafiadoras se apresentavam, a equipe gestora, orientada pela TESE, tomava ela própria a decisão por determinada alternativa de solução.

Sobre as mesmas questões, a Escola C considerou que a ideia da SEDUC era mudar a história educacional do ensino médio no Estado do Ceará, que precisou ousar em uma proposta nova. Para isso, ela sabia que precisava ousar, contando, inicialmente com o ICE, mas começou a fazer o trabalho descobrindo, juntos, os caminhos. Os Entrevistados 2 e 3 da escola reafirmam a percepção de que a SEDUC tinha as informações necessárias e seus discursos podem ser resumidos com a fala do segundo entrevistado:

Acredito que a SEDUC, tinha, sim, as informações, já que esta proposta de integração do ensino médio com o curso técnico de nível médio, consta no Decreto n. 5.154/04. E era uma mudança necessária para o nosso estado, pois havia a necessidade de articular o trabalho com a educação tornando este um princípio educativo. E por se tratar de algo novo para o Ceará a equipe de implementação. Deve ter se preparado durante um bom tempo vendo e analisando outras experiências. (ENTREVISTADO 2, ESCOLA C).

Já a percepção sob a ótica da gestão da Escola D sobre o processo de implementação da política, referiu-se ao município onde se localiza a escola: “enquanto política pública, a implantação mostrou-se isolada e sem amparo institucional, exceto da Crede que acompanhou de longe e deu um tímido apoio”. De acordo com o Entrevistado 1, nem a SEDUC nem a escola tinham as informações necessárias para a implementação da política. As considerações complementares à percepção do entrevistado foram:

na época era comum usarmos uma expressão que diz “é preciso trocar o pneu do carro com ele em movimento”. Vivenciamos algumas aflições com por exemplo, no que diz respeito a entrada dos alunos uma vez que não estava clara a definição da idade mínima. Outras questões, especialmente aquelas que envolviam o estágio foram sendo definidas ao longo, a aprendizagem foi acontecendo com base nos erros e acertos. (...) de forma amadora. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Para Entrevistado 3, “nem sempre a SEDUC tinha as informações, o que levou as escolas e a SEDUC a praticamente aprenderem juntas, fazendo. Mas sempre houve boa vontade em ajudar a escola”. Por outro lado, o Entrevistado 2 pondera que “não posso afirmar com 100% de certeza, mas uma política educacional não é algo tão simples assim. Visto que seguiu um modelo já produzido

em outro estado, o estudo, a pesquisa, a análise e avaliação devem ter sido necessários para a consecução dessa política.

Do conteúdo manifesto acima é possível algumas considerações sobre conteúdo latente acerca da política educacional implementada no Ceará, convém desvelar e interpretar os conteúdos expressos e latentes da política, a partir da análise documental do Plano de Ação das escolas pesquisadas. Afinal, é ele, como instrumento de macroplanejamento e organização organizacional, que dialogará com os achados da pesquisa de campo, com os indicadores de resultados dos egressos e os relacionará, diretamente ao debate que se seguirá no Capítulo III sobre o aperfeiçoamento do monitoramento dos indicadores.

Como retomada ao tema Plano de Ação, recomenda-se a releitura do Anexo A - Exemplo de Um Plano de Ação - a fim de situar o leitor nos elementos constitutivos do Plano de Ação dada sua centralidade como instrumento de planejamento e organização do trabalho como ferramenta de monitoramento dos processos educacionais e avaliação institucional.

Tendo em vista que monitoramento se assenta sobre planos de ação e que aperfeiçoamento do monitoramento será objeto do plano de ação educacional desta pesquisa de mestrado, os achados da pesquisa e a análise documental do Plano de Ação ocupam centralidade sobre o proposto no capítulo seguinte.

Mas, afinal, se os gestores entrevistados assumem em seus discursos princípios de atuação gestora alinhados aos construtos da literatura sobre escolas eficazes como foco de suas escolas, o que as entrevistas revelaram espontaneamente, nas questões abertas da pesquisa de campo? E ainda, o que é possível extrair dos planos de ação de cada escola pesquisada, em série histórica, analisando-o evolutivamente em relação ao plano de ação como processo de reflexão e como definição de compromisso de ação? É o que se seguirá, relacionando o conteúdo espontâneo revelado na entrevista à imediata análise documental do Plano de Ação de cada escola.

Para a Escola A,

destaco o Plano de Ação como instrumento fundamental para balizar as ações a serem desenvolvidas, e, como avaliações externas, a pesquisa de satisfação das empresas concedentes de estágio e resultados do ENEM, por indicarem de forma clara e imparcial os resultados conquistados após os três anos de EMI. (...) relevante instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de todos os segmentos da

escola, ou seja, ela possibilita um planejamento estratégico e busca alcançar uma gestão por resultados. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA A)

O Plano foi elaborado desde o início de criação da escola, ainda em 2008, e até os dias atuais ele **tem norteado nossas ações pedagógicas e administrativas**, a cada ano a escola rever o Plano de Ação para coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e avaliar nossas ações para depois corrigi-las ou repensá-las, quando necessário. (ENTREVISTADO 2, ESCOLA A).

A ideia se confirma no conteúdo manifesto pelo Entrevistado 3 ao considerar que a escola tinha as informações necessárias para o Plano de Ação, ressalta “que a escola estudou profundamente os princípios conceituais e de operacionalização do modelo de gestão de modo que foi ele o documento balizador dos processos e conduta e padrão de trabalho desenvolvidos”.

Quando indagados se percebem instrumentos de gestão do EMI que contribuem para o fortalecimento da gestão escolar, um dos entrevistados afirmou que tem dificuldade de identificar instrumentos de gestão do EMI, além da TESE. Em seguida, fala do PA e do Programa de Ação como os principais instrumentos, destaca o ciclo PDCA como procedimento de análise do PA e Programa de Ação e observa que está meio esquecida a discussão e formação continuada em TESE. Considera, ainda, o formato das reuniões de alinhamento como monitoramento dos processos da gestão escolar e que a SEDUC vem, a cada ano, aperfeiçoando a forma de coordenação.

Na análise documental do Plano de Ação da Escola A, a afirmação da sua visão de futuro que é “ser uma instituição pública de Ensino Médio reconhecida no Estado do Ceará pela excelência na formação de jovens atuantes no âmbito profissional e social (Plano de Ação, Escola A, 2009 a 2012). Observa-se, logo no início da leitura do plano escolar, a visão de futuro da escola é abrangente, do ponto de vista da formação dos estudantes, prevendo-a tanto na dimensão produtiva quanto na atuação social.

Quanto às prioridades da escola, constata-se ênfase nos resultados de desempenho dos atores envolvidos com a ação escolar propriamente dita, bem como é possível observar estreita relação com as prioridades pactuadas coletivamente. Na primeira edição do plano, explicita-se que a escola deve orientar-se pela eficiência dos processos escolares com menção ao ciclo de vida da escola,

de sobrevivência, em conformidade com as orientações e princípios do Manual Operacional da TESE (2006).

Na premissa formação continuada, constata-se mudança nas estratégias relacionadas, entre o primeiro e segundo ano de escola, com ênfase, em 2009, em oficinas de suporte técnico-pedagógico e, no segundo ano, com foco na realização de oficinas de informática educativa, o que leva a inferir que uma vez dado apoio técnico-pedagógico, em 2009, a estratégia do ano seguinte foi a de fortalecer a prática pedagógica pelo desenvolvimento de competências educacionais nas tecnologias da informação.

Em 2010, a escola prevê 2% de reprovação em relação a 0% previsto como resultado do ano anterior e mantém a meta de todos os estudantes permanecerem na escola, sem abandono. Nos dois primeiros anos, mantém os mesmos indicadores de resultados tanto para estudantes como para os profissionais envolvidos com as atividades e sucesso de desempenho, acrescentando, no segundo ano, 5% a mais de participação das famílias colaborando efetivamente para o sucesso da proposta educacional. Importa destacar que este fator de eficácia escolar, parceria escola-família, foi o de menor valoração entre os entrevistados, na pesquisa de campo.

A partir de 2010, a escola incorpora ações de eficácia escolar aos objetivos constantes das edições anteriores do Plano de Ação, assim expresso no documento: “instituição educacional apresentando resultados concretos que superem as expectativas da comunidade e do investidor social”.

Em 2011, a escola incorpora também como objetivos, a ação desenvolvida no ano anterior, de formação continuada em tecnologias educacionais. Como resultado dessa estratégia de 2010, a escola afirma, em 2011, o alcance do objetivo de “educadores atualizados em relação às novas tecnologias da informação e comunicação, às práticas profissionais e ao conhecimento científico”. Percebe-se, assim, na escola A, encadeamento de lógica e coerência do desenvolvimento pedagógico, a cada nova edição do plano escolar, sinalizando que a escola o concebe como ação programaticamente estruturada. A cada edição do Plano de Ação, há uma referência de contextualização em relação ao planejado no ano anterior, bem como observa-se ações de estímulo à cultura de desenvolvimento contínuo de competências significativamente alinhadas à formulações de Luck (2009) quando trata da fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar e das necessidades de capacidades conceituais para orientar o trabalho escolar.

Na quarta edição do plano, constata-se ênfase em indicadores de resultados de desempenho dos estudantes, tanto na dimensão produtiva da formação técnica, especificamente, quanto no desempenho acadêmico nas avaliações de larga escala. Importa, nesse sentido, fazer um recorte de elementos do plano referentes a essa dimensão por ter sido a escola com ênfase nesse aspecto e ser, dentre as quatro escolas pesquisadas, uma escola com resultados de egressos superiores à média das escolas profissionais.

Quanto aos indicadores de resultados de egressos, a escola prevê indicadores de altas expectativas: 97% de aprovação e 0% de evasão, e 28% dos alunos concludentes aprovados em exames vestibulares e ENEM. Além do aspecto acadêmico de resultados os egressos, a escola estabelece o indicador de 50% a mais de estudantes inseridos no mercado de trabalho em relação ao ano anterior, imediatamente após conclusão de estágio. Essa meta foi significativamente superada pela escola, conforme consta na subseção de caracterização da escola, no tocante aos primeiros resultados das EEEP's, no Capítulo I.

Quanto ao desempenho dos estudantes de 3º ano no estágio obrigatório, a escola previu o resultado de perfil de entrada no estágio de 5% dos estudantes em nível básico de competências, 35%, no nível Intermediário e 60% em nível avançado de competências e indicando que somente 10% desses estudantes estariam com perfil de saída do estágio entre nível intermediário, não admitindo nível básico.

Para além da análise dos percentuais indicados, é pertinente observar que é a escola que apresenta esses indicadores em nível de detalhamento do planejamento, que permite monitoramento da ação escolar com clareza. É possível reconhecer, portanto, na ação programaticamente estruturada da Escola A se assenta na noção de monitoramento como ação sistemática e regular e se orienta por uma organização dos elementos do plano escolar onde é possível verificar o ritmo do trabalho em relação aos resultados desejados.

Para os entrevistados da Escola B, a escola não tinha as informações necessárias para implementação do Plano de Ação. E acrescenta:

Acha que a escola teria tido toda a condição de ter, não tivesse havido a mudança de coordenação central (SEDUC) de profissional de coordenação da educação profissional, visto que a coordenação central anterior possuía a vivência do modelo de gestão. A descontinuidade de formação dos gestores não favoreceu intervenções substantivas. Os gestores tinham o

documento orientador, a filosofia, mas a TESE como ferramenta de operacionalização, de instrumentalização e monitoramento, não. Mas entende que a saída tem a ver com o contexto de influência dos atores. Destaca que as questões desafiantes a cada ciclo da escola (sobrevivência, crescimento, efetividade). (...) É fato que os gestores abandonaram a TESE como instrumento completo de apoio ao macroplanejamento da escola. Como avançar no ciclo de vida da escola? A filosofia como macroplanejamento ficou, mas como suporte de macroplanejamento, não. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA B).

O Entrevistado 2 sinaliza que as informações do documento orientador da TESE sustentaram as decisões mais centrais e estratégicas mas reconhece que à medida que o primeiro ano letivo transcorria, as informações eram fornecidas por demandas, ou seja, à medida que alguma escola apresentava uma questão que implicava em decisão estratégica da política, a questão era refletida pela SEDUC e, em seguida, informada às EEEP's por meio de documentos estruturados em devolutivas temáticas de demandas, enviadas por e-mail. Considera, ainda, o ano de 2013 como o ano em que a política de ensino médio está amadurecida na SEDUC e na escola.

Quanto à percepção de instrumentos de gestão do EMI de fortalecimento da gestão escolar, a Escola B considera que há poucos instrumentos de fortalecimento da gestão escolar; cita apenas o Instrumental de Acompanhamento dos Egressos como um material que informa como estão os indicadores dos cursos nas escolas que possuem a mesma oferta de formação técnica, como está o indicador de ingresso acadêmico e no mercado de trabalho em relação às demais EEEP's com oferta. E por fim, considera que acha que só informa, mas não fortalece.

Quanto à análise do conteúdo expresso e latente do Plano de Ação da Escola B, este expressa a visão de futuro de ser uma escola de referência em educação profissional formando jovens empreendedores, qualificados para o mercado de trabalho e aptos ao ingresso na universidade, exercendo sua cidadania de forma autônoma. Ressalte-se que a escola associa diretamente o “dever a ser,” com resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico em estreita relação com “a medida” de resultados utilizados pela SEDUC na avaliação da política implementada.

No entanto, no desenvolvimento do Plano de Ação, de 2009 a 2013, não consta qualquer ação programada da escola em direção a esta visão de futuro, como se constatará ao longo da análise, nem se constata, na série histórica do PA,

bem como a ação escolar da EEEP's B que reflita e resulte nos resultados de egressos alcançados pela média das escolas estaduais de educação profissional.

No terceiro ano, a prioridade para os jovens continua a ser prepara-los pra construir o projeto de vida, nos projetos da escola e da comunidade, com indicadores de 100% dos estudantes com projeto de vida elaborado, 80% participando dos projetos da escola e da comunidade, 90% dos estudantes com resultado acadêmico igual ou superior à média da escola, 20% de aprovação na Olimpíada de Matemática e 80% de participação no ENEM. As estratégias abrangem sensibilização dos estudantes, estudo dirigido, pesquisa e produção científica, aplicação de testes vocacionais.

Quanto aos educadores, enfatiza foco na formação continuada nas tecnologias específicas das disciplinas, em tecnologias da informação e em práticas pedagógicas, com indicador de 100% dos professores capacitados e autônomos em prática pedagógica e em participação em formação continuada. As estratégias versam desde intercâmbio com profissionais de outras escolas à participação em eventos técnico-pedagógicos, estudo dirigido e estudo por área.

A Escola B afirma o objetivo de ser escola conceituada pela excelência na qualidade do ensino, superando as expectativas da comunidade, com prioridade no gerenciamento dos recursos humanos e materiais com postura empresarial e eficiência nos processos, métodos e técnicas. Como resultados esperados desse planejamento, o reconhecimento da escola como referência em educação de qualidade e comprometimento da comunidade escolar com a garantia de eficácia do ensino e aprendizagem, com indicadores de 100% do Plano de Ação executado, 80% da comunidade comprometida com os resultados da escola e 100% dos profissionais da escola utilizando metodologias que motivem a aprendizagem.

O monitoramento do Plano de Ação, a formação da equipe na TESE e a realização de reuniões periódicas para alinhamento e avaliação dos indicadores constituem as estratégias previstas. Dentre as prioridades, está a participação da comunidade e comprometimento dos educadores e educandos e de parceiros externos e internos atuando em projetos da escola, com indicadores de 70% de participação dos pais em reuniões e o mesmo percentual de pais acompanhando o desempenho acadêmico dos filhos.

Como estratégias, o Plano de Ação prevê ações contínuas de ajuste, monitoramento e avaliação dos resultados apresentados pela escola, alinhamento

da equipe profissional à proposta educacional e formação da equipe no modelo de gestão escolar. O princípio de integração está presente como prioridade da escola prevendo-se participação da comunidade e comprometimento dos educadores com o projeto escolar. Prevê, ainda, 70% de participação e envolvimento dos pais no desempenho escolar dos filhos. Estratégia de reuniões periódica com os pais.

No entanto, quarto ano de funcionamento da escola, se mantém os objetivos, resultados esperados, prioridades, indicadores e estratégias do ano anterior, sem incremento de reflexões e de tomada de decisão quanto ao desenvolvimento escolar que justifique, fundamente ou explique a manutenção ou repetição do mesmo PA dos anos anteriores. Nesse sentido, cabe a reflexão: a manutenção significa que os padrões de desempenho não foram alcançados? As estratégias não foram implementadas? Os indicadores estavam além da capacidade da escola de os atingir? Questiona-se, ainda: não deveriam constar estratégias diferenciadas às adotadas no ano anterior, por quatro anos seguidos? E ainda, não caberia a indicação no plano, dos motivos de se manter a ação programada para o ano anterior? Em que parte do Plano de Ação, registram-se as reflexões realizadas pela equipe educativa da escola? Como se insere o Ciclo PDCA, no Plano de Ação?

Importa observar que apesar de conceitos como o de monitoramento e avaliação dos indicadores estarem previstos como estratégias, não há desdobramento ou visualização de padrões de desempenho em nenhuma das edições anuais do Plano de Ação. Assim como não consta o registro da série história evolutiva da trajetória da escola que permita o olhar contextualizado do Plano, como documento de macroplanejamento operacional da escola e alusão a indicadores de inserção produtiva e ingresso acadêmico que, por sua vez, resultariam na indicação de indicadores e estratégias específicas para alcance.

Diante do exposto, cabe a reflexão: a manutenção significa que os padrões de desempenho não foram alcançados? As estratégias não foram implementadas? Os indicadores estavam além da capacidade da escola de atingi-los? Ou, sob uma outra forma de questionamento, é possível associar o fenômeno a de um plano como um valor meramente formal? (LUCK, 2008 in LUCK 2009).

No tocante à Escola C, a percepção é a de que

o Plano de Ação nos indica as limitações, os resultados de aprendizagem, aprovação, reprovação, transferência e evasão, bem como as metas alcançadas e as que precisamos superar. Um dos pontos bem relevantes

desse plano é o Ciclo PDCA. Esse ciclo destaca quatro importantes etapas realizadas na escola (cita em seguida, cada etapa). (ENTREVISTADO 1, ESCOLA C).

Os demais entrevistados fazem referência ao conteúdo manifestado pelo Entrevistado 1 e ressaltam, em suas falas, o Ciclo PDCA como instrumento central da gestão escolar, complementando que: “percebemos que todos os atos são planejados, executados, avaliados e reavaliados para verificar onde podem ser melhorados. Desta forma, para a gestão, é possível atingir resultados eficazes e confiáveis. (Entrevistado 2, ESCOLA C).

Acerca da percepção da escola acerca de existência de instrumentos de gestão do EMI que fortaleçam a gestão escolar, as falas versaram no sentido de que

são instrumentos que nos possibilitam o acompanhamento dos nossos resultados, por exemplo, a Avaliação Externa realizada pelo Estado, o SPAECE, nos dá uma fotografia da aprendizagem; o resultado do ENEM nos revela como está o nível dos nossos educandos, nacionalmente. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA C).

O terceiro entrevistado complementa que

através dos instrumentos de gestão é que fazemos os acompanhamentos das nossas atividades. Neles identificamos os problemas e falhas e elaboramos estratégias de solução, além disso descrevemos o processo de execução, acompanhamento das metas e avaliação das ações definidas. (ENTREVISTADO 3, ESCOLA C).

O discurso da Escola C, ao falar do Plano de Ação, se aproxima do conteúdo manifesto na Escola A, mas se diferencia ao focar a ação contínua, permanente e cuidadosa em planejar, desenvolver, monitorar e avaliar.

Na análise do Plano de Ação da EEEP's C, extrai-se, inicialmente, a visão de futuro da escola como objeto de correlação com os aspectos observados no plano: “ser reconhecida como uma instituição acolhedora que prima pelo desenvolvimento integral do aluno, tornando-o protagonista da sua vida,” (Plano de Ação, Escola C, 2009 a 2012). Diante desse diferencial de ênfase entre as escolas pesquisadas, convém observar que a visão de futuro da escola extrapola a centralidade em determinado aspecto de desenvolvimento da formação escolar.

A observação das edições anuais do PA, evidencia foco no desenvolvimento profissional de excelência dos professores e as altas expectativas de aprendizagem e de perfil atitudinal dos estudantes. Os resultados esperados, por sua vez, são

seguidos de estratégias consistentes de alcance dos resultados, ou com ênfase no alcance. Está presente, em todos os anos do PA, como estratégia, o aperfeiçoamento dos profissionais por meio de ações de formação lideradas pela escola e buscada pelos profissionais.

Ano a ano, a Escola C apresenta a evolução dos resultados esperados. No primeiro ano, consta: aprovação em processos seletivos, participação atuante na sociedade e desenvolvimento em plenitude. Como indicadores dos resultados, apresenta estatística nos processos seletivos, nas avaliações externas, participação em projetos comunitários e comportamento atuante na escola e na comunidade. Como estratégias, incentivo à pesquisa, tomada de decisões conscientes para uso das tecnologias, leitura e vivência, além de monitoramento: e ajuste do Plano de Programa de Ação (plano individual de todos os profissionais da escola, com foco nas contribuições individuais ao alcance dos resultados do Plano de Ação).

Na premissa “formação continuada” apresenta indicadores de 80 a 85% de avaliação de desempenho satisfatório e qualificação profissional. E como prioridade, no primeiro ano de funcionamento da escola, a relação com a comunidade.

No segundo ano, a Escola C mantém os indicadores do ano anterior e passa a quantificar a participação dos pais no desempenho escolar dos filhos em 100%, bem como quantifica em avanço de 20%, o estabelecimento de parceria com empresários locais, considerando o marco zero de indicador, do primeiro ano de funcionamento.

No terceiro ano, foca os resultados em monitoria e grupos de estudos e cita, pela primeira vez, os resultados no ENEM, para além do texto sobre resultados nas avaliações externas. Aumenta para 90% dos professores com desempenho de excelência em suas tecnologias e com avaliação de desempenho satisfatória.

No quarto ano, considera, como resultados, 100% dos professores com avaliação de desempenho satisfatório, mantém os indicadores de 100% a participação dos pais e a satisfação da comunidade com os resultados alcançados pela escola. Inclui, ainda, percentual de 30% de boas práticas disseminadas junto à comunidade educacional. Observa-se que no último ano a escola reestrutura o PA, agregando os seguintes elementos: Gestão da Integração Curricular, Gestão de Parceria e Gestão da Base Curricular Técnica, o que parece sinalizar, tanto a ampliação da escola na visão de planejamento escolar quanto o empoderamento da

equipe educativo do planejamento como reflexão, como compromisso de ação e de aperfeiçoamento da ação escolar.

A partir da análise do PA da Escola C, convém abordar uma questão que extrapola ao campo de investigação deste estudo, mas que parece se relacionar a ele, em alguma medida. Refere-se a um fenômeno comum nas EEEP's, que é a existência de índice de transferência de alunos e a quase inexistência de índices de evasão, o que vem suscita debates sobre a possível indução de transferência de estudantes. No entanto, na Escola C, impressionam os indicadores de fluxo escolar, na série histórica 2009 a 2012: índices que oscilam entre 0% a menos de 1% de evasão, reprovação, transferência e progressão parcial. Os dados de aprovação oscilam entre 97,3% a 100%. No primeiro ano, 2009, 100% de aprovação, considerando-se que a escola contava com matrícula de 135 estudantes.

A contextualização do cenário educacional da Escola C materializa a formulação de Luck (2009) quando considera que “planejar constitui um processo mental, dinâmico, contínuo e complexo de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem a realização de intervenções sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados.”

Como análise da Escola D, o conteúdo manifesto se destaca pela eloquência com que o Entrevistado 1 discorre sobre o tema Plano de Ação, afirmando que a TESE tem sido o principal instrumento de trabalho dos gestores das EEEP's “para se fazer uma gestão escolar com um forte viés empresarial, buscando resultados positivos e a otimização dos processos”. Cita o Plano de Ação como o instrumento primeiro de fortalecimento da gestão e afirma que é ele quem mantém a equipe escolar focada nos bons resultados de desempenho. Afirma, no entanto, quanto ao Plano de Ação que

por outro lado, nos anos seguintes sentimos dificuldades em criar novo texto, novas ideias e ou novas estratégias, pois acabamos por repetir o que havia sido criado no ano anterior, apenas melhorando o texto, dando nova roupagem ou atualizando as ações que surgem ao longo do ano. Quanto ao Programa da Ação de cada educador, é sempre difícil fechar a construção do texto final com todos da equipe. Assim como acontece com o Plano de Ação, o Programa de Ação dos educadores que permanecem na escola terminar por ser reescrito no ano seguinte, com poucas novidades que possam trazer impacto. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Seguramente, esta foi a fala mais próxima sobre a centralidade do Plano de Ação, extraída da entrevista e é significativamente relevante para a pesquisa, visto

estar no conteúdo manifesto de uma das duas escolas com indicadores de resultados de egressos abaixo da média alcançada pelas EEEP's. Importa, ainda, destacar, da fala do entrevistado, a ênfase dada ao Ciclo PDCA como ferramenta de gestão do Plano de Ação:

Quanto ao ciclo do PDCA, acredito plenamente na sua eficácia como instrumento de gestão escolar, em nossa escola, fazemos “girar o ciclo” no mês de agosto, após o primeiro semestre de aulas e atividades, fazemos uma parada para refletir como está a caminhada da escola. Então, a equipe escolar é reunida para decidir sobre os rumos que serão adotados, sobre os acertos e erros do primeiro semestre, sobre como corrigir as fragilidades e priorizar as ações que poderão garantir os resultados pactuados. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

No tocante à percepção de instrumentos de gestão de fortalecimento da gestão escolar, os demais entrevistados, por sua vez, trataram sobre instrumentos de fortalecimento da gestão e, genericamente, fazendo alusão ao Plano de Ação, pontuando que “nos ajudou também na organização, no planejamento, na rotina escolar, na delegação de tarefas entre outros benefícios,” de acordo com a fala do terceiro entrevistado.

O Plano de Ação da EEEP's D, por sua vez, expressa a missão de ser uma escola orientada para “garantir” a qualificação profissional e empreendedora aos educandos, no contexto político, socioeconômico e cultural, visando sua inserção no mundo do trabalho e como visão de futuro “ser escola de referência em qualidade no ensino integrado na Ibiapaba, atuando na formação de jovens protagonistas e no desenvolvimento sustentável da região”.

De início, chamam atenção alguns aspectos. O primeiro diz respeito à dimensão produtiva da missão da escola como missão primeira e a observação de que a visão de futuro da escola abrange a sua territorialidade. Curiosamente, ao tempo em que é a escola que, em seu texto identitário enfatiza inserção no mundo do trabalho, alcança resultados de inserção produtiva abaixo da média das EEEP's.

Não foi possível analisar as edições anuais do Plano de Ação, pois a edição 2010, segunda edição do PA, se mantém inalterada em conteúdo. A primeira versão do Plano de Ação não foi disponibilizada. Sobre o primeiro ano de macroplanejamento escolar, retoma-se, em subseção anterior a afirmação do diretor de que “a implantação do Plano de Ação (...) se deu de forma amadora tendo sido necessária a revisão do plano, várias vezes, no início do ano letivo seguinte”.

Para uma escola que afirma, conforme conteúdo expresso da pesquisa de campo, ser focada em resultados, curiosamente, a gestão escolar assume a dificuldade de organização do Plano Escolar conforme segue:

Por outro lado, nos anos seguintes sentimos dificuldades em criar novo texto, novas ideias e ou novas estratégias, pois acabamos por repetir o que havia sido criado no ano anterior, apenas melhorando o texto, dando nova roupagem ou atualizando as ações que surgem ao longo do ano. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D).

Contraditoriamente ao observado na única edição disponível na escola do PA, a fala do diretor escolar enfatiza que

a busca pelo cumprimento dos objetivos, indicadores, metas e prioridades por meio de estratégias previamente acordadas pela equipe de educadores, faz com que todos na escola mantenham o foco nos resultados esperados e anteriormente acordados, sempre sendo revisitado e usado como “arma” de incentivo à equipe. (ENTREVISTADO 1, ESCOLA D)

No entanto, não se identifica no plano o relatado na entrevista no tocante ao ciclo do PDCA, conforme segue:

acredito plenamente na sua eficácia como instrumento de gestão escolar, em nossa escola, fazemos “girar o ciclo” no mês de agosto, após o primeiro semestre de aulas e atividades, fazemos uma parada para refletir como está a caminhada da escola. Então, a equipe escolar é reunida para decidir sobre os rumos que serão adotados, sobre os acertos e erros do primeiro semestre, sobre como corrigir as fragilidades e priorizar as ações que poderão garantir os resultados pactuados. (IDEM).

Ainda na análise do Plano de Ação, observa-se a abordagem de quatro premissas, o que é coerente, visto que a quinta, a replicabilidade, não seria, em princípio, possível de ser desenvolvida pelo ciclo de vida escolar da EEEP's D.

No tocante à premissa protagonismo juvenil, os indicadores versam sobre 70% dos jovens vivenciando práticas protagonistas, ter 80% dos educandos com um Projeto de Vida desenvolvido, envolvimento ativo e participativo de 60% dos alunos nas atividades esportivas e 70% nas atividades culturais para atingir os resultados de aluno participando ativamente dos projetos e atividades escolares, Jovens qualificados e comprometidos com o seu bem-estar pessoal e profissional, jovens prontos para enfrentar a competição e a concorrência do mundo do trabalho respeitando as leis vigentes. As prioridades do Plano de Ação que se referem ao

protagonismo juvenil são: garantia de Cooperação mútua do meio em que ele está inserido (família, escola e sociedade), alunos confiantes, com autoestima elevada e autônomos e alunos com sua visão de mundo ampliada por meio de práticas esportivas e culturais.

Quanto à formação continuada, o planejamento escolar da EEEP's D assume como indicadores 100% dos professores capacitados em suas diversas áreas, 100% dos educadores formados na TESE para alcançar os resultados de professores capacitados e aptos para o melhor desempenho de suas funções e educadores desempenhando as funções, projetos e compromissos assumidos em seus programas de ação. Como prioridades, capacitação por área de conhecimento e compreensão e vivência das práticas de gestão propostas pela TESE.

Quanto ao o viés da atitude empresarial, o Plano de Ação traça os indicadores de 50% dos alunos atingindo resultados positivos para satisfazer investidores e parceiros, 95% dos educadores e pais de alunos através dos ofícios circulares e com comunicados por escrito, 96% de aprovação, 4% de reprovação e 0% de abandono no final do ano letivo de 2010, 70% dos alunos aptos a empreender em sua área profissional e a buscar maior qualificação técnica e 100% dos alunos tenham a documentação necessária de acordo com sua faixa etária e exigências legais para alcance dos seguintes resultados: comunidade escolar vivenciando a filosofia empresarial de forma proativa, comunidade escolar bem informada evitando assim desgastes nos relacionamentos e prejuízos, superar das expectativas de aprendizagem da família, comunidade e investidores, jovens qualificados para vencer os desafios cotidianos e o futuro mercado de trabalho, jovens devidamente munidos de sua documentação: RG, CPF, título de eleitor e carteira de trabalho.

Dada a fala contundente do diretor da escola sobre o forte viés de atitude empresarial da equipe educativa escolar, as prioridades, nessa direção versam sobre envolvimento e participação ativa da equipe escolar na busca da excelência, equipe de educadores, alunos e pais comunicados de maneira eficaz e eficiente ao longo das atividades letivas, utilização da Pedagogia da Presença e da Educação pelo Trabalho como fatores de transformação de vida dos alunos, quanto a fazer com que os alunos sejam capazes de desenvolverem suas competências e habilidades técnicas e oportunizar que de adquiram documentação necessária para o exercício pleno da cidadania.

Na correlação da premissa “corresponsabilidade”, o Plano de Ação prevê conquista de 50% de novos parceiros durante o ano e presença de 80% dos pais na rotina da escola para atingir como resultados, adesão de novos parceiros, atuação ativa das famílias no acompanhamento dos alunos, melhoria no rendimento escolar dos alunos e fortalecimento do diálogo: aluno x família x escola. As prioridades, nesse sentido, são as de divulgação da filosofia e proposta pedagógica da escola aos parceiros externos e internos, a fim de conquistar cada vez mais investimentos, acompanhamento da vida escolar de seus filhos através da parceria com diretores de turma.

Na análise da correlação entre indicadores, estratégias, resultados, prioridades e objetivos observa-se coerência entre os conteúdos embora não se observe “revisitação” ao plano e nem metas focalizadas na inserção produtiva, embora o Plano de Ação faça alusão, como um dos indicadores da escola, “tornar 70% dos alunos aptos a empreender em sua área profissional e a buscar maior qualificação técnica”, o que, na prática não corresponde a indicador palpável. O que significa tornar 70% dos estudantes aptos a empreenderem em sua área profissional? Que 70% terão o aprendizado necessário para empreenderem na profissão técnica em formação? Se não, o que significa? Se sim, não parece indicador modesto ao se considerar a meta de 96% de aprovação dos estudantes?

Diante das manifestações livremente expressas pelas escolas pesquisadas, foi possível confrontar o discurso e a ação escolar estruturada nas edições do Plano de Ação das EEEP's. Foi ainda possível inferir inconsistências entre o discurso e a ação escolar programaticamente estruturada no Plano de Ação, especialmente, nas escolas B e D. Sendo, pois, o achado central da pesquisa de campo empreendida nesta dissertação - a existência de lacunas no monitoramento dos resultados dos egressos - é importante qualificar o debate em torno do porquê as duas EEEP's com resultados de ingresso acadêmico e inserção produtiva abaixo da média de resultados alcançados pelas EEEP's não identificam seus resultados realisticamente, ou seja, em relação a seus pares

A questão do planejamento parece ser, desta forma, central para abordagem do monitoramento, que será o tema gerador do plano de intervenção que se pretende, no capítulo III. Parece oportuno, deste modo, visualizar a ação escolar programaticamente planejada, ou seja, o Plano de Ação, sob a concepção da TESE. Além da qualificação do debate sob o construto de Luck (2009). É o que pretende o

debate a seguir, como contribuição acadêmica às fragilidades de gestão identificadas nesta subseção.

2.4.3 A organização do trabalho escolar: Plano de Ação das EEEP's na concepção da TESE e o construto de Luck sobre planejamento escolar

Na concepção de Luck (2009), o planejamento é um processo fundamental de gestão, de organização, de orientação, de delineamento da missão e visão escolar. Logo, para a autora, traduz-se em planos específicos de ação, de diagnóstico e de avaliação institucional que mobiliza e orienta o plano de melhoria educacional a partir dos desafios identificados.

Nesse sentido, como se estrutura o macroplanejamento do Plano de Ação previsto na TESE como o principal instrumento e eixo estruturador das prioridades e estratégias em direção à missão da escola?

E, ainda, sendo a missão da escola estadual de educação profissional integrar a formação escolar com uma habilitação profissional por meio da educação acadêmica de excelência, da formação para o mundo do trabalho, com práticas e vivências de protagonismo juvenil, por que as duas EEEP's com indicadores de resultados abaixo da média não refletiram, durante a pesquisa de campo, que a inserção produtiva e/ou o ingresso acadêmico de seus estudantes não acompanham a média de resultados das demais escolas profissionais? A aproximação com essa reflexão se deu na entrevista com o diretor da Escola B que considera medianos os resultados da escola, sem o devido aprofundamento da análise em relação a seus pares, EEEP's de Fortaleza, e em relação à média estadual das EEEP's, ambas, abaixo dos resultados alcançados.

E em relação às duas escolas com resultados de egressos acima da média das demais EEEP's, em que medida se relacionam com fragilidades no monitoramento do seu progresso? E, ainda, é possível inferir que por conter elementos e ações de monitoramento essas duas escolas se diferenciam em seus resultados?

Diferentemente do que ocorre com as duas EEEP's desta pesquisa cujos resultados educacionais traduzem-se em bons resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico de seus estudantes, coube a análise dos Planos de Ação das quatro escolas. Na verdade, é fundamental a análise da ação programática do PA,

visto que este instrumento de macroplanejamento do modelo de gestão das EEEP's, operacionalmente, expressa valores, visão de futuro, premissas, objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores, estratégias, macroestrutura e papéis e responsabilidades.

Nessa perspectiva, sugere-se ao leitor, retomar a leitura da subseção 1.2.2.1 e do Anexo A (modelo estrutural do Plano de Ação) antes de prosseguimento com o texto a fim de relacionar as análises seguintes ao que a TESE afirma sobre o Plano de Ação.

Retomada, pois, a leitura do Plano de Ação contido no Anexo A, convém, inicialmente, considerar que a estrutura do Plano de Ação da TESE, não se diferencia de modelos existentes de planos de desenvolvimento da escola, existentes na literatura educacional, no que tange à: contextualização do cenário escolar, definição de valores, visão de futuro, missão, objetivos, resultados esperados, estratégias e indicadores. Como aspecto limitador do modelo de PA proposto pela TESE (2006) observa-se a inexistência de dimensionamento do elemento “tempo”, ou seja, do estabelecimento dos prazos para alcance dos indicadores propostos no Plano de Ação, de forma explícita aos implementadores do plano escolar.

Da observância dos resultados esperados, a experiência profissional permite afirmar que a natureza de alguns resultados demandam maior ou menor prazo. Significa dizer que o modelo proposto não parece favorecer o exercício da ferramenta de gestão da TESE, o Ciclo PDCA ou, ainda, que a ferramenta “não aparece” durante o desenvolvimento do plano em execução, ou em exercício letivo. Sobre esta questão, a análise é sustentada por Luck (2009) ao considerar que

Embora o planejamento esteja associado à fase que antecede as ações, é necessário ter em mente que deve estar também presente em todos os momentos e fases das mesmas, constituindo-se, desta forma, em um processo contínuo: planeja-se antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução dos planos. (LUCK, 2009, p. 33)

Ainda sobre a análise de elementos constitutivos do PA, pode-se afirmar que há elementos estruturantes existentes no modelo de Plano de Ação das EEEP's que inovam a estrutura do planejamento escolar, tais como, a definição de premissas, ou seja, as condições sobre as quais a escola não abre mão, a relação dos objetivos a

cada uma das premissas e a explicitação do elemento “prioridades” como encadeamento de um planejamento estratégico.

Importa, ainda, destacar como inovação do PA aos modelos de planos escolares, a definição dos papéis e responsabilidades de cada um dos atores escolares para alcance dos resultados, na definição das estratégias e na mensuração dos indicadores, incluindo os estudantes, cujo documento norteador é a elaboração do Projeto de Vida. Nos modelos convencionais de planejamento escolar, as ações quase nunca envolvem a co-participação e colaboração e co-elaboração dos estudantes. Tal configuração estrutural traduz o que Luck (2009) conceitua: “um plano constitui, portanto, um compromisso de ação, com percepções claras e específicas sobre o que será feito, como, quando, por quem, para quem e com que objetivos.” (p. 34).

Na análise da ênfase que o Manual Operacional da TESE (2006), ao escalonamento dos resultados esperados ao ciclo de vida (sub-seção 1.2.2.1, p. 27 e 28) do Capítulo I em relação ao que se espera da escola quanto ao ciclo de vida organizacional em que se situa, somente o Plano de Ação da Escola C apresentou, em cada edição anual de planejamento, o monitoramento de seus indicadores de processo e de resultados. A consideração que se faz, a partir dessa constatação é a de que, com a ausência desse registro no plano escolar, perde-se um pouco do olhar da escola sobre si em termos “de onde está” e o que é necessário fazer para avançar em resultados.

Considerando, pois, o plano escolar da EEEP's C, como programaticamente estruturado efetivamente para o planejar e o monitorar, apresentam-se as contribuições efetivas do planejamento e do monitoramento sob o construto de Luck (2009), na seção final deste estudo, com a finalidade de qualificar o plano de intervenção educacional proposto, a seguir, com vistas a alcance de eficácia nos resultados das escolas profissionais. Compreende-se, aqui, “resultados” como alcance das metas institucionais orientadas por mais e melhor aprendizagem dos estudantes que resultará em realização de seus projetos de vida, quer pelo prosseguimento de estudos em nível acadêmico, quer pela inserção produtiva, de modo que a qualidade da educação escolar básica lhes oportunize condições efetivas de alcance.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DESENVOLVENDO PROCESSOS DE MONITORAMENTO A PARTIR DO CASO DE GESTÃO E DO CONSTRUTO DE LUCK

Os capítulos anteriores aprofundaram o conhecimento sobre o processo de implementação da política de educação profissional no estado do Ceará, sob a ótica da gestão escolar, com vistas a contribuir academicamente, no capítulo que inicia, para o melhoramento institucional da política, como um todo e, em especial, das escolas pesquisadas.

No capítulo I, a análise partiu do levantamento, reunião e sistematização de elementos relevantes para compreender a situação atual e histórica da política implementada e das escolas. Em seguida, caracterizou-se cada escola a partir dos indicadores de resultados alcançados pelos egressos quanto à inserção produtiva e o ingresso acadêmico, tendo por correlação de fundamento, a missão da escola profissional, que é a de integrar a formação escolar de ensino médio com uma habilitação profissional técnica, através da educação de excelência, a formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências de protagonismo juvenil.

No Capítulo II, a abordagem analítica partiu da autopercepção pela gestão escolar dos seus processos de gestão e das características organizacionais de cada escola, cujo instrumento de análise se orientou pelas pesquisas educacionais internacionalmente aceitas em eficácia escolar dos estudos de Sammons, Hillman e Martimori (1995) contextualizados ao cenário brasileiro nas pesquisas de Franco e Bonamino (2005) de Polon (2009) e Luck (2009).

Da análise inicial, concebeu-se que o parâmetro de meta institucional explicitado nos documentos oficiais da política empreendida no Ceará é a eficácia escolar e que os objetivos e resultados declarados oficialmente perpassam, inquestionavelmente, pela “competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LUCK, 2009, p. 9).

Da análise do conteúdo manifesto e latente da pesquisa de campo e da análise documental, fundamentados teoricamente, é possível perceber que a política educacional em questão parece favorecer uma nova subjetividade de escola, significativamente positiva, por parte da gestão escolar, bem como é possível afirmar

que a ideia de cultura da qualidade escolar é perseguida e autolegitimada como característica organizacional das escolas profissionais.

No entanto, como exaustivamente refletido, no Capítulo II, a análise dos achados da pesquisa de campo, do documento de planejamento escolar e dos indicadores de resultados dos egressos apresentam incongruências entre o autolegitimado, no discurso e as evidências de práticas de gestão e de características organizacionais.

Estas constatações sinalizaram a existência de lacunas na forma como a política está programaticamente estruturada em termos de monitoramento do progresso escolar, sendo pertinente, nesse sentido, propor a estruturação de um plano de desenvolvimento das capacidades conceituais da gestão para orientar o monitoramento de seus resultados e metas institucionais.

Diante da constatação do objeto de proposição de plano educacional, pesquisou-se, na literatura educacional, referencial teórico alinhado à concepção e modelo de gestão escolar definidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Encontrou-se em Luck (2009) o arcabouço conceitual capaz de dialogar com os “problemas” da política identificados na pesquisa de campo quanto ao monitoramento.

Concebendo que “monitoramento se assenta sobre planos de ação”, a autora traz contribuições relevantes ao aparente consenso de planejamento como organização do trabalho escolar, seus significados, processos inerentes e contribuições efetivas como parte influenciadora e influenciada pelo monitoramento, que é o objeto de proposição de ação interventiva, nesta pesquisa.

A partir do construto de Luck (2009) sobre competências de monitoramento de processos educacionais e sua relação intrínseca com a noção de avaliação institucional, a autora apresenta a noção de monitoramento e avaliação institucional como faces de um mesmo processo, orientado por questionamento. O conceito de avaliação institucional se apresenta, na pesquisa, como um desdobramento inevitável do desenvolvimento de processos de monitoramento escolar. O construto de Luck (2009), nesse sentido, se adequa à questão da pesquisa pela abordagem, ao mesmo tempo, substantiva e propositiva de ação organizadora de transformação de práticas e desenvolvimento de monitoramento.

Está claro para a pesquisadora deste estudo a multidimensionalidade que o tema “monitoramento”, como “problema da pesquisa,” se desdobrará nas ações

propositivas do PAE, perpassando por questões relacionadas ao plano de ação, a aspectos a serem agregados à formação dos gestores em capacidades conceituais de planejamento, à organização do trabalho quanto às competências e a parâmetros específicos de monitoramento do trabalho escolar.

Embora, aparentemente, inerente e essencial como processo de gestão para o melhoramento das metas e objetivos institucionais, Luck (2009) atenta que o monitoramento ainda possui, via de regra, conotação equivocada de controle entre os profissionais da educação, em especial, os da esfera de implementação de políticas.

Apesar de não se ter registrado, na pesquisa de campo, manifesto de compreensão equivocada, pelos gestores entrevistados, é certo que a análise dos Planos de Ação comprovou inconsistência de práticas e efetividade de monitoramento pela maioria das escolas pesquisadas. Assim, numa perspectiva de ação abrangente e integradora, o PAE prevê ações no âmbito de ação sistêmica da SEDUC, no que diz respeito a qualificar, conceitualmente, monitoramento em educação.

Considerando, pois, que o “problema de monitoramento” apareceu claramente na forma como o planejamento escolar está programaticamente estruturado, justifica-se a proposta de inclusão de intervenção da SEDUC no Plano de Ação Educacional proposto, apesar de o foco de intervenção educacional ser no campo da gestão escolar. Afirma-se, deste modo, que é coerente abordar o processo de monitoramento englobando planejamento da ação escolar e avaliação institucional, tanto na perspectiva de ações voltadas, sobretudo, para as escolas, mas também, propor ações no âmbito de coordenação da SEDUC.

Nesse sentido, este capítulo se caracteriza por uma abordagem multidimensional de monitoramento, de caráter, fundamentalmente, propositivo e estrutura-se em três subseções distintas a partir de três eixos estruturadores das ações que se seguirão, propondo serem implementados, a partir de 2015 com condição de medição dos primeiros resultados de impacto do PAE, em 2017.

Portanto, propõe-se três anos de organização do trabalho escolar orientado para monitoramento de processos educacionais, com ênfase nos resultados dos egressos como fio condutor de amadurecimento da equipe escolar e exercício de práticas de monitoramento.

Este Plano de Ação Educacional apresenta-se, ainda, como uma proposta de estudo acerca dos resultados iniciais da política implementada pela gestão educacional, por parte do futuro governo a assumir a política educacional do estado, em 2015. Por entender, portanto, que o segundo semestre do ano em curso se configurará como período de análise e possível planejamento das ações propostas no plano, estabeleceu-se o ano de 2015 como marco de implementação das ações propostas, em termos de execução plena das ações. Constatar-se-á que algumas ações preliminares à implementação efetiva do PAE se desenvolverão no segundo semestre do ano em curso.

Ao mesmo tempo, as ações propostas no PAE à SEDUC no tocante à conceituação em monitoramento podem ser “tomadas” pela gestão das escolas pesquisadas e pelas que tiverem interesse, como parâmetro de referências conceituais a serem assumidas como auto estudo pela gestão escolar, independentemente de adesão da SEDUC.

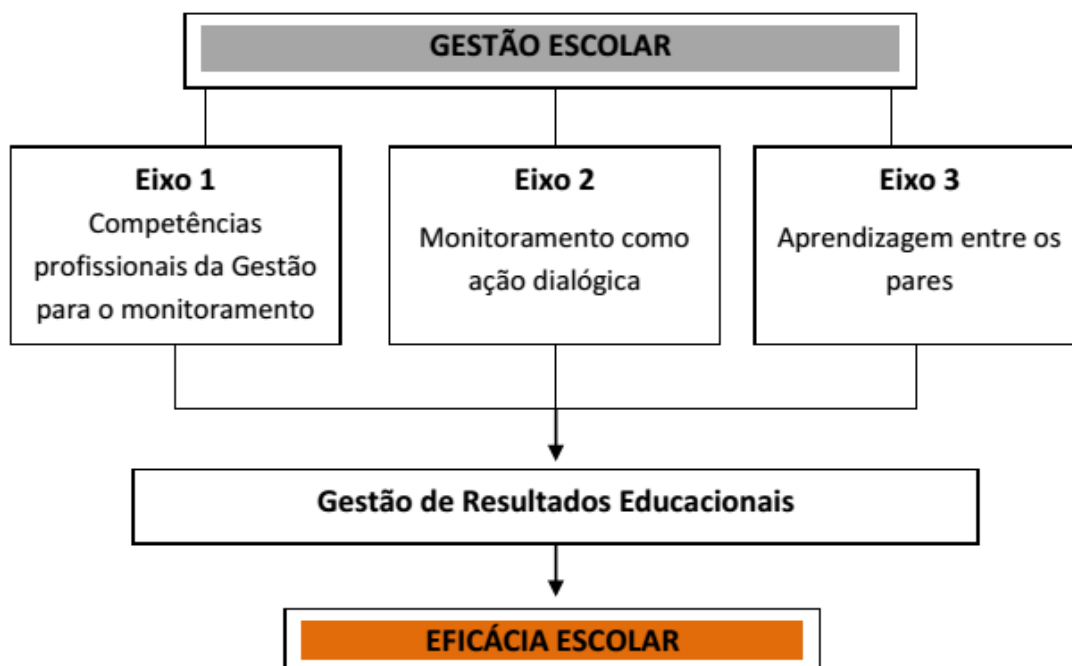
Constitui-se, assim, como fonte de referência inicial de estudos para a gestão escolar ao considerar que as concepções e ideias exploradas no PAE partiram de análise da gestão escolar das escolas profissionais no recorte de quatro escolas, ou seja, a partir de situações reais das escolas profissionais. Tal configuração do plano permitirá aos gestores escolares que se interessarem, o estudo das concepções e conceitos do PAE, no decorrer do ano em curso, independentemente da ação da SEDUC na adesão à perspectiva do plano.

É, portanto, pretensiosamente, um plano de associação substantiva e prescritiva, de feição analítica e reflexiva que permite que a totalidade de gestores das escolas profissionais do estado do Ceará construa associações e interligações das ideias apresentadas às situações, características e processos reais a partir dos conceitos apresentados neste capítulo.

A primeira abordagem do PAE trata de ações voltadas para o desenvolvimento das capacidades conceituais da gestão escolar, a segunda subseção aborda o monitoramento como ação dialógica pedagógica entre SEDUC e escolas profissionais e, finalmente, a terceira abordagem é um desdobramento da segunda seção, com enfoque dialógico pedagógico entre as EEEP's.

Para fins didáticos de compreensão da estrutura conceitual e operacional das ações do PAE, apresenta-se, a seguir, um fluxograma focalizando os eixos em torno dos quais se implementarão as ações.

Figura 8: Desenvolvimento do Processo de Monitoramento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o caráter propositivo do plano de gestão escolar orientada para o monitoramento dos processos educacionais, está implícito o viés da flexibilidade tanto no que diz respeito à estrutura conceitual quanto à estrutura operacional do plano de ação. Significa dizer que o plano será submetido à apreciação da SEDUC, como ação prévia à visibilidade desta especificamente, do Capítulo III, às equipes gestoras das escolas pesquisadas.

Tal cuidado se justifica por duas razões: a primeira, pela existência de movimento de planejamento da SEDUC em torno da qualificação da tomada de decisão em relação aos indicadores de resultados da EEEP's; a segunda, pelo fato da pesquisadora fazer parte da equipe de planejamento da estruturação da Sala de Situação da Educação Profissional, ambiente de disseminação de dados, informações e indicadores da política empreendida, que deverá perpassar, entre outras dimensões de organização do trabalho da gestão escolar, a da ação de orientação às escolas quanto a monitoramento dos indicadores das EEEP's.

Considerando que não há, ainda, formatação estruturada da ação pretendida pela SEDUC, quanto à Sala de Situação, acredita-se que a contribuição do Plano de Ação Educacional aqui, proposto, merecerá espaço de debate e de proposição de aperfeiçoamento, mediante os diversos olhares dos demais profissionais da esfera

de formulação da política sobre o conteúdo e a estrutura em relação às ações de formação em desenvolvimento pela SEDUC, tanto no que diz respeito ao enfoque conceitual quanto aos atores envolvidos.

Deste modo, anuncia-se, previamente, a abertura acadêmica ao melhoramento do Plano de Ação proposto nas ações do plano que se referem à coordenação da SEDUC em ações específicas. Exceto esse aspecto, apresentar-se-á o conteúdo da dissertação às escolas pesquisadas, bem como se articulará esforços no sentido de apresentação formal ao universo da gestão escolar das EEEP's, conforme tem ocorrido com outros pesquisadores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, quando requerem espaço de socialização da pesquisa de mestrado, nos encontros bimestrais de alinhamento e de formação da gestão escolar.

Nesse sentido, apresentam-se as ações prévias à apresentação formal do PAE aos atores interessados pela pesquisa.

3.1 Ações prévias

Antes de se iniciar o Plano Gestão Escolar Orientada para o Monitoramento dos Processos Educacionais, é importante desenvolver algumas atividades de informação à comunidade potencialmente interessada, a fim de não perder de vista, cronologicamente, o todo da concepção do PAE.

No âmbito da SEDUC:

- a) Proposição de reunião técnica de apresentação do conteúdo da dissertação, com ênfase aos achados da pesquisa de campo e ao conteúdo e estrutura do PAE, em especial, nas ações que concernem à atuação da SEDUC no plano;
- b) Proposição de reunião de *feedback* de apreciação do conteúdo e estrutura do PAE e de validação ou não das ações de seguimento propostas no plano;
- c) Solicitação, pela pesquisadora, para atuar como uma(s) mediadora(s) da implementação do Plano de Ação, nas ações previstas de coordenação da SEDUC no PAE;
- d) Eventual ajuste do PAE mediante *feedback* da SEDUC.

e) Posterior apresentação dos resultados da enquete de interesse adesão ao PAE a ser aplicada aos gestores das escolas profissionais.

No âmbito da gestão das escolas pesquisadas:

a) Agendamento de visita às escolas pesquisadas com a finalidade de apresentar o resultado do estudo, com ênfase na análise dos achados da pesquisa e na proposta de ação educacional;

b) Apresentação do estudo às escolas pesquisadas;

c) Realização de *Brainstorming* sobre o problema da pesquisa identificado e o Plano de Desenvolvimento de Processos de Monitoramento, pelo interesse de prosseguimento de estudos, pela pesquisadora;

d) Sistematização das reflexões da equipe educativa das escolas;

e) Disponibilização da dissertação às escolas;

f) No âmbito da gestão das escolas profissionais, em totalidade:

g) Apresentação do resultado do estudo, com ênfase na análise dos achados da pesquisa e na proposta de ação educacional;

h) Realização de *Brainstorming* sobre o problema da pesquisa e o Plano de Desenvolvimento de Processos de Monitoramento;

i) Sistematização das reflexões da equipe educativa das escolas;

j) Disponibilização da dissertação às escolas;

k) Proposição de posterior envio de enquete às escolas, de interesse de adesão às ações prevista do PAE, caso se efetive no tocante a ações macro contidas no plano.

Justifica-se a definição de ações de condução prévia da pesquisadora em direção à visibilidade da pesquisa de mestrado, por considerar que há de se pensar na aproximação da pesquisa às demandas educacionais dos agentes públicos, por acreditar que a pesquisa acadêmica deve se aproximar dos contextos reais de formulação e implementação de políticas, que, por sua vez, ocorrem na esfera governamental. Afinal, a que serviria a pesquisa se não para contribuir para a melhoria da educação?

Uma vez apresentadas as ações e a justificativa de ações prévias à apresentação do PAE, apresenta-se o plano propriamente dito, em cada um dos três eixos ou abordagens de ação.

3.2 Formação em competências profissionais da Gestão para o monitoramento

Antes de tratar da proposta de intervenção do eixo “formação em competências profissionais da gestão para o monitoramento,” importa relacionar que a proposta se configura como complementariedade temática à ação de formação da gestão escolar realizada pela SEDUC, com ênfase no autoconhecimento e autodesenvolvimento pessoal da figura do diretor escolar com vistas a desenvolver habilidades e competências de mobilização de suas equipes.

Importante ainda situar que nos últimos doze meses a SEDUC tem fortalecido o foco de formação da gestão escolar na dimensão conceitual e prática da gestão escolar, ou seja, simultaneamente à pesquisa de mestrado empreendida, configurou-se uma nova feição à ação de formação da gestão escolar, embora careça de um programa de formação, estruturalmente falando. Significa afirmar que as ações propostas neste eixo do PAE agregam valor a esse novo formato, por fundamentar-se em situação real de pesquisa de campo acerca da gestão escolar, em nada divergindo ou sobrepondo abordagem. A atuação profissional da pesquisadora, portanto, permitiu o enfoque de complementariedade das ações propostas.

As ações que seguem no referido eixo se fundamentam na complexa demanda exigida da gestão escolar de capacidade conceitual abrangente e de repertório específico das áreas e dimensões da gestão escolar de modo que as concepções e ideias a serem desenvolvidas neste eixo resultem em reflexão capaz de gerar novas ações com vistas à melhoria da ação escolar na formação dos estudantes.

Nesta perspectiva, o Eixo 1 se estrutura conceitualmente, em três temáticas e etapas, a saber: eficácia escolar e competências da gestão (módulo I); planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais (módulo II); gestão de resultados educacionais: um olhar sobre os resultados dos egressos (módulo III). As etapas ou módulos serão desenvolvidos, parcialmente, em ambiente virtual e presencialmente, nos dois encontros bimestrais das EEEP's.

Para efeito de estruturação temporal dos conteúdos da formação, propõe-se o semestre I de 2015, em 4 meses de formação, totalizando 64h. Individualmente, as temáticas serão desenvolvidas com duração de 20h para cada um dos dois primeiros módulos, sendo 16h no ambiente virtual e 4h presencialmente. A

abordagem presencial das temáticas I e II está prevista para o 2º Encontro de formação dos gestores, em abril, com carga horária de 8h, distribuídas em dois turnos de 4h.

Para o terceiro módulo - gestão de resultados educacionais: um olhar sobre os resultados dos egressos - compreende-se que exige maior carga horária para o desenvolvimento, haja vista que além do desenvolvimento conceitual, o módulo constará de análise dos resultados dos egressos, como atividade finalística da formação. Nesse sentido, justifica-se 24h para o terceiro módulo, sendo 12h de conceituação em ambiente virtual e 12h no Encontro de Formação dos Gestores, em junho de 2015. Para além da carga horária de 24h, propõe-se a realização de oficina em ambiente escolar de cada EEEP's, com duração de 20h, a ser realizada no período de um mês após a conclusão da formação, junto à equipe educativa.

A temática se refere a ações de seguimento do módulo “Gestão de resultados educacionais: um olhar sobre os resultados dos egressos”. Nessa ocasião, os profissionais de cada escola revisitarão a temática, sob a construção da síntese das demais escola, na última atividade presencial da formação, a ser detalhada no decorrer desta subseção e com o olhar de “revisitação” aos resultados dos egressos, da escola, em particular.

No ambiente virtual, propõe-se incluir espaço colaborativo de aprendizagem, no formato de fórum, na Sala de Situação da Educação Profissional, em fase de estruturação, pela SEDUC, Operacionalmente, propõe-se à Secretaria da Educação, disponibilizar dois profissionais da equipe de coordenação central como mediadores desse espaço, com atribuições de alimentação de referencial teórico, de estruturação de fórum de discussão de questões-chave desencadeadoras de debate entre as escolas e, ainda, de estabelecimento de ligação entre as temáticas estudadas, os debates dos gestores e os dados e indicadores constitutivos da Sala de Situação.

A mediação no fórum e a validação do referencial bibliográfico deverão ser submetidas à equipe central de coordenação de educação profissional da SEDUC em reunião estratégica de alinhamento da formação, entre os integrantes da equipe profissional de educação profissional. Nesta ocasião, os demais profissionais podem e devem trazer Proposições, questionamentos de natureza conceitual, bibliográfica e de seguimento de ações. Prevê-se um encontro mensal de 6h para essa finalidade, bem como mais 6h para discussão e análise dos desdobramentos

do fórum, incluindo, nessa reunião, o superintendente escolar das coordenadorias regionais da educação.

Os atores envolvidos na formação prevista no Eixo 1, em âmbito da formulação da política serão: os profissionais de formulação da política, no âmbito da Coordenadoria de Educação Profissional/SEDUC e o Superintendente Escolar da Escola Profissional das coordenadorias regionais da educação. No âmbito da implementação da política, a formação abrangerá a equipe gestora da escola.

Na escola, propõe-se que sejam formados grupos de estudo compostos pela equipe gestora e equipe de coordenação dos cursos. Esta estratégia propicia o compartilhamento de experiências e aprendizagem institucional.

A coordenação da formação será composta de um comitê gestor e mediador, vinculado à equipe da SEDUC, especificamente, da Coordenadoria de Educação Profissional, aqui proposto em número de 2 profissionais. Para a organização do referencial teórico da formação, propõe-se a bibliografia que orientou a investigação da pesquisa e a estruturação do PAE desta dissertação, bem como literatura complementar alinhada às concepções deste estudo, referendadas por Luck (2009) ao final de cada unidade das áreas e dimensões da gestão escolar.

Nessa perspectiva, propõe-se o aprofundamento de estudos e conhecimentos, pelo comitê gestor e mediador da formação, como suporte de orientação do trabalho a ser desenvolvido. A própria Luck (2009) afirma que os conceitos tratados na publicação orientadora deste estudo, de sua autoria, carecem de serem aprofundados numa “compreensão alargada, aprofundada e crítica dos conceitos, ideias, estratégias e ações indicadas, em associação com a realidade da escola, vista objetivamente em sua possibilidade de melhoria contínua, a partir de intervenções competentes” (LUCK, 2009, p. 14). E é esta a proposta de imersão conceitual e metodológica do referido comitê, de outubro de 2014 a fevereiro de 2015, a partir de Luck (2009) e das referências bibliográficas propostas no PAE.

Quanto aos conteúdos propostos, orientam-se pela ótica da função/profissão, correspondendo ao conhecimento de padrões necessários considerados mínimos para o estabelecimento de parâmetros de orientação do trabalho da gestão escolar. Considerou-se, na seleção de temáticas dentre o referencial acadêmico estudado, o entendimento de que o gestor deve favorecer e estimular a formação e a cultura escolar proativa sendo capaz de assumir autonomamente a resolução e o encaminhamento adequado das questões desafiadoras presentes no trabalho

escolar. Pretende-se, pela abordagem do conteúdo de formação proposto, a superação de soluções pontuais, dissociadas e desarticuladas com outras questões escolares inter-relacionadas.

Diante do exposto, segue proposta de desdobramento dos módulos, seguidos de respectivas atividades.

Quadro 26- Eficácia escolar e competências da gestão

Módulo I		
Eficácia escolar e competências da gestão		
Ementa	Os fatores de eficácia escolar associados à gestão; Competências de fundamentação da gestão escolar	
Bibliografia recomendada	<p>FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Revista Educação On-line da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em: 18 fev. 2014.</p> <p>FERRÃO, Maria Eugênia et al. O Saeb- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições da escola eficaz. Revista Brasileira de Estudos de População. V.18, n.1/2, jan./dez, 2001.</p> <p>LUCK, H.; Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.</p> <p>OUCHIDUSI, Cristina, S.C. Perfil e formação de gestores escolares à luz de um modelo de gestão estratégica. Coleção Gestão e Avaliação da educação profissional, p.113-134; v.1 Juiz de Fora: FADEPE, 2013.</p> <p>POLON, T.L.P. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gesto pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres-Estudo Longitudinal-Geração escolar 2005. Tese (Doutorado), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.</p>	
Proposta de atividade no âmbito do fórum	<p>Estudo de aprofundamento da temática.</p> <p>Fórum de discussão I: relacionando a temática ao modelo de gestão da EEEP's e à fundamentação legal e conceitual que estrutura as escolas profissionais.</p> <p>Fórum de discussão II: matriz analítica de competências da gestão para alcance da eficácia escolar.</p>	
Proposta de atividade no âmbito do fórum	<p>Estudo de aprofundamento da temática.</p> <p>Fórum de discussão I: relacionando a temática ao modelo de gestão da EEEP's e à fundamentação legal e conceitual que estrutura as escolas profissionais.</p> <p>Fórum de discussão II: matriz analítica de competências da gestão para alcance da eficácia escolar.</p>	6h
Proposta de atividade no âmbito da escola	<p>Aplicação das questões fechadas da entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa de campo das 04 escolas.</p> <p>Discussão dialógica</p>	10h

	<i>Brainstorming</i> de perguntas críticas suscitadas a partir da discussão. Registro e arquivamento das perguntas para atividades posteriores, pela SEDUC.	
Proposta de atividade presencial	Síntese dialógica das temáticas Definição de ações de seguimento, por subgrupos de gestores das EEEP's	4h
Período	Fevereiro a abril/2015	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para efeito de aproximação das ações de seguimento que constam na “proposta de atividade presencial do módulo I, recomenda-se a organização dos grupos por tempo de implantação da escola. Tal recomendação é coerente com as especificidades das escolas em relação ao ciclo de vida, como discutido e parametrizado na TESE (2006) e anteriormente apresentado no capítulo I desta dissertação, especificamente, na subseção 1.2.2.1.

Nesse sentido, propõe-se para o desenvolvimento dos três módulos, a seguinte organização de trabalho: subgrupo 1 (EEEP's de 2008 e 2009); subgrupo II (EEEP's de 2010 e 2011), subgrupo III (EEEP's de 2012, 2013) e subgrupo IV (EEEP's de 2014 e as de 2015). Ressalta-se que esta organização já é adotada pela SEDUC nas ações de formação e de oficinas junto à gestão escolar das EEEP's.

Outro aspecto que se repetirá nos três módulos diz respeito à utilização da ferramenta *Brainstorming* como estratégia para estimular o trabalho em grupo e a identificação de processos e possíveis melhorias, além do estímulo à criatividade dos participantes.

Uma vez abordados fatores de eficácia associados à gestão escolar, o módulo seguinte perpassa, especificamente, os processos de planejamento e monitoramento de processos educacionais, associando o pensar e o agir.

Quadro 27- Planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais

Módulo II	
Planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais	
Ementa	Competências de planejamento e organização do trabalho escolar Planejamento como compromisso de Ação O Plano de Ação na perspectiva da TESE O significado de monitoramento Monitoramento: processo orientado por questionamento e como ação supervisora do plano de ação escolar

Bibliografia recomendada	<p>ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Uma nova escola para a juventude brasileira: Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. [Manual operacional]. Recife, PE, 2006. 50p.</p> <p>LUCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. Gestão em Rede.n.19, p.8-16, abr. 2000.</p> <p>_____. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.</p> <p>PERFEITO, C.D.F. Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar. Educação Brasileira, Brasília, v. 29, n.58 r 59, p.49-61, jan./dez.2007.</p> <p>ROCHA, Bárbara, S.O. Gestão da Qualidade em processos educacionais. P.97-109. Coleção Gestão e Avaliação da educação profissional; v.4 Juiz de Fora: FADEPE, 2013.</p> <p>SIMOES, Eliane. A. BELEZIA, Eva. Gestão da Qualidade na Educação. Coleção Gestão e Avaliação da educação profissional, p 63-83. v.3 Juiz de Fora: FADEPE, 2013.</p>	
Proposta de atividade no âmbito do fórum	<p>Estudo de aprofundamento da temática.</p> <p>Fórum de discussão relacionando a temática ao modelo de gestão da EEEEP's e à fundamentação legal e conceitual que estrutura as escolas profissionais.</p> <p>Fórum de discussão de matriz de competências da gestão para Alcance da eficácia escolar.</p>	6h
Proposta de atividade no âmbito da escola	<p>Aplicação das questões fechadas da entrevista semiestruturada.</p> <p>Discussão dialógica</p> <p><i>Brainstorming</i> de perguntas críticas suscitadas a partir da discussão.</p> <p>Registro e arquivamento das perguntas para atividades posteriores.</p>	10h
Proposta de atividade presencial	<p>Apresentação de ferramentas de gestão estratégica: ciclo PDCA, brainstorming, fluxograma, diagrama de causa e efeito, 5S da qualidade.</p> <p>Síntese dialógica da temática III.</p>	4h
Período	Abril/2015	

Fonte: Elaborado pela autora.

A incorporação de ferramentas de gestão, sobretudo, do Ciclo PDCA, na temática da proposta de atividade presencial do módulo III, dará “materialidade” aos conceitos estudados na formação. E por se considerar que a formação dos gestores na referida ferramenta de gestão foi insuficiente em termos de carga horária e ênfase, propõe-se a disponibilização de fontes de estudos sobre Ciclo PDCA, como referências complementares disponíveis em provedores e com a recomendação de leitura aprofundada e analítica. Tal recomendação de apropriação conceitual de literatura disponível em internet se justifica pela tendência observável de leitura aligeirada, superficial e parcial de conteúdos de origem virtual.

Acredita-se que o aprofundamento na ferramenta de gestão facilitará a materialidade dos conceitos estudados e orientará o trabalho diário, além do potencial de autoavaliação do gestor escolar no exercício de suas competências profissionais.

A proposta de ação de seguimento em âmbito escolar, após as 24h de formação descrita acima, com foco na associação da temática do módulo III ao Ciclo PDCA, com oficina escolar de duração de 20h se justifica pela necessidade de revisitação das escolas aos seus planos de ação considerando o repertório conceitual oportunizado pelo Eixo I deste plano de ação educacional.

Como registro da oficina, cada escola anexará as ações de seguimento em ambiente específico, a ser tratado na sequência de ações do PA, de modo a permitir o diálogo pedagógico com a SEDUC e CREDE.

Tendo pois, apresentada a estrutura conceitual-metodológica do módulo II, “planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais”, o módulo seguinte aborda a gestão de resultados educacionais sob o enfoque nos resultados dos egressos.

O desdobramento de conteúdos e atividades propostos no módulo III tem caráter prioritariamente prático no sentido de as reflexões e atividades orientarem a gestão escolar a identificar avanços e aspectos em que há necessidade de maior concentração de esforços para a melhoria. Segue quadro-síntese do módulo III.

Quadro 28- Gestão de resultados educacionais: um olhar sobre o resultados dos egressos

Módulo III	
Gestão de resultados educacionais: um olhar sobre os resultados dos egressos	
20h	
Ementa	Papel e mecanismos da avaliação de resultados educacionais Características da gestão de resultados educacionais Tipos de indicadores: de insumos, de processos, de resultados e de impacto Práticas de acompanhamento e análise de resultados finais de processos educacionais

Bibliografia recomendada	<p>AÇÃO EDUCATIVA. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2005.</p> <p>CEDHAP. Programa de Capacitação de Docentes Escola Inteligente: Aprendizagem. Curitiba: CEDHAP: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, 2004.</p> <p>SEDUC. Secretaria da Educação do estado do Ceará. Indicadores de Inserção na Universidade e Mercado de Trabalho dos alunos concludentes dos anos 2010-2014 das Escolas de Educação Profissional- EEEP's. Fortaleza. (A ser complementado o ano 2014)</p> <p>_____ Resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE das Escolas de Educação Profissional-EEEP's nos anos de 2011- 2013 Fortaleza. (A ser complementado o ano 2014).</p> <p>SIMOES, Eliane. A. BELEZIA, Eva. C O planejamento estratégico em instituições de educação profissional. Coleção Gestão e Avaliação da educação profissional, p 83-100. v.3 Juiz de Fora: FADEPE, 2013.</p> <p>_____ O planejamento estratégico em instituições de educação profissional. Coleção Gestão e Avaliação da educação profissional, p 83-100. v.3 Juiz de Fora: FADEPE, 2013.</p>	
Proposta de atividade no âmbito do fórum	<p>Estudo de aprofundamento da temática. Estudo de caso <i>Brainstoming</i> sobre padrões educacionais e metas institucionais das EEEP's</p> <p>Fórum de discussão e elaboração de uma proposta de matriz de referência de gestão de resultados das escolas profissionais</p>	6h
Proposta de atividade no âmbito da escola	<p>Discussão dialógica com a equipe educativa <i>Brainstoming</i> de perguntas críticas</p> <p>Análise dos indicadores de resultados dos egressos orientado por questionamentos.</p> <p>Elaboração de proposta de matriz analítica de gestão de resultados das escolas profissionais.</p> <p><i>Brainstomirng</i> a partir da proposta de matriz analítica de gestão de resultados das escolas profissionais.</p>	8h
Proposta de atividade presencial	Mesa-redonda sobre sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e a análise de dados sobre os processos educacionais como premissa para monitorar e avaliar desempenho escolar	6h
Período	Entre maio e junho/2015	
Oficina pós-formação	Oficina de revisitação ao Plano de Ação	
Período	Setembro/2015	

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreende-se que a proposta de intervenção no campo das competências conceituais apresentadas acima, dá conta da preparação conceitual mínima dos gestores no que se refere às dimensões de organização da gestão escolar,

apresentadas por Luck (2009). Afinal, no atual contexto de desenvolvimento educacional,

não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalhos em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas e gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão. (LUCK, 2009, p. 25).

Uma vez abordada a proposta de intervenção educacional no campo das competências conceituais voltadas para o aprimoramento do desempenho profissional nas ações de pensar e fazer, pela associação entre a implementação de ações e os resultados alcançados, segue na subseção seguinte, a segunda abordagem do PAE, constituída de ações de aplicação conceitual do eixo I, no exercício prático da função.

Significa afirmar que o Eixo II do PAE diz respeito ao campo da prática da gestão escolar, como desdobramento da ação de formação descrita acima, ao tempo em que se constitui, em duas novas ações, no PAE. Por fim, reitera-se que a intervenção proposta no campo do monitoramento do progresso escolar se limita à intervenção na forma como a política educacional do Ceará está programaticamente estruturada.

3.3 Monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação

Antes da abordagem da proposta de monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação da Educação Profissional, cabe discorrer brevemente sobre o conceito de sala de situação, tanto por serem relativamente novas as noções de monitoramento na gestão escolar e de Sala de Situação, bem como para, a partir do conceito, extrair o formato da Sala de Situação pretendido para a SEDUC e propor ações de monitoramento com foco dialógico.

Importa considerar que o formato da Sala de Situação da Educação Profissional está em desenvolvimento, na SEDUC e, portanto, não possui feição, mas pressupostos de finalidades e recorte das informações e indicadores que a constituirão. Ao conceito, então, de Sala de Situação.

O conceito de Sala de Situação surgiu do contexto militar das situações de guerra orientado a partir das variáveis “tempo” e “situações de perigo imediato”. Em gênese, Sala de Situação, é, portanto, instrumento de planejamento com o objetivo de monitorar situações de perigo. Feita essa contextualização, cabe dizer que somente em 1977 foram publicadas, por Matus, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), referências de utilização do conceito com aplicação no planejamento e acompanhamento da ação governamental. A abordagem de Matus (1997) trazia como pressuposto o que interessa, sobremaneira, a este estudo: ampliar a capacidade de gestão governamental, quer no âmbito da gestão escolar, quer na gestão educacional.

Contemporaneamente, Sala de Situação é um ambiente sofisticado de planejamento e de apoio à tomada de decisão, por meio do incremento de múltiplas tecnologias e de equipe multidisciplinar, aplicada em grandes empresas. À SEDUC, não se enquadra a complexidade de ferramentas e de equipe altamente especializada em dados e informações, o que não convém aprofundar o conceito, mas extrair dele, dois aspectos que parecem ter orientado a decisão da SEDUC em estruturar a Sala de Situação da Educação Profissional. O primeiro, refere-se à compilação de dados e informações existentes sobre a política educacional implementá-la. É necessário organizá-los, sistêmica e sistematicamente, para os interessados na política, estabelecendo correlação entre os dados e informações.

É, inquestionavelmente, uma política educacional nova, mas que, pela larga escala de expansão, construiu, em seis anos, um legado de mais de 40 mil vagas de acesso à educação profissional, interiorizou-se em dezenas de municípios cearenses, formou mais de 24.000 técnicos, até 2013 e representou investimento superior a 900 milhões de reais. Carece, pois, de historicidade e de análise dos dados e informações existentes, tanto para fins de interesse de atores governamentais, quanto de interesse de pesquisadores.

O segundo aspecto que se infere ter orientado a decisão da SEDUC em estruturar a Sala de Situação é o de apoio ao planejamento e à tomada de decisão, seja da gestão educacional, seja da gestão escolar. E dado o contexto de transição de governo o final do ano em curso, infere-se que motivou a decisão de disponibilizar um ambiente de compilação de dados e informações para apoio no planejamento e na tomada de decisão.

Considerando que o período de implementação da política, de 2008 a 2014 foi o tempo necessário de se estruturar uma base de dados acerca de um modelo de política educacional inédito em termos de expansão de rede, infere-se que o final da atual gestão de governo coincide com a necessidade de disseminar e organizar os dados, informações e indicadores e resultados, em uma Sala de Situação. É este, portanto, o conceito de Sala de Situação da Educação Profissional da SEDUC: ambiente de compilação de dados e informações para apoio no planejamento e na tomada de decisão, englobando dados e indicadores de processo e de resultados, em todas as dimensões da política educacional empreendida. Informa-se que são informações sem registro documental, mas com base no conteúdo manifesto dos formuladores da política empreendida, no âmbito da Coordenadoria de Educação Profissional, em que a atuação profissional da pesquisadora permite afirmar.

Isto posto, apresenta-se a partir de agora, a inclusão do monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação, como eixo 2 de ação do PAE. A partir do que se apresentará, se configura proposta de ação de influência do PAE, ou seja, a partir da disseminação dos dados, informações e resultados da política, propõe-se, a incorporação de aspecto dialógico pedagógico, no ambiente da Sala de Situação. Dar a esse espaço de disseminação de dados, de informações e apoio no planejamento, constituído na Sala de Situação, a dimensão de diálogo programaticamente estruturado entre SEDUC e escolas.

Considera-se que a interatividade proposta de diálogo dinamizará a relação das escolas com a Sala de Situação, aproximando os indicadores e dados às situações de mediação reflexiva dos significados destes, pela criação de relacionamentos entre os dados, informações e indicadores. Operacionalmente, em termos de mediação dos espaços, propõe-se a mesma configuração de profissionais e de organização estratégica prevista para o primeiro eixo do PAE, o da formação em competências profissionais da gestão para o monitoramento.

Como espaço de “acontecimento” do diálogo pedagógico, propõe-se incrementar à estrutura de banco de dados da Sala de Situação, o espaço de fórum virtual utilizado no eixo 1 do PAE, ou seja, o mesmo espaço da formação em competências profissionais da gestão para o monitoramento. O mesmo se aplica quanto à estrutura de coordenação do eixo, será composta de um comitê gestor e mediador, vinculado à equipe da SEDUC, especificamente, da Coordenadoria de Educação Profissional, aqui proposto em número de 2 profissionais. Como estrutura

de organização do trabalho, adotar-se, mensalmente, uma reunião estratégica de 6h, para alinhamento das ações e análise das respostas da gestão escolar.

A ação dialógica se alinha à compreensão de que o monitoramento diz respeito à dimensão de organização da gestão escolar, que, “diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva” (Luck, 2008). Significa dizer que o monitoramento “tem por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado (...), objetiva garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, (idem, 2009, p. 26)

Nesse sentido, oportunizar à gestão escolar das EEEP's ações programaticamente estruturadas em monitoramento, promovendo reflexão sistemática dos mecanismos de acompanhamento dos resultados escolares, baseados em indicadores parece se constituir em espaço permanente de facilitação da compreensão dos dados, processos e fenômenos observados. Tanto reforça ações bem sucedidas, quanto aponta eficácia de resultados, além de sinalizar situações que necessitam de mais atenção por parte da gestão, apoiando, deste modo, o planejamento e a tomada de decisão.

Assim, para este eixo são propostas três ações iniciais que se desdobrarão, possivelmente, em outras não possíveis de serem previstas, antecipadamente. Obviamente, anterior às ações que seguem, se estruturará tecnologicamente, o ambiente e, estrategicamente, as ações de coordenação.

Compreendidas as etapas que antecedem à ação propriamente dita com a gestão escolar, propõe-se para o eixo Monitoramento como Ação Dialógica na Sala de Situação as seguintes ações:

- Reunião estratégica entre SEDUC e gestão das escolas para levantamento das necessidades de dados adicionais aos já existentes, bem como para validar junto à gestão escolar se os dados existentes e a forma de disposição atual dos dados apoiam o planejamento e a tomada de decisão escolar;
- Apresentação do desenho de diálogo mensal entre SEDUC e EEEP's tendo como foco, mensalmente, a abordagem de um aspecto referente aos dados, informações e indicadores existentes;

□ Co-elaboração entre SEDUC e EEEP's do cronograma semestral de abordagem do eixo, por definição de ordenamento dos dados/informações/indicadores a serem abordados.

□ Considerando que a execução das referidas ações é precedida da estruturação da Sala de Situação, pela SEDUC e, tendo em vista, ainda que o diálogo mais qualificado se dará, em princípio, após a “formação em desenvolvimento de processos de monitoramento”, com prazo de finalização em junho de 2015, concebe-se o mês de setembro de 2015, como início da realização efetiva do eixo “monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação, enquanto ambiente prático de diálogo, antecedida de etapas preparatórias.

Segue, abaixo, o cronograma das ações previstas.

Quadro 29 – Monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação

Eixo 2			
Monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação			
Ordem	Ações	Período	Responsável
1ª	Organização tecnológica do ambiente	Março/abril 2015	SEDUC
2ª	Organização estratégica de coordenação	Março/abril 2015	SEDUC CREDE
3ª	Reunião estratégica entre SEDUC/CREDE e gestão das escolas para levantamento das necessidades de dados adicionais	Abril/2015	SEDUC
4ª	Apresentação do desenho de diálogo mensal entre SEDUC/CREDE e EEEP's para posterior validação das equipes escolares	Maió/2015	SEDUC
5ª	Apresentação e preparação da equipe escolar	Maió/2015	Gestão escolar
6ª	Estudo da compilação dos <i>Brainstorming</i> do eixo 1	Maió/2015	Comunidade escolar CREDE
7ª	Feedback das escolas acerca do desenho	Agosto/2015	Gestão escolar
8ª	Co-elaboração entre SEDUC/ CREDE e EEEP's do cronograma semestral	Agosto/2015	SEDUC CREDE Gestão escolar
9ª	Operacionalização da ação dialógica de monitoramento	Setembro/2014	SEDUC CREDE Gestão escolar
10ª	Reunião de Alinhamento entre SEDUC/CREDE e EEEP's	Dezembro/2014 e abril/2015	SEDUC

11 ^a	Avaliação da ação dialógica de monitoramento	Setembro/2015	SEDUC CREDE Gestão escolar
-----------------	----------------------------------------------	---------------	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendendo que os desdobramentos possíveis das ações acima se configurarão no formato final deste eixo do PAE, entende-se que a contribuição acadêmica desta pesquisa atinge sua capacidade de influência na proposta de transformação dos dados, informações e indicadores educacionais em práticas de gestão melhoradas pela ação de monitoramento. Considera-se, sobretudo que, “pelo monitoramento e avaliação realizados de forma participativa, os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola, por segmentos e em conjunto e quais os respectivos resultados promovidos”. (LUCK, 2009, p.50). Espera-se, com este eixo, estabelecimento de ritmo nas ações da gestão escolar, correções de rumo, reforço de ações efetivas e melhoria dos resultados educacionais.

Ainda perseguindo a ideia de complementariedade entre os três eixos de ação propostos no PAE, o terceiro eixo, a seguir, a exemplo do segundo em relação ao primeiro, se configura como uma ação que se desdobra das ações do segundo eixo, ao tempo em que se constitui, por si mesma, em uma nova ação, a terceira do PAE.

3.4 Aprendizagem entre os pares: EEEP's em Rede

Como ponto de partida da apresentação do eixo “aprendizagem entre os pares”, reafirma-se que também se estrutura no campo da prática da gestão escolar.

Por dizer respeito ao campo da prática e pelo momento finalístico da dissertação, cabe retomar, a fim de reforçar a gênese e natureza da gestão escolar, a afirmação de que a gestão escolar deve estar compromissada com princípios democráticos e com métodos de organização do trabalho escolar que não percam de vista tomada de decisão colaborativa e conjunta, efetivação de resultados e acompanhamento e avaliação das ações empreendidas para o alcance do fim da educação, que é a qualidade na formação dos estudantes.

Sendo, pois, a gestão escolar, articuladora de todas as condições materiais e humanas à disposição da escola, cabe a ela garantir, no âmbito de atuação escolar, os avanços dos processos educacionais. Na perspectiva dos documentos oficiais

que configuram a identidade das escolas profissionais do estado do Ceará, estas se configuram como uma rede, o que tem uma conotação significativamente forte que remete à noções de colaboração, de co-elaboração, de compartilhamento e de inclusão em objetivos socioeducacionais que extrapolam as metas institucionais e objetivos socioeducacionais da própria escola, em si mesma.

E é, pois, sem desconsiderar as especificidades de cada contexto macrossocial das escolas, que o eixo “Aprendizagem entre os pares” se fundamenta, ao levar em conta que a disponibilização de espaços estruturados e sistemáticos de comunidades aprendentes favorecerá o compartilhamento de experiências de práticas de gestão escolar e de aprendizagem coletiva.

Nessa perspectiva, se fundamentará o ambiente virtual na configuração de um blog, a ser denominado de EEEP's em Rede, previsto, inicialmente, para as quatro escolas pesquisadas, envolvendo os 12 sujeitos da pesquisa. Esta é a ação do PAE especificamente estruturada com foco na gestão das quatro escolas.

A recomendação às quatro escolas é a de que estruturem o diálogo a partir de dois momentos distintos. Inicialmente, o ponto de partida são os “problemas” identificados na pesquisa, exaustivamente tratados estatisticamente, por bloco de fatores de eficácia escolar. A segunda recomendação quanto ao segundo tema gerador, é a compilação das ideias apresentadas pelo *brainstorming* a serem realizados como atividade do eixo 1.

Adicionalmente, aos dois conteúdos iniciais gerador do compartilhamentos das práticas de gestão, acredita-se que o desenvolvimento dos eixos 1 e 2 contribuirá, sobremaneira para o aperfeiçoamento da interface entre as quatro escolas, no espaço específico do blog “EEEP's em Rede”.

Estruturalmente, propõe-se que os estudantes concluintes do Curso Técnico de Informática de uma das quatro escolas, sob coordenação do referido professor técnico, desenvolvam o blog. Certamente, a configuração do blog se definirá após, no mínimo, duas reuniões estratégicas das quatro escolas, que poderão ocorrer, ainda no segundo semestre de 2014, por ocasião dos encontros sistemáticos de formação da gestão das escolas, que oportuniza a estada dos gestores escolares, no mesmo hotel, por quatro dias. Considera-se esse período presencial dos gestores escolares como estabelecimento de reuniões sistemáticas presenciais das quatro escolas com a finalidade de aprimorar o alinhamento na troca de experiências de gestão.

A escolha por ferramenta digital parece potencializar as possibilidades de êxito nos esforços das comunidades aprendentes, ou seja, instituições que se predispõem a extrapolar os limites da organização e abrir-se a outros contextos organizacionais com abertura intelectual de troca de saberes.

Além desse aspecto, a participação em ambientes de aprendizagem integrada, profissional e organizacionalmente, as pessoas que participam de conceitos como o de comunidade aprendente. Como indício dessa formulação, importa registrar que a inspiração deste eixo de intervenção educacional se deu antes do desenvolvimento desta pesquisa, ao constatar, empiricamente, a troca de experiências realizadas, espontaneamente, pelos gestores das escolas profissionais, nos três anos de formação de liderança, no horário noturno, ao término das atividades do dia. Observava que o foco sempre era a busca por práticas eficazes de gestão, em sua maioria, bem como, conhecer soluções eficazes para situações do cotidiano escolar.

Para além da observação da pesquisadora, os gestores manifestam, recorrentemente, que o momento de maior aprendizado, durante a formação, é o turno sem atividade formal de formação, ou seja, na troca de práticas de gestão, entre os pares. Na observação do compartilhamento das práticas de gestão entre os pares, ou seja, os diretores, uma ideia inquietava a pesquisadora, enquanto profissional: quanto de enriquecimento institucional se materializa, nesses momentos de troca entre os gestores! E por outro lado, quanto de perda há em não se ter, sistematizadas, as trocas das experiências de gestão! Quão útil seria para o aprimoramento da política educacional o registro das práticas de gestão! Eis, agora, neste espaço de contribuição acadêmica, a proposta de ação que poderia ter se materializado na atuação profissional da pesquisadora, há, no mínimo, dois anos.

Contextualizado o campo de interesse da gestão escolar na aprendizagem entre os pares, abre-se a possibilidade de ampliação do blog “EEEP's em Rede” às demais escolas profissionais, posteriormente à ação proposta, neste eixo, para as quatro escolas pesquisadas.

O quadro seguinte contempla o cronograma de ações referentes ao eixo 3.

Quadro 30 – Aprendizagem entre os pares

Eixo 3			
Aprendizagem entre os pares: EEEP's em Rede			
Ordem	Ação	Período	Responsável
1ª	Análise dos problemas encontrados na pesquisa	Setembro/2014	Comunidade escolar
2ª	Reunião estratégica entre a gestão das quatro escolas para alinhamento e definição de ações de seguimento, abrangendo definição de escala de liderança/mês entre as escolas, por todo o período de implementação do EEEP's em Rede	Outubro/2014	Gestão escolar
3ª	Sensibilização e preparação da comunidade escolar	Outubro/2014	Gestão escolar
4ª	Estudos sobre comunidade aprendente e aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais	Outubro/novembro/2014	Comunidade escolar
5ª	Definição da lógica de organização do EEEP's em Rede, da organização do tempo pedagógico dos membros para participação	Outubro/2014	Comunidade escolar
6º	Reunião presencial de alinhamento da ação anterior	Outubro/2014	Gestão escolar
7ª	Estruturação do blog EEEP's em Rede	Outubro/novembro/2014	Estudantes do Curso de Informática de uma das 4 escolas
8º	Reunião virtual de validação da estrutura do blog EEEP's em Rede	Novembro/2014	Gestão escolar
9ª	Operacionalização inicial do EEEP's em Rede: <input type="checkbox"/> criar ligação entre os membros <input type="checkbox"/> -participar <input type="checkbox"/> -incentivar participação <input type="checkbox"/> sistematizar as discussões	Dezembro/2014	Gestão escolar Comunidade escolar
10ª	Reunião estratégica presencial	Abril e junho /2015	Gestão escolar
11ª	Manutenção da EEEP's em Rede	Dezembro/2014 a setembro/2015	Comunidade escolar
12º	Avaliação das contribuições do EEEP's em Rede	Setembro/2015	Gestão escolar Comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações descritas no eixo III se orientaram na perspectiva abrangente de sistema de ensino, orientando-se por uma visão que Luck (2009) considera “mobilizadora dos talentos e competências dos participantes, na promoção de educação de qualidade como finalidade das ações propostas no eixo”. O pensamento converge com o que a TESE (2006) afirma como a razão de ser da escola: a educação de qualidade tendo o gestor escolar como central na liderança dos processos educativos. As duas abordagens de finalidade da escola e competência gestora se aproximam quanto à ênfase na qualidade da educação e o papel da gestão escolar.

Para a autora, esta competência no exercício da função pode ser considerada a partir da função profissional e das características pessoais da gestão escolar, traduz-se, na literatura de Sammons, Hilman e Mortimore (1995) em “consenso da equipe profissional a respeito dos objetivos e valores evidenciados, práticas pedagógicas sólidas e colaborativas em relação à visão compartilhada e por clareza de comunicação nessa direção. A revisão de literatura feita pela autora trata de perseguir uma identidade e unidade institucional como parâmetro para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a apresentação do plano de intervenção educacional proposto, reafirma-se que o caráter de multidimensionalidade que a questão do monitoramento assume no caso de gestão estudado, forçosamente, perpassou por proposição de ações à SEDUC- que podem ou não serem aceitas pela instituição – com vistas ao melhoramento da forma como a política está programaticamente estruturada.

No entanto, tendo clareza de que a pesquisa interessa, sobremaneira e, inicialmente, às quatro escolas pesquisadas, houve o cuidado de as ações do PAE direcionadas à SEDUC, serem, alternativamente ao proposto, “tomadas” pelas escolas profissionais, como referência inicial de compreensão aprofundada da questão do monitoramento como uma das bases para a gestão escolar. Para tanto, apresentou-se, no PAE, referencial teórico para cada temática proposta nos três eixos do plano, de modo a orientar as escolas, independentemente da adesão da SEDUC ao PAE.

Consideradas as ações prévias descritas na abordagem inicial do Capítulo III, recomenda-se que cada eixo seja suficientemente explorado, analisado, compreendido e, potencialmente, melhorado, seja no âmbito da SEDUC e/ou no campo escolar, de modo que os atores diretamente envolvidos estejam suficientemente convencidos da validade deste estudo e das ações orientadas pelos achados da pesquisa de campo.

Como anteriormente afirmado, a pesquisadora coloca-se aberta à eventual incremento ou supressão de elementos constitutivos do PAE, na indicação de que a pesquisa de mestrado empreendida nos últimos anos não encerra na defesa da dissertação. A etapa seguinte à validação deste estudo à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional do CAED/UFJF, será a submissão do PAE aos atores diretamente envolvidos com a política educacional empreendida no estado do Ceará. Importa afirmar que se tem a absoluta consciência da limitação do campo de influência da pesquisa acadêmica na efetivação dos construtos formulados em ideias e em proposta de ação.

Isto posto, reconhece-se a complexificação da tarefa educativa da gestão escolar, e, mais especificamente, da tarefa da gestão das escolas profissionais na configuração da política educacional do estado do Ceará. E em reconhecimento a

esta complexidade, definiram-se como introdução a esta dissertação, a missão das escolas estaduais de educação profissional e os primeiros resultados dos egressos da política, possíveis de relacionar à questão da pesquisa.

No capítulo I, a análise partiu do levantamento, reunião e sistematização de elementos relevantes para compreender a situação atual e histórica da política implementada e das escolas. Em seguida, caracterizou-se cada escola a partir dos indicadores de resultados alcançados pelos egressos quanto à inserção produtiva e o ingresso acadêmico, tendo por correlação de fundamento, a missão da escola profissional, que é a de integrar a formação escolar de ensino médio com uma habilitação profissional técnica, através da educação de excelência, a formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências de protagonismo juvenil.

No Capítulo II, a abordagem analítica partiu da autopercepção pela gestão escolar cerca dos seus processos de gestão e das características organizacionais de cada escola, cujo instrumento de análise se orientou pelas pesquisas educacionais internacionalmente aceitas em eficácia escolar dos estudos de Sammons, Hillman e Martimori (1995) contextualizados ao cenário brasileiro nas pesquisas de Franco e Bonamino (2005) de Polon (2009) e Luck (2009).

As incongruências encontradas entre o autolegitimado, no discurso dos entrevistados e as evidências de práticas de gestão, entre o documento de planejamento escolar e dos indicadores de resultados dos egressos, sinalizaram o “problema da pesquisa,” compreendido como lacunas no monitoramento do progresso escolar. Afirma-se, no entanto, que os achados da pesquisa não invalidam a identificação de eventual “outro problema” de pesquisa a ser, potencialmente, desenvolvido em outra pesquisa por outros pesquisadores da política. A forma como a subseção 2.2 se estrutura permite outros pesquisadores apreenderem os estratos dos achados da pesquisa, por característica de eficácia escolar, analisando-a, por combinação ou recombinação de associação de fatores.

Relacionando as pesquisas dos autores a análise dos achados da pesquisa de campo desta dissertação ao modelo de gestão adotado pelas escolas profissionais, foi possível qualificar e fundamentar criticamente o debate a partir da abordagem substantiva e instrumental de Luck (2009). Ao transitar entre a abordagem da autora, pretendeu-se trazer contribuição à análise das questões centrais identificadas na pesquisa de campo bem como confrontar, conceitualmente, a lógica empresarial da TESE.

Da análise correlacional entre os elementos dos capítulo I e II, concebeu-se compreensão de algumas questões centrais orientadoras do desenvolvimento do Plano de Ação Educacional desenvolvido. A primeira questão orientadora do Capítulo III é a compreensão de que o parâmetro de meta institucional explicitado nos documentos oficiais da política empreendida no Ceará é a eficácia escolar e que os objetivos e resultados declarados oficialmente perpassam, inquestionavelmente, pela “competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LUCK, 2009, p.9).

A segunda compreensão diz respeito à existência de lacunas na forma como a política está programaticamente estruturada em termos de monitoramento do progresso escolar, sendo pertinente, nesse sentido, propor a estruturação de um plano de desenvolvimento das capacidades conceituais da gestão para orientar o monitoramento de seus resultados e metas institucionais. Assim, considerou-se necessário, para a concepção do Capítulo III, abordar as dimensões da gestão escolar, as competências do gestor e a perspectiva pragmática da gestão educacional tratados por Luck (2009) como repertório conceitual dos eixos do PAE.

Assumidas essas definições, o PAE apresentou três eixos de ação, a recapitular: (i) formação em competências profissionais da gestão para o monitoramento, com ênfase no desenvolvimento de competências conceituais em eficácia escolar e competências da gestão, planejamento escolar e monitoramento de processos educacionais e gestão de resultados educacionais: um olhar sobre os resultados dos egressos; (ii) monitoramento como ação dialógica na Sala de Situação; (iii) aprendizagem entre os pares.

Ao considerar que os eixos foram analiticamente abordados e as perspectivas de implementação, contextualizadas quanto às possibilidades de implementação tal como proposto ou alternativamente, pelas escolas, sem adesão da SEDUC, dispensa-se a análise que fundamentou os três eixos constitutivos do PAE, por considerar que o Capítulo III dá conta desta reflexão.

Conclui-se este trabalho afirmando que para além da contribuição desta dissertação à SEDUC, no tocante às ações propostas, este estudo anuncia a necessidade de aperfeiçoamento do debate em torno da gestão dos resultados

educacionais da Rede Estadual de Escolas Profissionais, como desdobramento de monitoramento e avaliação dos resultados de desempenho das EEEP's.

Apesar de não aprofundada no PAE, a noção de avaliação institucional como processos de ação supervisora se faz registrar ao se tratar do monitoramento, por se tratarem de processos indissociáveis que orientam ritmo das ações, diagnosticam variações de resultados, corrigem distorções e permitem orientar as escolas na concentração de esforços para a melhoria de suas metas institucionais e objetivos sociopolíticos.

No campo de influência para a gestão escolar, a análise das características organizacionais e dos processos de gestão das Escolas A e C, deste estudo, sinalizaram que escolas que monitoram seus resultados de forma programaticamente estruturada, elas replanejam o trabalho escolar e avaliam as atividades de todos os atores envolvidos com vistas ao alcance da visão de futuro pactuada coletivamente. Obviamente, a existência de monitoramento, por si só, não é sinônimo de eficácia escolar. Antes e para além dessa abordagem desse processo de gestão escolar, outras características associadas à gestão escolar das Escolas A e C se correlacionam, conforme análise empreendida no Capítulo II.

Como superação de uma ideia de gestão escolar orientada por ensaio e erro, oferece-se esta pesquisa como contribuição acadêmica ao debate sobre o desenvolvimento de capacidades conceituais e de competências profissionais para o monitoramento como ação supervisora do plano de ação escolar. Nesse sentido, oportunizar à gestão escolar das EEEP's ações programaticamente estruturadas em monitoramento, promovendo reflexão sistemática dos mecanismos de acompanhamento dos resultados escolares, baseados em indicadores parece se constituir em espaço permanente de facilitação da compreensão dos dados, processos e fenômenos observados. Tanto reforça ações bem sucedidas, quanto aponta eficácia de resultados, além de sinalizar situações que necessitam de mais atenção por parte da gestão, apoiando, deste modo, o planejamento e a tomada de decisão.

A abrangência dada à análise das características de eficácia escolar presentes nesta pesquisa certamente suscita diferentes debates e eventuais enfoques sobre uma das onze características analisadas neste estudo. Ao mesmo tempo reflete-se que apesar das possibilidades que esta pesquisa sinaliza para diferentes atores das políticas educacionais, reconhece-se as limitações da

pesquisa empreendida ao se considerar o desafio do alcance da eficácia escolar pelos diferentes atores das políticas educacionais. Certamente, os desafios no âmbito das políticas públicas educacionais extrapolam o campo de reflexão deste estudo.

Conhecedora da complexidade da questão, o aprofundamento de estudos futuros a serem empreendidos pela pesquisadora perpassará questões correlacionadas e complementares aos aspectos analisados neste estudo.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, p.1005-1126, Set./Dez. 2004.

BRASIL, **Censo Escolar 2005**. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2012.

_____. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2012.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, p. 7760.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de julho de 2004a, p.18.

_____. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Brasil Profissionalizado**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007, p.4.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de setembro de 2008, p. 3.

_____. **Portal do MEC**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez.2012.

_____. **Portal do INEP**. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2012.

_____. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às**

disposições do Decreto nº 5.154/2004. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2005,

CEARÁ. Decreto nº 27.524, de 9 de agosto de 2004. **Institui e disciplina o Comitê de Gestão por resultados e gestão fiscal, o grupo técnico de gestão por resultados, o grupo técnico de gestão fiscal e o grupo técnico de gestão de contas e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 10 de agosto de 2004, série 2, ano VII, nº 151, caderno 1/2, p.1

_____. Decreto nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP's, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 23 de dezembro de 2008, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p.1.

_____. Decreto nº 29.704, de 8 de abril de 2009. **Regulamenta o programa de estágios em órgãos e entidades da administração pública estadual direta, indireta, autárquica e fundacional para adequar as disposições impostas pela Lei Federal Nº11.788, de 25 de setembro de 2008 e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 14 de abril de 2009, série 3, ano III, nº 66, caderno 1/4, p.1.

_____. **Manual da Superintendência Escolar.** Fortaleza, 2010.

_____. **Perfil Básico Municipal 2012.** Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/perfil-basico-municipal-2012>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008-2010).** Fortaleza, 2008.

_____. **Portal da SEDUC.** Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2012c.

_____. **Portfólio da Educação Profissional do Estado do Ceará.** Fortaleza, 2013a.

_____. **Portaria de Matrícula nº 1033/2012,** Diário Oficial do Estado do Ceará. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 10 de dezembro de 2012, série 3, ano IV, nº 233, pág. 35-38.

_____. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional.** Fortaleza, 2010.

_____. **Referenciais para as EEEP's.** Fortaleza, 2013d.

_____. **Regimento Escolar das Escolas Estaduais de Educação Profissional.** Fortaleza, 2011.

_____. **Relatório de Pesquisa dos alunos egressos: Turma 2009-2011.** Fortaleza, 2013e.

_____. **Resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE das Escolas de Educação Profissional-EEEP's no ano de 2011.** Fortaleza, 2012b.

_____. **Resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE das Escolas de Educação Profissional-EEEP's no ano de 2012.** Fortaleza, 2013c.

CHIZZOTI, A. **Pesquisas em Ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas.** Disponível na plataforma de educação a distância do Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF, 2011.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Regionais.** Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais>>. Acesso em: 10 set. 2013.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil:** breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Revista Educação On-line da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em: 18 fev. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

ICE. Instituto de Co-responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).** Uma nova escola para a juventude brasileira: Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. [Manual operacional]. Recife, PE, 2006. 50p.

_____. **Indicadores de Inserção na Universidade e Mercado de Trabalho dos alunos concludentes do ano 2011 das Escolas de Educação Profissional - EEEP's. Fortaleza, 2012a**

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Municipal de Fortaleza.** Tema VII: Distribuição Espacial de Renda Pessoal. Informe, nº 42 – outubro 2012. Edição Especial. Fortaleza, CE, 2012. 11p.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. 1ª ed. São Paulo: Albatroz-Loqui, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, **Escola de Governo**. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_1/capitulo_1_educacao/1_2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

PARO, V.H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

POLON, T.L.P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres-Estudo Longitudinal- Geração escolar 2005**. Tese (Doutorado), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, M.N. **Política e diretrizes para a educação profissional no Brasil**, Curitiba: IFPR, 2011.

SAMMONS, P.; HILMAN, J.; MARTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**. London: OFSTED, 1995.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes: alcançando a maioria no século XXI. In: BROOKE, N. e SOARES, J.F. (orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p.335-392.

SANABIO, M.T et al (orgs). **Administração pública contemporânea**: política, democracia e gestão, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, 246p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO DE UM PLANO DE AÇÃO

Plano de ação
1 – Definir o cenário
2 – Valores
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Valorização da educação e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. <input type="checkbox"/> Autonomia. <input type="checkbox"/> Responsabilidade. <input type="checkbox"/> Respeito pelo indivíduo. <input type="checkbox"/> Capacitação permanente dos profissionais. <input type="checkbox"/> Ética, integridade e honestidade. <input type="checkbox"/> Espírito público e cidadania.
3 – Visão de Futuro
<p>Ser uma instituição reconhecida nacionalmente pela qualidade e responsabilidade na formação humana e acadêmica do jovem, numa forte e duradoura relação de confiança com toda a comunidade escolar, parceiros e entidades oficiais, resultante de elevados níveis de satisfação e de corresponsabilidade demonstrada.</p>
4 – Missão
<p>Formar jovens no Nível Médio com elevada qualidade acadêmica, sintonizada com as necessidades e os interesses dos seus projetos de vida, condição essencial ao exercício de atividades profissionais de maneira competente, criativa e autônoma no contexto socioeconômico e acadêmico.</p>
5 – Premissas
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Protagonismo Juvenil <input type="checkbox"/> Corresponsabilidade <input type="checkbox"/> Atitude Empresarial Socioeducacional <input type="checkbox"/> Formação Continuada <input type="checkbox"/> Conhecimento a Serviço da Formação Humana <input type="checkbox"/> Replicabilidade
6 – Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Protagonismo Juvenil <input type="checkbox"/> Jovens autônomos, solidários, participativos, estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania. <input type="checkbox"/> Corresponsabilidade <input type="checkbox"/> Toda a comunidade atuando de maneira participativa, comprometida e em plena sintonia com o desenvolvimento do projeto escolar. <input type="checkbox"/> Atitude Empresarial Socioeducacional <input type="checkbox"/> Aplicação da TESE em todas as dimensões do processo de gestão do projeto escolar. <input type="checkbox"/> Formação Continuada

- Todos os educadores submetidos de maneira sistemática aos processos de formação continuada, de acordo com as especificidades de sua área de atuação.

- Conhecimento a Serviço da Formação Humana
- Os quatro pilares do conhecimento norteando os planos de ensino dos educadores.
- Replicabilidade
- Desenvolvimento de práticas inovadoras que possam ser replicadas em outras instituições de ensino.

7 – Prioridades

- Jovens
 - 1ª Série: garantir a eficácia do nivelamento em termos dos conhecimentos em Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
 - 2ª Série: inserir as práticas e vivências relativas aos projetos de vida no âmbito da formação profissional.
 - 3ª série: atender às necessidades presentes nos projetos de vida no que se refere à conclusão do Ensino Médio.
 - Educadores
 - Aplicação da TESE nas práticas cotidianas de planejamento e execução.
 - Consolidação das práticas pedagógicas tendo em vista os primeiros resultados alcançados.
 - Famílias e Parceiros
 - Estimular a atuação mais efetiva da Associação de Pais, considerando o seu papel fundamental no processo de formação dos jovens e no desenvolvimento do projeto escolar.
- Investir na captação de novos parceiros institucionais.

8 – Resultados Esperados

- Jovens
 - A maioria dos estudantes executando os seus Projetos de Vida por meio da participação efetiva em projetos, crescendo na capacidade de aprender a aprender, expressa na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas.
 - Educadores
 - Professores qualificados atuando em sua prática pedagógica de maneira eficiente e eficaz.
 - Famílias e Parceiros
 - Pais dos estudantes plenamente satisfeitos (exteriorizando a satisfação diante da comunidade).
- Ampliação do número de parceiros financeiros e controle dos custos.
Atitude empresarial.
A equipe vivenciando a Tecnologia Empresarial socioeducacional em sua rotina.
- Replicabilidade
 - A coordenadoria envolvida nas ações de tutoria para a instalação de novos Centros.
 - A coordenadoria atuando como *locus* de pesquisa e de estágio acadêmico para as instituições de Ensino Superior.
 - Desenvolvimento de práticas inovadoras que possam ser replicadas em outras instituições de ensino.

9 – Estratégias

- Jovens

- Equilíbrio do tempo pedagógico para as atividades em grupo e as aulas expositivas do professor.
- Utilização do instrumento prova.

- acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (ter a capacidade e identificar se houve aprendizagem ou não, e que procedimento adotar para garanti-la).

- garantia da unidade e coerência dos professores em relação ao planejamento das disciplinas.

manutenção da Parte Diversificada do Currículo.

ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio de:

- * estudo Dirigido acompanhado pelos professores;
- * “aulões”;
- * trabalho de orientação profissional;
- * aulas de Informática para todos os estudantes;
- * plena utilização do Laboratório de Ciências;
- * excursões pedagógicas diversificadas;
- * ampliação da interlocução entre a Gestão e os estudantes.

- Efetiva vivência da cultura avaliativa – agenda de provas semanais;

- Criação do Conselho de Líderes de Turma;

- reinserção da TESE através da Parte Diversificada do Currículo

- Educadores

- elaboração e utilização dos Guias de Aprendizagem;

- foco na aprendizagem do estudante;

- maximização do tempo do professor para atendimento às necessidades dos estudantes;

- prática pedagógica que garanta a eficiência da aprendizagem e sua aplicação.

- Coordenadoria

- maior interlocução com as famílias;

planos e Programas de Ação executados;

acompanhamento, monitoramento e avaliação permanentes;

provas semanais atendendo a um calendário para todas as disciplinas;

- garantia de uma agenda mínima para atendimento e

acompanhamento de Projetos de Vida focados nos demais pilares;

maior concentração de aulas expositivas;

plena sintonia entre o currículo das três séries com os programas dos vestibulares;

- pleno acompanhamento e avaliação da Gestão e Coordenação Pedagógica junto aos professores e estudantes;

integração da Equipe Gestora e comunidade.

10 – Indicadores

- Estudantes

- 10% de evolução na média dos resultados dos exames estaduais;
- 50% dos estudantes envolvidos nos projetos oportunizados pela escola e pelo programa;
- 60% de estudantes com média anual superior a 6,0;
- 30% dos estudantes das 3as séries aprovados nos vestibulares;
- média do ENEM superior à média estadual;
- 50% de aumento das premiações em eventos científicos;
- 50% de aumento das premiações em eventos de empreendedorismo juvenil;
- 100% de aumento do número de consultas ao acervo da Biblioteca em relação ao início do ano letivo;
- 100% de aumento do número de empréstimos de títulos literários em relação ao início do ano letivo.

ANEXO B –



Instrumento de coleta de dados

ASPECTOS DO DESENHO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ: planejamento/desenho, implementação, monitoramento e avaliação.

- 1) Descreva como se deu o processo de implementação da política, no âmbito escolar. (Que atores participaram e que ferramentas e subsídios deram suporte à gestão escolar)
- 2) Você teve outra experiência de gestão anterior à atuação como equipe gestora da EEEP's? (Se sim, que relação você consegue estabelecer com a atual experiência?)
- 3) A política de ensino médio integrado lhe agregou competências de gestão?
- 4) Do seu ponto de vista, a SEDUC tinha o conjunto de informações prévias necessárias para a implementação da política?
- 5) A equipe gestora da escola tinha o conjunto de informações prévias necessárias para a implementação do Plano de Ação, orientador do projeto escolar?
- 6) Você participou de processos participativos envolvendo a gestão escolar, com a Coordenadoria de Educação Profissional, na definição de diretrizes da política de ensino médio integrado?
- 7) Você identifica processos de monitoramento e avaliação da política de ensino médio integrado?
- 8) Você identifica alguma lacuna nos processos de acompanhamento da gestão da EEEP's, pela equipe de coordenação central?
- 9) Como você percebe os instrumentos de gestão do EMI para fortalecer a gestão escolar?

ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR

10) Cada característica precisa ser cuidadosamente analisada e pontuada de acordo com as alternativas constantes da seguinte escala:

1 - Nunca/Muito fraca

2 – Raramente/ Fraca

3 – Às vezes/ Regular

4 – Na maioria das vezes/ Bom

5 – Sempre/ Muito bom

	a)Cada pessoa na escola está informada e treinada para fazer bem feito suas tarefas;	1 2 3 4 5
	b)Todos os dados necessários ao gerenciamento da escola são levantados de forma competente;	1 2 3 4 5
	c)Todos os problemas da escola são comunicadas à direção	1 2 3 4 5
Gestão participativa	a)Todos na escola sabem medir e avaliar o resultado de seu trabalho;	1 2 3 4 5
	b) O colegiado ou conselho funciona de maneira permanente;	1 2 3 4 5
	c) O diretor e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar e a sistemática de materiais e equipamentos usados, etc.	1 2 3 4 5
Autoridade dos profissionais nos processos de ensino e aprendizagem	a) Os professores têm claros os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por todos os alunos;	1 2 3 4 5
	b) Durante o tempo dedicado às aulas os professores se concentram nas atividades de ensino;	1 2 3 4 5
	c) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir o nível de aprendizagem esperado;	1 2 3 4 5
	d) O diretor, os coordenadores e os professores monitoram regularmente o progresso acadêmico e comportamental dos alunos;	1 2 3 4 5
	e) O diretor acompanha, com frequência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares;	1 2 3 4 5
	f)Os padrões que definem o êxito acadêmico são claros e conhecidos por todos os professores e alunos.	1 2 3 4 5
	g)O plano de curso do professor contém informação sobre a matéria, como ensiná-la, como avaliá-la;	1 2 3 4 5
	h) Todos os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola;	1 2 3 4 5
	i) Os professores usam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias;	1 2 3 4 5
	j) Os professores consideram-se capazes de ensinar bem	1 2 3 4 5

	k) A escola define seus objetivos, suas metas, estratégias e os planos de ação para alcançá-los conjuntamente;	1 2 3 4 5
Visão educacional e metas compartilhadas pela equipe educativa	a) A escola dispõe de parâmetros para o desempenho de professores e alunos;	1 2 3 4 5
	b) O diretor, coordenadores e os professores são capazes de citar as metas e os objetivos curriculares da escola para outras pessoas, inclusive para os pais dos alunos;	1 2 3 4 5
	c) O diretor, coordenadores e os professores comunicam aos alunos as metas de aprendizagem e de comportamento estabelecidas;	1 2 3 4 5
	d) Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam (exemplo: receberiam nota elevada em teste baseado na matéria que lecionam);	1 2 3 4 5
	e) Os professores participam de cursos ou formação continuada com frequência;	1 2 3 4 5
	f) A escola providencia com frequência capacitação para o pessoal técnico.	1 2 3 4 5
	g) Os professores são comprometidos com os objetivos e metas da escola.	1 2 3 4 5
	h) Os funcionários são comprometidos com os objetivos e metas da escola.	1 2 3 4 5
	i) Os alunos são comprometidos com os objetivos e metas da escola.	1 2 3 4 5
	j) Todos os professores são experientes;	1 2 3 4 5
	k) O desempenho do professor dentro de sala de aula é avaliado.	1 2 3 4 5
	l) A taxa de rotatividade de professores a cada ano é baixa.	1 2 3 4 5
	m) Os indicadores dos objetivos escolares são atingidos.	1 2 3 4 5
n) Os meios para cumprir os objetivos são claros.	1 2 3 4 5	
q) Os prazos dados para atingir os objetivos são cumpridos	1 2 3 4 5	
Ambiente de aprendizagem focado na aprendizagem e na garantia da maximização do tempo de aula	a) O tempo previsto para cada conteúdo é claramente definido e seguido pelos professores	1 2 3 4 5
	b) Os professores começam e terminam as aulas pontualmente;	1 2 3 4 5
	c) A interrupção de aula devido à ausência de professores, reuniões, recessos, etc. é mínima;	1 2 3 4 5
	d) Os professores dispõem de um plano de aula pronto quando os alunos entram na sala de aula;	1 2 3 4 5
	e) A transição entre atividades desenvolvidas em sala de aula é rápida;	1 2 3 4 5
	f) As aulas iniciam-se imediatamente, no horário;	1 2 3 4 5
	g) A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem	1 2 3 4 5