

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

José Fábio Vieira de Oliveira

Educação Profissional e Qualidade Educacional: desafios e possibilidades de estratégias de
gestão e de ensino no Ceará

Juiz de Fora

2020

José Fábio Vieira de Oliveira

Educação Profissional e Qualidade Educacional: desafios e possibilidades de estratégias de gestão e de ensino no Ceará

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 da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2020

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

Oliveira, José Fábio Vieira de .

Educação Profissional e Qualidade Educacional: desafios e possibilidades de estratégias de gestão e de ensino no Ceará / José Fábio Vieira de Oliveira. -- 2020.
190 f. : il.

Orientadora: Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Práticas gestoras. 2. Práticas pedagógicas. 3. Qualidades em educação. 4. Educação Profissional. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio, orient. II. Título.

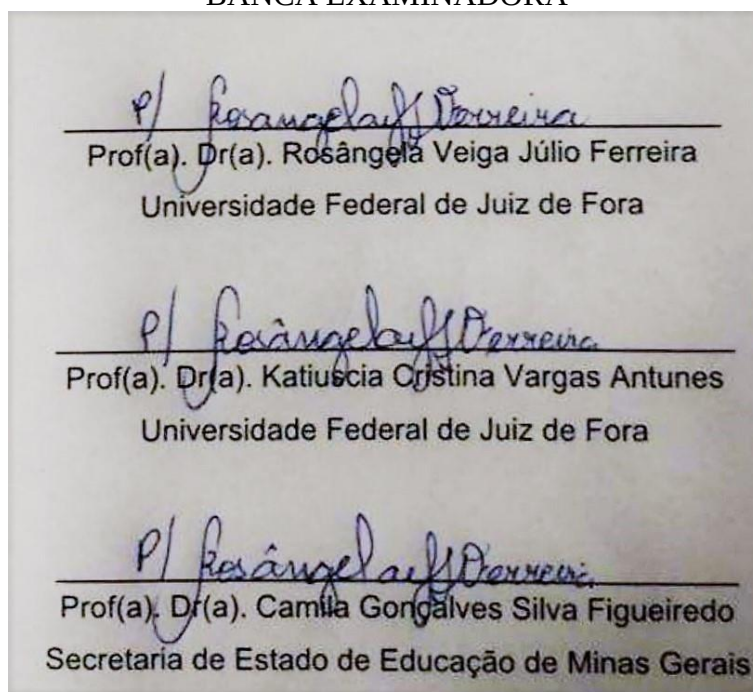
José Fábio Vieira de Oliveira

Educação Profissional e Qualidade Educacional: desafios e possibilidades de estratégias de gestão e de ensino no Ceará.

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.

Aprovada em 18 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



A Deus.

Aos meus familiares, em especial, à minha esposa Adriana e minha filha Giovanna, que acompanharam de perto meu esforço e dedicação ao longo deste mestrado. Sem vocês não teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Cursar um mestrado sempre foi um sonho, mas junto a ele vieram as dificuldades. Foram dois anos de muita dedicação, muitas leituras, muitos estudos. Essa caminhada não foi fácil, entretanto, tornou-se mais amena com o apoio e o incentivo de algumas pessoas, que, para mim, foram de extrema importância. Chegou o momento de agradecer a essas pessoas que sempre estiveram ao meu lado, ajudando a superar as adversidades.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ter me dado a oportunidade de ter sido selecionado e concluir esse curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, dando-me forças para superar todas as dificuldades ao longo do percurso.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira, por sua dedicação, zelo e incentivo na condução deste trabalho.

Ao melhor Agente de Suporte acadêmico, Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva, por sua dedicação e todos os ensinamentos ao longo desta jornada.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira e Prof^a. Dr^a. Katiuscia Cristina Vargas Antunes, pela análise crítica, sugestões, contribuições e demais provocações voltadas à busca do aprimoramento deste trabalho acadêmico.

Aos professores da banca de defesa desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Katiuscia Cristina Vargas Antunes e Prof^a. Dr^a. Camila Gonçalves Silva Figueiredo, por destacarem a importância da pesquisa e pelas palavras de incentivo e motivação à continuidade dos estudos.

Aos meus colegas mestrandos e professores que compartilharam vivências e ensinamentos ao longo de todo o curso, contribuindo para minha formação intelectual, profissional e pessoal.

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram prontos a me ajudar, ansiaram pela minha vitória e sempre estiveram do meu lado, incentivando-me nos momentos de desânimo.

Aos meus alunos que sempre me passavam mensagens de incentivo e motivação, demonstrando isso através de pequenos gestos de carinho.

Aos meus colegas professores da EEEP Gama, que participaram da pesquisa exploratória e entrevistas. Suas contribuições foram de extrema importância para a construção deste trabalho.

Enfim, gostaria de agradecer a todos por estarem ao meu lado, em todos os momentos.

A escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão. Assim, seguramente, a escola estará no caminho de recuperar seu caráter cultural, e o docente, o reconhecimento da sociedade, particularmente, o reconhecimento dos jovens.

Nora Krawczyk

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este trabalho caracteriza-se por ser um caso de gestão que tem por objetivo investigar como as ações adotadas por uma equipe gestora contribuíram para a elevação dos índices de proficiência em uma escola de Educação Profissional. A hipótese da pesquisa é que a melhoria evidenciada nos resultados apresentados pela escola nas avaliações externas, está atrelada a ações da equipe gestora. Assim, uma identificação detalhada do processo de implementação de estratégias de gestão e ensino, caso aponte fragilidades, fortaleceria as perspectivas de definição de estratégias gestoras. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa de abordagem qualitativa pretende responder a seguinte questão central: como ocorreu o processo de escolha e definição das estratégias gestoras adotadas na escola investigada, considerando o movimento que lá se operou e que impactou na melhoria dos seus índices educacionais? Traçamos como objetivo geral compreender como as ações gestoras influenciaram na melhoria dos resultados, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Os objetivos específicos foram: i) identificar evidências do caso de gestão por meio da investigação de práticas inovadoras presentes na Escola Estadual de Educação Profissional Gama, mapeando qual a influência da gestão no processo de fortalecimento e consequente institucionalização das metodologias desenvolvidas; ii) analisar quais as práticas de gestão da EEEP Gama podem ter contribuído para melhoria da qualidade educacional com base nos dados obtidos por meio de entrevista estruturada realizada com o gestor da escola, com os coordenadores, com os professores e uma entrevista coletiva com os estudantes; iii) propor um plano de ação para a gestão, tomando por base as evidências do caso de gestão e as análises realizadas no terceiro capítulo. Com a análise dos dados, constatamos algumas fragilidades quanto às práticas gestoras e docentes, que apontaram para a necessidade de se pensar estratégias para ampliar a gestão colaborativa e compartilhada, por meio de práticas pedagógicas construídas de forma coletiva pelos docentes e discentes, bem como a convivência harmoniosa da gestão para resultados com a gestão democrática. Nesse sentido, propusemos um Plano de Ação Educacional que tem como eixo norteador a gestão colaborativa, ampliando os espaços de diálogo na escola investigada para a reflexão crítica das políticas públicas.

Palavras-Chave: Práticas gestoras. Práticas pedagógicas. Qualidades em educação. Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). This work is characterized by being a management case that aims to investigate how the actions taken by a management team contributed to the increase in proficiency rates in a Professional Education school. The research hypothesis is that the improvement evidenced in the results presented by the school in external evaluations, is linked to the actions of the management team. Thus, a detailed identification of the process of implementing management and teaching strategies, if it points out weaknesses, would strengthen the prospects for defining management strategies. Based on this assumption, this research with a qualitative approach aims to answer the following central question: how did the process of choosing and defining the management strategies adopted in the investigated school occur, considering the movement that took place there and that impacted the improvement of its educational indexes? We set as a general objective to understand how the management actions influenced the improvement of results, considering the pedagogical practices developed by the teachers. The specific objectives were: i) to identify evidence of the management case through the investigation of innovative practices present at the State School of Professional Education Gama, mapping the influence of management in the process strengthening and consequent institutionalization of the methodologies developed; ii) analyze which management practices of EEEP Gama may have contributed to improving educational quality based on data obtained through a structured interview with the school manager, with the coordinators, with the teachers and a collective interview with the students ; iii) propose an action plan for management, based on the evidence of the management case and the analyzes carried out in the third chapter. With the analysis of the data, we found some weaknesses regarding management and teaching practices, which pointed to the need to think about strategies to expand collaborative and shared management, through pedagogical practices built collectively by teachers and students, as well as the harmonious coexistence of management for results with democratic management. In this sense, we proposed an Educational Action Plan that has as its guiding principle the collaborative management, expanding the spaces of dialogue in the investigated school for the critical reflection of public policies.

Keywords: Management practices. Pedagogical practices. Qualities in education. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará.	24
Figura 2 - Representação do Ciclo PDCA.....	33
Figura 3- Infográfico do Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro	34
Figura 4 - Pilares e ações implementadoras do Projeto Jovem de Futuro	35
Figura 5 - Número de estudantes premiados no SPAECE da EEEP Gama	44
Figura 6 - Evolução do SPAECE na EEEP Gama	46
Figura 7 - Resultados da EEEP Gama em Língua Portuguesa no SPAECE	53
Figura 8 - Resultados da EEEP Gama em Matemática no SPAECE	53
Figura 9 - Evolução do Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano da EEEP Gama em Língua Portuguesa	54
Figura 10 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa no SPAECE	54
Figura 11 - Evolução do Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano da EEEP Gama em Matemática	55
Figura 12 - Níveis de Proficiência em Matemática no SPAECE	55
Figura 13 - Proficiência do SAEB e Resultado do IDEB da EEEP Gama.....	56
Figura 14 - Distribuição Percentual dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio da EEEP Gama por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa	57
Figura 15 - Distribuição Percentual dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio da EEEP Gama por Nível de Proficiência – Matemática	58
Gráfico 1 - Quais projetos realizados pela escola você considera que contribui de forma mais significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes?	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pressupostos para a prática pedagógica da TESE	28
Quadro 2 - Caracterização dos profissionais da escola	41
Quadro 3 - Ações Desenvolvidas pela Gestão da EEEP Gama.....	47
Quadro 4 - Cursos ofertados na EEEP Gama desde a sua criação	64
Quadro 5 - Cursos já oferecidos na EEEP Gama	64
Quadro 6 - Cursos oferecidos na EEEP Gama em 2019	65
Quadro 7 - Pontos relevantes detectados na pesquisa de campo	150
Quadro 8 - Lacunas encontradas na Pesquisa de Campo	151
Quadro 9 - Apresentação da pesquisa a gestão e representantes de professores.....	158
Quadro 10 - Apresentação da pesquisa à comunidade escolar.....	159
Quadro 11 - Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de Rodas de Conversas sobre as ações, programas e projetos da escola	160
Quadro 12 - Cronograma das temáticas propostas para as Rodas de Conversas	162
Quadro 13 - Formulário para as Rodas de Conversa.....	164
Quadro 14 - Aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas	165
Quadro 15 - Acompanhamento e avaliação das ações propostas	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2019	23
Tabela 2 - Relação de cursos, por ano e quantitativo de estudantes.....	41
Tabela 3 - Taxa de participação e rendimento no ENEM da EEEP Gama	56
Tabela 4 - Cálculo para mensurar o nível de concordância das afirmações.....	73
Tabela 5 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente às Avaliações Externas....	74
Tabela 6 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas	75
Tabela 7 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a Gestão Democrática e Colaborativa	76
Tabela 8 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente às práticas pedagógicas da escola	78
Tabela 9 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Programa Jovem de Futuro.	80
Tabela 10 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a Integração Curricular e os Processos Pedagógicos	81
Tabela 11 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a aceitação da TESE e a Gestão por Resultados	82
Tabela 12 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Protagonismo Discente	83
Tabela 13 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Acolhimento dos Discentes.....	84
Tabela 14 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a utilização dos dados contextuais da escola e dos estudantes para potencializar o ensino	86
Tabela 15 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Protagonismo Docente	86

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEJOVEM	Centros Educacionais para a Juventude
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA Médio	Educação de Jovens e Adultos do nível médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP/Ce	Escola de Saúde Pública do Ceará
ETICE	Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará
GEpR	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IAM	Índice de Alcance da Meta
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desempenho do Ensino Médio
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
INEP	Instituto Educacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Jovem de Futuro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SGP	Sistema de Gestão de Projetos

SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SPAECE	Sistema de Avaliação Permanente de Aprendizagem do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TPV	Temáticas Práticas e Vivências
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ .	21
2.1	AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ.....	21
2.1.1	Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE.....	27
2.1.2	Programa Jovem do Futuro.....	31
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA	39
2.2.1	Resultados educacionais	50
2.2.2	Organização do trabalho pedagógico.....	59
2.2.3	Os cursos profissionais na EEEP Gama	63
2.2.4	Projetos educacionais da EEEP Gama	67
2.2.5	Resultados da pesquisa exploratória realizada com professores e coordenadores sobre os processos pedagógicos e gestores da EEEP Gama	72
3	REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EXECUTADAS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA.....	89
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	89
3.1.1	Elementos para a eficácia escolar: Olhar para seus sujeitos e si próprio para a construção do processo educativo	90
3.1.2	As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos	94
3.1.3	A Educação Integral e a participação dos estudantes	97
3.2	A TERCEIRA FASE DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS	102
3.3.	ANÁLISE DOS DADOS	105
3.3.1	Percepções sobre o trabalho colaborativo e compartilhado	105
3.3.1.1	<i>Compartilhamento de práticas pedagógicas através do planejamento coletivo na perspectiva de aprimoramento</i>	<i>115</i>

3.3.2	Percepções sobre a Gestão para Resultados e os processos docentes voltados para a eficácia escolar	123
3.3.2.1	<i>Programas e Projetos voltados para aprendizagens e resultados</i>	<i>134</i>
3.3.3	Discussão de Integração Curricular para a efetivação da Educação Integral	140
3.3.4	Considerações sobre a análise dos dados	149
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA GAMA.....	156
4.1	FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE	156
4.1.1	Apresentação da pesquisa para a escola	157
4.1.2	Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de Rodas de Conversas sobre as ações, programas e projetos da escola.....	160
4.1.3	Aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas	165
4.1.4	Acompanhamento e avaliação das ações propostas.....	168
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A – Questionário exploratório aplicado aos professores da base comum, técnica e coordenadores.....	180
	APÊNDICE B – Roteiro de perguntas para a entrevista com professores.....	184
	APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para a entrevista com estudantes.....	186
	APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para a entrevista com o gestor escolar ..	187
	APÊNDICE E – Roteiro de perguntas para entrevista com coordenadores escolares	189

1 INTRODUÇÃO

Como gestores e docentes da escola pública podem contribuir para o cumprimento do que preconiza a Carta Magna no que se refere à promoção da equidade na educação por meio da melhoria da qualidade do ensino, atendendo, assim, às metas 1 a 3 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que versam sobre a universalização de um ensino de qualidade em seus três segmentos, respectivamente?

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, surgiu a necessidade de implementar a gestão democrática na educação, sendo necessária a participação de todos os envolvidos no ambiente escolar como: professores, alunos, pais, funcionários e comunidade. Isso possibilita a criação de uma identidade política na escola, favorecendo a gestão escolar colaborativa, que se caracteriza pela formulação e implementação de estratégias e práticas inerentes ao trabalho educativo pelos agentes da ação docente, configurando-se pela mobilização de espaços específicos para a elaboração e compreensão coletiva dos desafios comuns da prática da gestão escolar.

A qualidade e a equidade educacional foram destacadas na Constituição Federal, ao estabelecer para os diferentes entes federativos responsabilidades específicas para o desenvolvimento do ensino, garantindo a todos os estudantes o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988). Referimo-nos ao que preconizam os incisos I e VII do art, 208, o §4º do art. 211 e o §3º do art. 212, respectivamente:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988, s.p).

Com base nesse encaminhamento de cunho legal, um compromisso dos profissionais da educação pauta-se no desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam com o atendimento aos diferentes tempos de aprendizagem. Tal questão tem por característica garantir

uma educação pública baseada em formas e atuações nas quais o desenvolvimento de metodologias precisa estar baseado na constante melhoria dos processos educacionais.

A relação trabalho e educação sempre foi objeto de disputa no sistema capitalista. As lutas por uma nova relação entre trabalho e educação devem avançar com outras batalhas sociais, objetivando a melhoria de vida da população, a educação deve servir para a humanização e não apenas para a exploração a serviço do mercado. (CIAVATTA, 2014). Com o intuito de alcançar o desenvolvimento econômico e minorar as desigualdades sociais, aposta-se na ampliação da oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, objetivando superar o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, em defesa da democracia e da escola pública.

Um ano após a aprovação da LDB nº 9.394/96, através do Decreto nº 2.208/97, o governo de Fernando Henrique Cardoso realizou a chamada reforma da Educação Profissional, separando os cursos técnicos, obrigatoriamente, do Ensino Médio. Este, por sua vez, passou a ter o caráter exclusivamente propedêutico. O Decreto citado impossibilitou a construção de um projeto integrador envolvendo as dimensões da formação geral e profissional em um único currículo, como também, referendou a concepção de Educação Profissional voltada para atender aos interesses do capital e, ainda, reforça a ideologia neoliberal ao responsabilizar cada vez mais o nível de formação do trabalhador à sua capacidade de empregabilidade.

Visando superar retrocessos, após grande mobilização de estudiosos da Educação Profissional e representantes da sociedade civil organizada, em 23 de julho de 2004, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº 2.208/97 com a aprovação do Decreto nº 5.154/04, que aponta seus princípios na direção de uma educação politécnica e unitária, trazendo a possibilidade de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

A partir do decreto nº 5.154/04, a Educação Profissional, antes ofertada somente nas modalidades concomitante ou subsequente ao ensino médio, passou a ser disponibilizada também na modalidade integrada. Essa inovação possibilitou oportunidades às instituições ofertantes de Ensino Médio da federação, oportunidades estas que viriam a ser iniciadas pelo Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. O programa foi criado com o objetivo de financiar a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições de Ensino Médio estadual, ensino este que deveria ser pautado pela crescente melhoria da qualidade.

O estado do Ceará, em 2007, aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado, mencionado acima, com o decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, e instituiu em 2008, as EEEP, por

meio da Lei nº 14. 273, de 19 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de 23 de dezembro de 2008. O decreto inovou o ensino médio cearense com a implantação de escolas profissionais de tempo integral¹. A organização curricular ocorre na modalidade integrada, ou seja, o currículo contempla a formação geral em consonância com a Base Nacional Curricular Comum e a formação profissional, estruturada de forma específica para os diversos cursos ofertados. Além disso, existem outros componentes curriculares como, por exemplo: formação para a cidadania, mundo do trabalho, empreendedorismo e projeto de vida, que favorecem a formação integral dos estudantes.

Ao compreender o fazer da gestão escolar, frente às necessidades de aprendizagens dos estudantes, uma gestão que acompanhe de perto os processos pedagógicos deve ouvir os anseios dos estudantes. Para tanto, faz-se necessário um acompanhamento dos seus níveis de aprendizagens, por meio da estruturação de estratégias e práticas pedagógicas.

Nesse contexto de reflexão sobre as formas de ação e atuação das instituições educacionais nos deparamos com a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Gama², situada no interior do Ceará que atende a estudantes do Ensino Médio. Essa instituição vem se destacando nos resultados educacionais das avaliações externas e, segundo dados do INEP de 2017, atingiu a média do IDEB de 6,0, enquanto a média do estado do Ceará foi de 3,8. Com relação aos resultados do SPAECE, a instituição, no ano de 2018, atingiu a proficiência média de 324,1 em Português e 350,7 em Matemática, enquanto a proficiência média do estado do Ceará foi de 271,6 em Português e 272,5 em Matemática (SPAECE, 2019). Destacamos entender que as avaliações externas são responsáveis por fornecerem indicadores das escolas em suas questões de desempenho, mas não esgotam as possibilidades educacionais e as singularidades escolares, devendo os dados serem significados em comparação com a vivência de discentes, docentes e gestores.

Assim, após refletir sobre esses resultados, impulsionado pela minha trajetória como professor de Matemática, senti a necessidade de compreender melhor os fatores que colaboraram para que a escola apresentasse tais resultados³. Nessa trajetória, busquei entender qual a relação entre as ações gestoras, as práticas pedagógicas e os resultados das avaliações

¹ No Estado do Ceará, existem outras modalidades de escolas em tempo integral, como é o caso das EEMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entretanto esse estudo, tem foco nas escolas de tempo integral e profissionalizantes, as EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional.

² Esclarecemos ao leitor a opção em manter o anonimato da instituição por questões éticas.

³ Em que pese a opção pela preponderância da 1ª pessoa do plural, nos trechos em que diálogo com a minha experiência para justificar a escolha do tema da pesquisa, a escolha é pela 1ª do singular.

apresentados pela escola. Diante desse quadro, comecei a me indagar: “será que os resultados das avaliações em larga escala são sinônimos diretos de boas práticas desenvolvidas por uma escola? Será que esses elementos colocam em cena as nuances da construção do conhecimento, dos processos curriculares, e dos objetivos da escola?”.

Como ponto de pesquisa inicial, a motivação para a pesquisa era compreender as possíveis boas práticas desenvolvidas pela escola. Minha hipótese estava relacionada as estratégias de aprendizagem ativas ocorridas na escola, incentivadas pela gestão, que, possivelmente, produziriam reverberações nas avaliações externas. Porém, motivado pelas indagações colocadas na banca de qualificação e com um aprofundamento nas temáticas, juntamente à pesquisa de campo, a verificação do que acontecia acabou revelando práticas da escola nas quais as avaliações externas são privilegiadas, sem o entendimento dos seus pressupostos e, da mesma maneira, a formação da instituição, que deveria ser de integralidade, passa a ser de concentração em determinadas disciplinas para produzir resultados nas avaliações em larga escala. Como esses elementos tornaram-se centrais em minhas preocupações, a problemática iniciada com uma pressuposição de boas práticas modificou-se para pensar como essa instituição tem apresentado bons resultados nas avaliações em larga escala, mas ao mesmo tempo, comete reducionismos curriculares em suas práticas. Dessa forma, os processos devem ser repensados para a construção de práticas curriculares efetivas e de educação integral, pressupostos básicos das EEEPs do estado do Ceará.

A hipótese da pesquisa, era que a melhoria evidenciada na Educação Profissional da escola investigada estava atrelada a ações da equipe gestora e que uma identificação detalhada do processo de implementação de estratégias de gestão e ensino, apontando as fragilidades, fortaleceria as perspectivas de definição de estratégias administrativas e, ao mesmo tempo, poderia fornecer elementos de publicidade de tais boas práticas. A pesquisa pretendia responder, por um viés de boas práticas, a seguinte questão central: como ocorreu o processo de escolha e definição das estratégias gestoras adotadas na escola investigada, considerando o movimento que lá se operou e que impactou na melhoria dos seus índices educacionais?

Todavia, no desenvolvimento do texto, como mencionado, apesar da manutenção da pergunta, o ponto deslocou-se para a compreensão das atitudes e elementos gestores nos quais não se objetiva mais as práticas exitosas e, sim, os processos internos da escola observados em seu cotidiano.

Para problematizar a questão, realizamos uma leitura crítica das ações que motivaram a equipe gestora da escola a desenvolver essa “política de qualidade”, ou seja, como foram

pensadas, criadas e implementadas essas ações pedagógicas visando elevar os índices educacionais da instituição.

Traçamos como objetivo geral compreender como essas ações influenciaram na melhoria dos resultados, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pela gestão e pelos docentes.

Os objetivos específicos definidos foram:

- i) identificar evidências do caso de gestão por meio da investigação de práticas presentes na Escola Estadual de Educação Profissional Gama, pertencente à rede estadual de Educação Profissional do Ceará (EEEPs), mapeando qual a influência da gestão no processo de fortalecimento e consequente institucionalização das metodologias desenvolvidas;
- ii) analisar quais as práticas de gestão da EEEP Gama podem ter contribuído para melhoria da qualidade educacional, com base nos dados obtidos por meio de entrevista estruturada realizada com o gestor da escola, coordenadores, professores e uma entrevista coletiva com os estudantes e
- iii) propor um plano de ação para a gestão, tomando por base as evidências do caso de gestão analisadas no terceiro capítulo.

A partir desses pontos, destacamos que este caso de gestão se baseia em uma abordagem qualitativa, sendo este um tipo de pesquisa amplamente utilizado para ampliar o conhecimento, em especial de estudos relacionados a questões subjetivas, bem como gerar hipóteses, identificar, explorar e explicar motivações e atitudes relacionados aos indivíduos ou grupos de indivíduos distintos num determinado universo investigado. Para tanto, pautamo-nos em uma análise documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas individuais e coletivas, com foco nos elementos desenvolvidos pela escola e na percepção dos diferentes sujeitos sobre esses elementos.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três fases. A primeira teve por meta levantar mais informações referentes ao caso de gestão e à análise documental. Nessa perspectiva, analisamos os documentos do lócus de pesquisa como: atas, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento, Revistas do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE/2009 a 2018), bem como os Boletins de Resultados do SPAECE de 2009 a 2018. A análise documental está, sobretudo, no segundo capítulo, quando são apresentados os dados da escola e suas caracterizações.

Nesse capítulo são discutidos os resultados da segunda fase da pesquisa que se concentra em um estudo exploratório, por meio de questionário, realizado com 22 professores e 3

coordenadores, com vistas a levantar evidências, identificando, inicialmente, quais são as percepções da equipe gestora (gestores e docentes) em relação às práticas pedagógicas e quais influências apresentam no fazer pedagógico dentro do contexto escolar. Os dados obtidos pelo questionário apresentaram altos níveis de concordância para as práticas da escola. A partir disso, fomos a campo realizar entrevistas estruturadas com professores, gestores e coordenadores e uma entrevista coletiva com estudantes para tentar analisar em profundidade algumas brechas que a pesquisa exploratória nos apresentou, visto que o questionário nos deu indicativos, mas que a entrevista permite entender a contrapelo as relações e aspectos mais pormenorizados.

No terceiro capítulo refletimos sobre os dados advindos das entrevistas realizadas com professores, gestores e estudantes, tendo como meta mapear suas percepções sobre o processo de implementação das práticas pedagógicas e gestoras, identificando sentidos atribuídos por esses sujeitos de pesquisa. Esses elementos caracterizam a terceira fase da pesquisa, marcada pelo detalhamento teórico e da pesquisa de campo por meio das entrevistas.

Nesse sentido, trazemos ao debate a gestão para resultados e os processos docentes voltados para a eficácia escolar, as contribuições do trabalho colaborativo para o fazer pedagógico entre os professores e estudantes na perspectiva da formação integral do discente. Ao realizar esse movimento, percebi as práticas da instituição não sendo marcadas, essencialmente, pela existência de “boas práticas” como tinha a pressuposição inicial. Assim, refutou-se a hipótese de pesquisa de que a instituição era marcada por boas práticas e metodologias ativas, constatando-se que a escola centrava a discussão apenas em resultados, sem a integralidade e participação dos sujeitos. Esse movimento foi importante no sentido de entender as problemáticas e refletir sobre a necessidade de mudanças. Para isso, observamos elementos relativos à educação integral, gestão colaborativa e a gestão para resultados, embasado por autores que abordam essa discussão.

No quarto capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional – PAE, com base nos dados obtidos na pesquisa de campo, com vistas a superar as problemáticas existentes. O objetivo do plano é contribuir para o fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada por intermédio da integração dos diferentes atores e valorização das práticas desenvolvidas pela instituição, repensando como a gestão para resultados tem interferido nos processos educacionais por meio do trabalho com metas, compreendendo que essas ferramentas são importantes no sentido de delinear estratégias educacionais. Contudo mais importante do que o alcance de metas, deve-se buscar a integração dos diferentes atores, para a efetivação de uma aprendizagem significativa, na perspectiva da formação integral dos discentes.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

O presente capítulo tem por objetivo identificar evidências do caso de gestão por meio da investigação de práticas presentes na Escola Estadual de Educação Profissional Gama, pertencente à rede estadual de Educação Profissional do Ceará (EEEPs). Buscamos mapear qual a influência da gestão no processo de fortalecimento e consequente institucionalização das metodologias desenvolvidas. A instituição vivencia as proposições da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e do Projeto Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco. A seguir, descrevemos sobre a entrada desses projetos advindos de instituições privadas nas escolas de Educação Profissional no Ceará.

Para tanto, na primeira parte, apresentamos um histórico da Educação Profissional no Estado do Ceará em duas etapas. Na primeira delas, trazemos a estrutura com a qual foi se desenvolvendo a Educação Profissional em âmbito estadual, descrevendo a Tecnologia Empresarial Socioeducacional -TESE, modelo de gestão adotado nas escolas profissionais e o Programa Jovem de Futuro, ferramenta de gestão implementada nessas escolas, visando a melhoria nos resultados de aprendizagem.

Na sequência, descrevemos de forma detalhada, o caso de gestão, apresentando a escola em análise: a EEEP Gama, evidenciando seus resultados educacionais, a organização do trabalho pedagógico, descrevendo seus cursos profissionais, principais projetos desenvolvidos pela escola e os resultados de uma pesquisa de campo realizada com o corpo docente e coordenadores pedagógicos para evidenciarmos os fatores de sucesso da instituição, caminhando no sentido de confirmar e/ou refutar nossa hipótese de pesquisa.

2.1 AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

No final da década de 90, do século XX, o ensino técnico ofertado no estado do Ceará ainda encontrava-se organizado com base nas diretrizes estabelecidas no Decreto Federal nº 2.208/97, o qual ao extinguir o ensino técnico integrado à educação geral, levou a Secretaria de Educação do estado do Ceará a transformar as escolas profissionalizantes e técnicas estaduais em escolas de ensino médio regular, abrindo, assim, um vigoroso espaço à iniciativa privada no campo do ensino profissionalizante. (MAGALHÃES, 2013)

Para Magalhães (2013), o cenário de quase ausência do setor público estadual na oferta de ensino técnico de nível médio coincide com uma mudança no cenário político local, que

passa a adotar uma postura de alinhamento às políticas públicas educacionais implementadas pelo Governo Federal, com a publicação do Decreto 5.154/2004, que ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, restabelece a educação profissional de nível médio na modalidade integrada e a consequente revogação do Decreto 2.208/97, que viria a transformar o ensino técnico de nível médio, no carro-chefe da política educacional do estado do Ceará.

O desafio de ofertar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional de nível técnico, como estratégia de melhoria da qualidade da educação, surgiu com a publicação do Decreto Federal nº 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, visando estimular a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, promovendo a formação de um ser integral, com ênfase numa base humanística.

O Brasil Profissionalizado tinha como objetivo oferecer assistência técnica e financeira a fim de ampliar e qualificar a oferta de educação profissional de nível médio nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal. Para isso, o programa destinava recursos, oriundos do Governo Federal, para ações como construção, ampliação, reforma, aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos diversos. Destaca-se que, além desse recurso, o Governo do Estado complementa as despesas, visto que os valores para manter o ensino profissionalizante são altos, devido a investimentos com materiais, espaços adequados, infraestrutura, transporte, entre outros. (SILVA, 2019)

No segundo semestre de 2008, foram instituídos, no Ceará, os Centros Educacionais para a Juventude – CEJOVEM, posteriormente denominados de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), a partir da criação da Lei Estadual nº 14. 273, de 19 de dezembro de 2008, publicada em no Diário Oficial do Estado de 23 de dezembro de 2008. Segundo a Secretaria de Educação (SEDUC), a missão das EEEPs é “garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (SEDUC, 2019).

As EEEPs foram criadas em consonância com o Programa Aprender pra Valer, o qual articula e integra o Ensino Médio à Educação Profissional como uma de suas formas de efetivação. Para tanto, foi necessária a revisão dos currículos do Ensino Médio, possibilitando aos alunos a integração ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Essa proposta organizacional deveria dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização e evitar a compartimentalização de áreas, ao utilizar a interdisciplinaridade com incentivo do raciocínio e a capacidade de aprender do jovem.

Em 2008, quando o programa foi iniciado no estado do Ceará, implantaram-se 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional em 20 municípios. Para isso, a Secretaria da

Educação adotou como critério para a escolha dos municípios que iriam receber as primeiras escolas profissionais, além da capital, ser município sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A Secretaria também seguiu alguns parâmetros para eleger as escolas estaduais que se tornariam escolas de Educação Profissional: situarem-se em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-la e estarem em condições mínimas necessárias à implantação. Essas foram determinações para escolas “chave” naquele momento.

Inicialmente, nas escolas selecionadas, eram ofertados, em nível estadual, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Vale destacar que tal critério continua a ser considerado na criação de novos cursos. Passados 10 anos de implantação do projeto, constata-se uma expansão significativa das instituições de Educação Profissional.

Segundo dados da SEDUC, em 2018, havia 119 escolas de Educação Profissional, 95 municípios contemplados e 52 cursos oferecidos, nas mais diversas áreas de atuação. Dessa maneira, entende-se que o estado do Ceará tem se destacado no cenário nacional pela capacidade de desenvolvimento e ampliação da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A tabela 1 apresenta o quantitativo de escolas, municípios e matrículas em dez anos de programa.

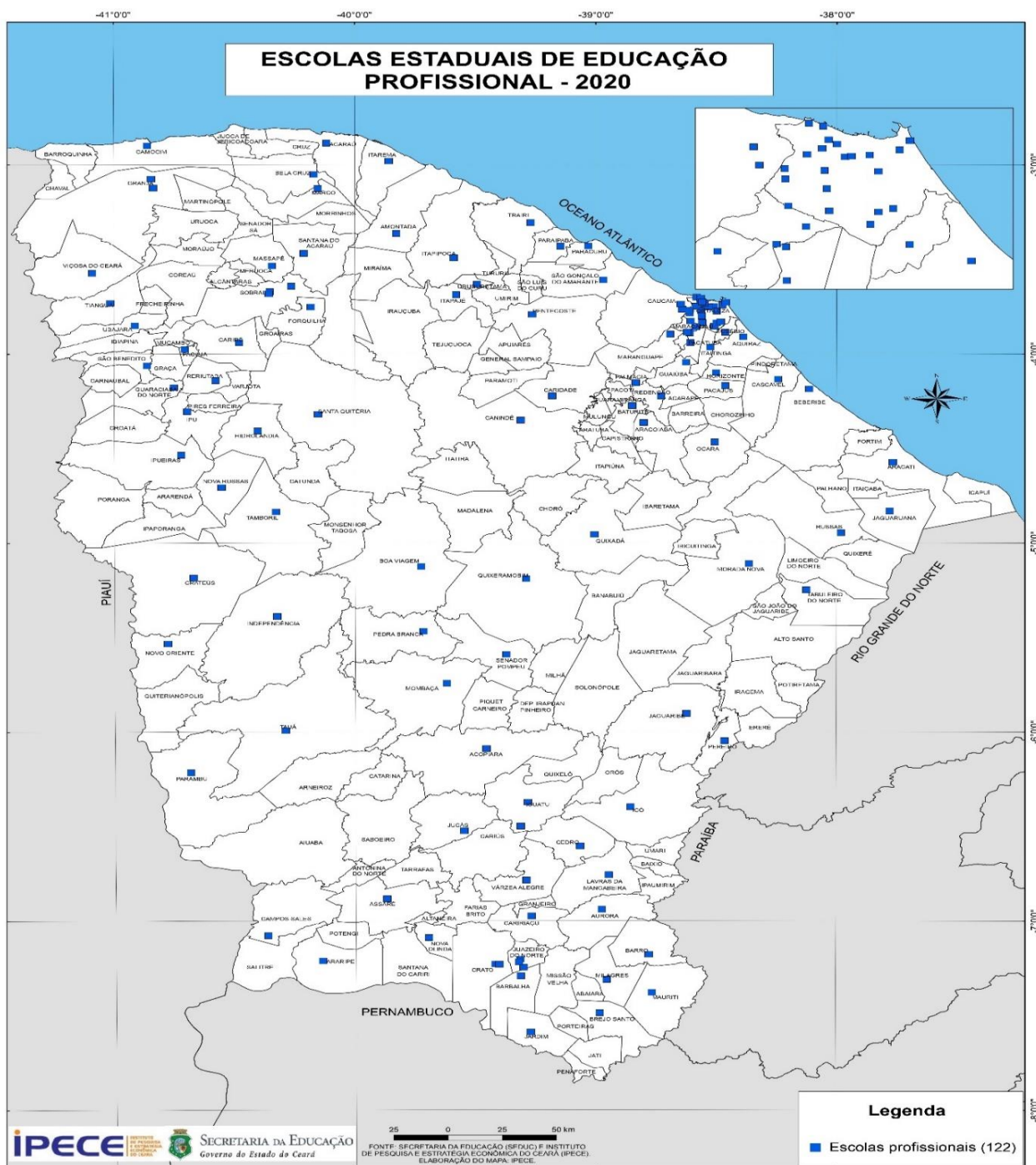
Tabela 1 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2019

ANO	ESCOLAS	MUNICÍPIOS	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571
2019	122	98	52	53.141

Fonte: SIGE/SEDUC

Por meio da leitura da tabela 1, pode-se ver que mais de 50% dos 184 municípios cearenses contam com uma escola estadual de Educação Profissional. Conforme dados da SEDUC, em 2019, a rede de escolas de Educação Profissional contava com 122 instituições, distribuídas em 98 municípios do estado, atendendo a mais de 50.000 estudantes cearenses. Na figura 1, apresentamos o mapa com a localização das 122 EEEPs no estado do Ceará.

Figura 1 - Localização das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará



Fonte: SEDUC/IPECE. Adaptado pelo Autor, 2020.

O modelo integrado das EEEPs possibilita, frente aos dados, a centenas de estudantes a qualificação para ingressar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade. A Educação Profissional, em seus documentos referenciais, tem por intuito proporcionar uma amplitude à concepção do direito à educação, por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Segundo site da SEDUC, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) estabelece que, na base nacional comum do currículo, deve preponderar uma dimensão diversificada. Essa “parte diversificada” envolve atividades escolhidas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas (SEDUC, 2019).

As disciplinas da parte diversificada do currículo das EEEPs têm como referência a matriz do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO⁴. As EEEPs, inicialmente, ofertavam como componentes complementares, a unidade curricular TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) focada na elaboração do Projeto de Vida dos alunos, e outra unidade denominada Temáticas Práticas e Vivências – TPV, voltadas para ações empreendedoras dos jovens. Posteriormente, novas orientações e metodologias foram adotadas e essas unidades curriculares passaram a denominar-se como Projeto de Vida e Empreendedorismo. Nessa nova perspectiva, a disciplina Projeto de Vida focava no estudante, suas experiências, seu contexto familiar, social, escolar, seus sonhos, desejos e motivações. Essa unidade curricular fortalecia as ações do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT, implementadas nas EEEPs desde 2008.

De acordo com o modelo adotado nas escolas de educação profissional do Ceará, a carga horária varia conforme cada componente curricular, como também com as especificidades de cada curso. Dentre os da parte diversificada, destacam-se: Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; Oficina de Redação; e Empreendedorismo. Segundo o site da SEDUC, “essas unidades curriculares favorecem a comunicação entre a formação geral e a

⁴ Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, que consiste na implantação de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão no ensino médio, com o objetivo de melhorar os indicadores do ensino médio. No Brasil, o modelo foi logo assumido pelo Governo de Pernambuco como método central para alcançar níveis mais altos de qualidade na educação de adolescentes e jovens.

formação profissional, na medida em que tratam de temáticas que são transversais ao currículo proposto, como também contribuem para desenvolver o protagonismo cooperativo e solidário” (SEDUC, 2019, s.p).

Destaca-se que existem partes diversificadas no currículo das EEEPs. Segundo o Guia de Rotinas das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará (SEDUC, 2019), a primeira dessas destina-se ao intitulado “Projeto de Vida”. Nessa é trabalhada uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional⁵ de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e estudante, a contextualização dos temas no cotidiano dos estudantes e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento na qualidade de vida em suas diversas dimensões.

Outra entre as disciplinas diversificadas é a Formação para a Cidadania que busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo. Esse componente curricular se dá através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), experiência vivenciada pelas escolas portuguesas e implantada no Ceará no ano de 2008. É um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos estudantes de uma única turma, preferencialmente. Esses professores, denominados Diretores de Turma, dedicam cinco horas de sua carga horária semanal ao trabalho, o que lhes permite chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos estudantes, fornecendo elementos que respondam às suas necessidades específicas. O projeto também possibilita ao professor atuar como mediador entre os estudantes, os demais professores e todos os envolvidos no processo educativo, além de presidir as reuniões de Conselho de Turma (diagnósticas e bimestrais).

O Mundo do Trabalho contempla conteúdos que abrangem o contexto das relações de trabalho. São escolhidos eixos temáticos de interesse dos jovens para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do estudante. A proposta é construir com os

⁵ Caracterizado por um ensino conteudista, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o estudante um receptor passivo.

estudantes um Plano de Carreira que se complemente com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida.

O Empreendedorismo é abordado com o objetivo de possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuam para o planejamento e a criação de negócios sustentáveis, com o foco em oportunidades identificadas no mercado. São abordados os seguintes tópicos: crescendo e empreendendo; iniciando um pequeno grande negócio e como elaborar plano de negócios. Já o Horário de Estudo é um momento destinado a desenvolver no estudante a autonomia para o ato de estudar, tomando como referência a metodologia da “Aprendizagem Cooperativa”. Os grupos de estudo baseiam-se numa interdependência positiva entre seus membros cujas metas são estruturadas visando à necessidade de se trabalhar pelo rendimento de todos os membros do grupo. O professor atua como mediador, observando os grupos, analisando os problemas e intervindo quando necessário.

A disciplina de Projetos Interdisciplinares é um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos dos diversos componentes que compõem o currículo. É também um espaço apropriado para que sejam trabalhados reforço da aprendizagem dos estudantes que apresentam mais dificuldades, a recuperação paralela, assim como a progressão parcial.

É importante destacar que as EEEPs se orientam pelas premissas que fundamentam a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE, modelo de gestão adotado nestas escolas, através de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, do Estado de Pernambuco.

O processo de instituição das EEEPs no Ceará aponta para a construção de uma “Escola Pública em Tempo Integral”, articulando a escola como um espaço social de aprendizagem, com múltiplas dimensões da formação humana, possibilitando o desenvolvimento educacional e cidadão do jovem, aliando sua formação à qualificação profissional e à inserção no mundo do trabalho.

2.1.1 Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE

A TESE, como já mencionada teve origem em Pernambuco, e foi desenvolvida com o intuito de levar conceitos gerenciais ao ambiente escolar. Essa baseia-se na TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht), cuja proposta de gestão tem como lema: “Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada” (ICE,2008). A Tecnologia Empresarial Odebrecht

(TEO) apresenta-se como uma verdadeira proposta de forma de viver baseada em valores empresariais” (NASCIMENTO, MOURA & DAMASCENA, 2017) e se apresenta como um guia de ações que devem ser aplicadas de forma produtiva com a finalidade de gerar bens e serviços que possam ser comprados por clientes satisfeitos, fazendo com que a empresa cresça, trazendo valores da empresa, como eficiência e eficácia, nos processos educacionais. Embora não possamos negar a forte ligação que a ideologia presente na TEO tem com o trabalho, a forma como essa categoria é vista se distancia completamente da concepção de atividade que constrói o ser social, aproximando-se, na realidade, da presente na pedagogia empresarial.

A partir da TEO, formulou-se a TESE que tem, entre seus princípios, a elaboração anual de um Plano de Ação. A sua gênese está apoiada na ideia de homens civilizados e dispostos a unirem forças para a produção de riquezas morais e materiais para a empresa, ou seja, visa à construção de um novo ser humano “cujo valor maior deveria ser o de servir, em vez de ser servido” (ODEBRECHT, 2004, p.3), buscando a superação de resultados, segundo documento definidor. “A TESE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados.” (ICE, 2008). Entendemos, entretanto, que a TESE baseada em valores empresariais necessita ser pensada e estruturada para as realidades distintas e próprias dos sujeitos educacionais. Assim, seus valores empresariais devem ser apropriados e utilizados para as críticas e aplicações possíveis e não de forma a retirar as possibilidades dos diferentes sujeitos educacionais. A TESE tem cinco premissas apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Pressupostos para a prática pedagógica da TESE

(continua)

PRESSUPOSTO	CARACTERÍSTICA
Protagonismo juvenil	O conceito de protagonismo no âmbito desta proposta compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto, o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Nesse sentido, 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).
Formação continuada	A articulação com a educação profissional e o protagonismo juvenil tornam a formação continuada, especialmente do professor, uma exigência ainda maior na Escola Estadual de Educação Profissional. Isso implica uma disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu autodesenvolvimento.

Quadro 1 - Pressupostos para a prática pedagógica da TESE

(conclusão)

PRESSUPOSTO	CARACTERÍSTICA
Atitude empresarial	Significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A Escola Estadual de Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.
Corresponsabilidade	Educadores, pais, estudantes, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.
Replicabilidade	A replicabilidade diz respeito à possibilidade de aplicação de uma dada solução em outras situações concretas, e à possibilidade de se adaptar a alternativa técnica a outras situações. A replicabilidade diz respeito, portanto, à aplicação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE em outras escolas.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de ICE, 2008.

A referida tecnologia social visa dar suporte para que a escola modifique seus processos em prol da qualidade da prática educativa, priorizando essa vertente como um dos elementos estratégicos da gestão escolar socialmente responsável. Nesse modelo de gestão, é perceptível o predomínio de uma visão segundo a qual a escola é vista como uma empresa, que, por sua vez, tem que gerar lucro (no caso, o sucesso do estudante, pela conquista de uma aprendizagem significativa), conforme apresenta o Manual Operacional da TESE. A clientela é representada pela comunidade, os gestores são os líderes nos moldes dos empresários, os investidores sociais são os parceiros empresariais. É importante destacar que os pressupostos da administração precisam ser adaptados para a realidade educacional para sua aplicabilidade. Dentro dessa perspectiva, são conceitos fundamentais da TESE, conforme Manual Operacional:

- A descentralização: as decisões, e as responsabilidades que estas acarretam, estão sob a responsabilidade de várias pessoas, mais próximo daqueles que executam. A descentralização assenta-se em três princípios – disciplina, respeito e confiança.
- A delegação planejada: exige do líder o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Na medida em que o gestor vai delegando, vai formando as pessoas.
- Ciclo PDCA: Plan/Do/Check/Act (planejar, executar, verificar/avaliar, agir). É um método de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização.
- Níveis de resultados: As empresas são criadas por prazo indefinido, para se consolidarem no mercado, de forma perene, por meio da integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhe dão vida. Os resultados obtidos são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Cada um destes é suporte para o nível seguinte. Estes não são estáticos e estão interligados. (ICE, 2008, p.10-13)

Esses pressupostos podem ser entendidos na realidade educacional como uma espécie de responsabilização, na qual os diferentes atores da instituição escolar (equipe gestora, docentes e estudantes) atuam com foco na aprendizagem dos educandos, guiados por um plano de ação, com metas educacionais predeterminadas e alcançáveis. A TESE admite que, apenas por meio de um novo modelo de administração escolar eficiente e eficaz, essa concepção teria condições de ser efetivada. Dessa forma, propõe um modelo de gestão empresarial baseado no Ciclo PDCA (Plan – planejar, Do – executar, Check – verificar/avaliar, Act – agir). Através de um novo modelo de administração das escolas, baseado na gestão empresarial, introduz, portanto, teorias e práticas da administração privada do setor empresarial no setor educacional público. Sobre esse aspecto, Afonso (2003) ressalta que:

em relação à administração dos sistemas educativos, uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de “tipo empresarial”, isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, gerencialista ou managerialista, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de nova gestão pública. No caso das escolas [...], revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou seja, na separação crescente entre os que na escola “concebem” (que gerem ou decidem) e os que na escola “executam” (que são geridos e não têm poder de decisão). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes, mas saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva e instrumental, devem ainda ser mensuráveis através de instrumentos assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros. (AFONSO, 2003, p. 21)

Na percepção do autor, essa tendência gerencialista colabora, de certo modo, para uma diminuição da autonomia dos docentes que passam a ser meros executores, não tendo poder na tomada de decisões. Diante dessas ponderações, visualizamos, como uma das possíveis problemáticas da transposição do setor privado empresarial para a educação, não se atentar para as especificidades dos sujeitos, considerando que a aplicação desse modelo na educação pode obter resultados, independentemente do contexto e das peculiaridades locais.

A educação passa a acontecer mediante a burocratização dos processos educacionais e utiliza termos como: planejamento estratégico, sistematização e monitoramento das ações, objetivando o alcance de metas educacionais. A integração da gestão democrática com a gestão empresarial pode apresentar algumas divergências, conforme alertam Vieira, Vidal e Galvão:

A convivência entre os ritmos da gestão democrática e da gestão empresarial nem sempre é amena. Enquanto a primeira clama por diálogo e dispêndio de tempo na construção de consensos, a segunda pede pressa. E não é simples conciliar interesses de duas lógicas aparentemente tão diversas. (VIEIRA; VIDAL; GALVÃO, 2016, p.178)

Desse modo, entendemos que a aplicação dos princípios da TESE pela gestão escolar influenciará na maneira como se dá a implementação dos processos pedagógicos nas escolas profissionais. Podemos constatar que a proposta educacional das EEEPs, por estar ancorada no modelo de gestão TESE, está imersa na lógica do mercado, podendo não atender aos anseios de uma educação voltada para a formação integral e ampla dos jovens trabalhadores.

A escola pode formar para o mundo do trabalho, aliás, trata-se de uma das atribuições colocadas pela LDB. A crítica que tecemos, é referente à questão de essas escolas não perceberem as singularidades educacionais, levando a reducionismos dos processos de aprendizagem e da discussão dos elementos escolares. Isso pode refletir, por exemplo ao tentarem homogeneizar os alunos. A formação desses jovens não deve restringir-se apenas ao mundo do trabalho. Conforme nos alerta Castro (2019):

Somente um modelo de educação pautado pela politecnia é capaz de garantir um amplo processo de formação e qualificação. Essa formação não deve se restringir aos interesses do mercado, mas propiciar a formação de sujeitos autônomos e que sejam capazes de experienciar uma vida plena nas suas mais diversas dimensões, sejam elas social, laboral, intelectual, cultural, artística, simbólica, lúdica e afetiva. (CASTRO, 2019, p.113)

Os alunos, ao concluírem o Ensino Médio integrado ao ensino profissionalizante, não devem apenas responder a uma demanda de mercado, tendendo a elevar o nível de trabalhadores com alguma qualificação e sim indivíduos capazes de fazer escolhas, se vão ingressar no ensino superior, ingressar no mercado de trabalho ou conciliar as duas opções.

A próxima seção descreverá o Programa Jovem de Futuro, ferramenta de gestão implementada em todas as escolas da rede, inclusive as profissionalizantes, visando à melhoria nos resultados de aprendizagem.

2.1.2 Programa Jovem do Futuro

O Programa Jovem de Futuro é uma estratégia de gestão para resultados de aprendizagem implementada nas redes públicas de Ensino Médio. Lançado em 2007 pelo

Instituto Unibanco, o projeto estruturava-se com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode impactar significativamente na aprendizagem dos estudantes. O Jovem de Futuro, por meio da parceria com as secretarias estaduais de educação, oferece diferentes instrumentos que subsidiam o trabalho da gestão nas escolas e nas redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele. O programa estimula troca de experiências entre os gestores, de forma a contribuir para o fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O Instituto Unibanco, no ano de 2012, iniciou o processo de expansão do projeto Jovem de Futuro, época em que foi constituída parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, o ProEMI/JF, tornando-se a principal política pública de Ensino Médio das Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

O Programa visa oferecer uma educação de qualidade para estudantes do Ensino Médio, uma tarefa nada fácil, frente às particularidades da juventude: discentes com defasagem do Ensino Fundamental, alta reprovação, desinteresse, concentração das matrículas no período noturno, falta de professores, currículo desvinculado da realidade dos estudantes, saída antecipada para o mercado de trabalho, evasão e abandono, entre tantos outros. Contudo, existem vários elementos que contribuem para a melhoria da qualidade da educação que, necessariamente, passam pela gestão escolar, a qual, quando bem estruturada e comprometida com a aprendizagem dos estudantes, pode potencializar esses aspectos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O Jovem de Futuro entende que a gestão de qualidade é um dos elementos estruturais para uma educação efetiva. Assim, a administração escolar deve ser fortalecida para o ensino se tornar atraente e para que os alunos aprendam. A ideia é contribuir para que os profissionais desenvolvam e apliquem melhor suas habilidades e competências. Dessa forma, o objetivo do Jovem de Futuro é atingir estudantes, professores e gestores com a proposta de uma direção escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, que impacte na qualidade do aprendizado a partir do uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias ofertadas às unidades de ensino participantes.

Segundo o Instituto Unibanco, a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem está fundamentada em cinco princípios e valores: participação; altas expectativas e valorização; respeito a contextos diversos; necessidade de inovar e equidade. O modelo defende que esses pontos sejam trabalhados de forma articulada e simultânea, criando um círculo virtuoso que

garanta o direito à aprendizagem de todos. Para isso, o Instituto Unibanco oferece ferramentas de gestão escolar com o objetivo de apoiar as equipes das Secretarias de Educação e das escolas no planejamento, na execução e no acompanhamento das atividades previstas pelo Jovem de Futuro, bem como possibilitar a formação a distância dos profissionais de educação nas metodologias e conceitos do projeto, a análise de estatísticas educacionais e a produção de informações sistematizadas para tomada de decisão. Dentre essas ferramentas, destacamos o Circuito de Gestão e o Sistema de Gestão de Projetos – SGP.

O Circuito de Gestão é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR). Ele permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da administração escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e Secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias. Esse método foi inspirado no ciclo PDCA (*plan, do, check, act*), que, em português, significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar. A figura 2 representa o funcionamento do ciclo PDCA na prática:

Figura 2 - Representação do Ciclo PDCA



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Na etapa do planejamento, ocorre a identificação, através de evidências, dos problemas de aprendizagem dos alunos, analisando as causas dos problemas, fazendo-se necessário, para tanto, que se realize uma autoavaliação das práticas pedagógicas. Posteriormente se desenha um Plano de Ação com perspectivas de melhoria dos índices escolares. Para esse plano, devem-se considerar as necessidades dos atores escolares e estratégias de engajamento desses atores. Esse plano é executado, posteriormente, são avaliados os resultados e replanejadas as ações

com base nos resultados. Esse ciclo de melhorias nos índices educacionais segue parâmetros de recorrência e uso contínuo de análises e práticas, atitude de experimentação e adesão de todas as instâncias. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019). A figura 3 sintetiza o funcionamento do Circuito de Gestão.

Figura 3- Infográfico do Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco (2020).

O Circuito de Gestão, segundo os documentos que o estabelece, permite aos gestores escolares identificar, com precisão, as causas que dificultam a aprendizagem e desenvolver ações efetivas para obter resultados positivos. Para isso, é composto de quatro etapas: Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas.

O processo tem início com o estabelecimento da meta de aprendizagem por escola, o que envolve o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação. Cada escola realiza um diagnóstico da sua situação, elabora um planejamento e inicia a execução do seu plano de ação. Depois, monitora e avalia a execução e, caso necessário, corrige as rotas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

O circuito completo, com suas quatro etapas, é realizado a cada três meses de forma consecutiva. Entre as etapas de Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas, é realizada a chamada Reunião de Boas Práticas (RBP), com o objetivo de compartilhar ações e métodos bem-sucedidos, que contribuem para atingir as metas.

Para acompanhar todas as ações desenvolvidas na instituição escolar, foi desenvolvido pelo Instituto Unibanco um sistema de gestão, denominado Sistema de Gestão de Projetos – SGP, através do qual o governo tem acesso às informações e indicadores educacionais, configurando-se um sistema de controle e monitoramento da escola. A escola tem a função de alimentar o sistema, com informações das atividades desenvolvidas nos planos de ação, informando se os exercícios foram realizados ou não e justificando o motivo da não realização. Nas VTs (Visitas Técnicas), realizadas pela superintendência escolar, ocorre o monitoramento dos atos de forma mais pontual. O Sistema SGP atua burocratizando as práticas escolares, pois

é o sistema responsável por automatizar uma série de processos e procedimentos do Jovem de Futuro. Ele permite cadastrar usuários, registrar, controlar, acompanhar e monitorar as etapas do Circuito de Gestão. Os usuários do SGP são gestores escolares, agentes do Circuito de Gestão/supervisores, gestores e técnicos das regionais e das Secretarias de Educação parceiras do JF. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 26).

Os indicadores estruturantes (aulas dadas, frequência dos estudantes e notas) também são registrados no SGP, permitindo seu monitoramento contínuo para melhoria do cotidiano da gestão em cada escola. É importante destacar que esses elementos tendem a contribuir para um mapeamento das instituições e, com isso, pensar estratégias e forma de trabalho com os resultados. Uma das importantes funcionalidades do SGP é produzir conteúdo qualificado – relatórios gerados a partir do cruzamento de um conjunto de dados – para a realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR).

Segundo o Instituto Unibanco, o Projeto Jovem de Futuro se apoia em três pilares: Foco no Estudante; Coerência Interna e Aprender com a Prática. Conforme apresentado na figura 4.

Figura 4 - Pilares e ações implementadoras do Projeto Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

O foco no estudante acontece através de uma atuação focada na permanência do aluno na escola, na conclusão do ensino obrigatório com aprendizagens e desenvolvimentos adequados. A coerência interna ocorre através do alinhamento das ações das escolas com as regionais e Secretaria de Educação, em conformidade com as reais necessidades dos estudantes. O aprender com a prática se dá através da atitude de experimentação e aprendizagem permanente dos gestores para que, por aproximações sucessivas, alcancem seus resultados. Para que esses três pilares se efetivem na escola, é necessária uma agenda de ações implementadoras pautadas na comunicação, avaliação, comunidades de prática, governança, formação, assessoria técnica, sistema de dados e protocolos.

O projeto Jovem de Futuro, nas primeiras fases, contava com recursos financeiros para apoiar as ações das escolas. Atualmente, as escolas atendidas pelo projeto não recebem apoio financeiro, apenas utilizam as ferramentas de gestão. Segundo site da SEDUC, a atual fase do Jovem de Futuro está estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem. No caso do Ceará, a Secretaria de Educação definiu metas para a SEDUC, CREDE/SEFOR e escolas, tendo como referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e os de fluxo e rendimento, com o objetivo de monitorar e auxiliar as escolas em sua trajetória para o alcance de melhores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Percebemos a forte influência da iniciativa privada, com o Instituto Unibanco, interferindo no conteúdo da educação, através de uma lógica individualista e competitiva empresarial, com foco nos resultados, contrapondo-se a uma construção com princípios democráticos e coletivistas. Trata-se, assim, de um agente externo interferindo e decidindo nas ações da instituição, as quais deveriam ser tomadas pela comunidade escolar, conjuntamente com os diferentes atores que a compõem, chancelado pelo estado, exemplificando políticas do tipo *top-down*⁶, nas quais os sujeitos educacionais têm pouca gerência sobre a atuação. Nessa perspectiva, o privado pode garantir a qualidade da educação pública, definindo e direcionando

⁶ Na fase de implementação das políticas, encontramos dois modelos: o top-down (cima-para-baixo) e bottom-up (baixo-para-cima). O caráter top/down é bastante conhecido, porque deriva, particularmente, da força do poder constituído. Seu oposto, de baixo para cima, decorre da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes. (CONDÉ, 2012)

a execução de políticas com a concepção, acompanhamento e avaliação das redes públicas parceiras, assumindo a tarefa que seria do Estado com as políticas públicas de educação.

Tendo em vista o modelo de Estado centrado na avaliação, através das provas e controle, os modelos de gestão das empresas articulam as políticas de flexibilização e envolvimento dos trabalhadores e, no caso das escolas, geram relações cada vez mais competitivas. Em nome da qualidade, criam-se instrumentos de comando, bem como competição entre as instituições e estudantes, comedindo-se o trabalho, incluindo a assiduidade dos professores, como se pode perceber no PJJ.

A Gestão Escolar para Resultados (GEpR), proposta pelo Instituto Unibanco (2014), determina o que deve acontecer na escola: Integração de processos e ferramentas; Mobilização e articulação de recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros; Divisão de responsabilidades; Sistema de informações (monitoramento, controle e avaliação); Sistemas de incentivos e sanções (avaliação); Comunicação e marketing interno e externo (mobilização); Mecanismos de capacitação (comunidades de aprendizagem).

Fica evidente, nessas ações, a presença do Circuito de Gestão atuando com forte ênfase nas práticas e na rotina escolar. São pensadas estratégias para solucionar problemáticas que afetam a escola, geralmente relacionadas às dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Essas estratégias se convertem em atividades que compõem o Plano de Ação (Planejamento). As atividades da escola passam a girar em torno do Plano de Ação do Jovem de Futuro que passa a ser desenvolvido pelos diferentes atores da escola (Execução do Plano de Ação). Semanalmente, o coordenador do programa Jovem de Futuro monitora e avalia se as ações estão sendo realizadas de forma efetiva (Monitoramento e Avaliação de Resultados). Se necessário, são realizadas adaptações e modificações no desenvolvimento das tarefas do plano (Correção de Rotas).

O Projeto Jovem do Futuro tem por objetivo, em relação aos alunos, que desenvolvam competências em Língua Portuguesa e Matemática e tenham alto índice de frequência. Para os professores, uma frequência extremamente assídua e práticas pedagógicas melhoradas e, para a gestão, efetividade do grupo gestor, diversidade de parcerias e infraestrutura melhorada. Como se pode depreender, o controle está em todos os setores da escola, sem contar nas demais avaliações externas às quais as escolas estão submetidas. Desse modo, as práticas escolares são submetidas às pressões por resultados. Nessa busca, percebemos uma atenção redobrada com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já que essas disciplinas serão avaliadas e responsáveis pelos indicadores educacionais. Nesse processo, as escolas ampliam a carga

horária dessas disciplinas, realizando reforço escolar e aulas extras, intensificando as ações com foco nos resultados.

Apreendemos que as parcerias com os institutos privados e outros órgãos externos às escolas reforçam a relação entre trabalho e educação, sob o ponto de vista do capital, podendo, nessa perspectiva, precarizar, fragilizar e fragmentar o trabalho dos professores e demais atores da escola, por meio de ações que negam as bases democráticas, inserindo as escolas na lógica do mercado e da meritocracia. Sobre esse aspecto, Sandri e Silva (2019) argumentam que:

os principais fundamentos do PJF estão estruturados na ideologia da meritocracia, na teoria do capital humano e na gestão de tipo gerencial. Meritocracia e Teoria do Capital Humano são noções que associam a condição econômica do indivíduo à sua capacidade de ser protagonista do seu próprio destino (protagonismo), o que envolve a capacidade de encontrar soluções para a sua situação financeira (empreendedorismo) e de agregar ao seu “capital humano” um rol de competências capaz de torná-lo empregável nos mais diversos postos de trabalho que venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho (empregabilidade). Portanto, as capacidades de ser protagonista, empreendedor e empregável também são condições para se definirem quem será o “jovem de futuro” e o “jovem sem futuro”. (SANDRI; SILVA, 2019, p.44)

As autoras destacam que as bases teóricas do PJF estão centradas na meritocracia e na teoria do capital humano, transferindo para o jovem a responsabilidade quanto ao seu sucesso ou fracasso profissional, utilizando-se de estratégias como protagonismo, empreendedorismo e empregabilidade como garantias para lograr êxito e ser considerado um “jovem de futuro”. Ainda sobre essa temática, Rodrigues (2016) ressalta que:

as bases teóricas do Instituto Unibanco afirmam que sua atuação tem como finalidade desenvolver o Capital Humano, [...] a educação é vista como um valor econômico, acumulável, passível de se aferir lucros, associando diretamente a relação entre educação e desenvolvimento econômico. A emergência do projeto educacional do Instituto Unibanco, sob as bases alegadas, claramente releva o ato político que se pretende desenvolver, uma proposta educacional que se alinha aos interesses econômicos do capital. (RODRIGUES, 2016, p.129)

A autora ressalta a interferência da iniciativa privada na educação, modificando a cultura organizacional, com vistas a gerar “qualidade” no setor público, através da eficiência e eficácia, promovendo maior produtividade com a lógica do mercado.

Evidenciamos muitas similaridades entre a TESE e o Programa Jovem de Futuro – PJF: ambos apresentam o ciclo PDCA como ferramenta de gestão, orientando as ações

desenvolvidas nas escolas. Em que pese o fato de esses processos terem importância crucial no âmbito escolar, tecemos crítica à forma como essas ações são impostas no cotidiano escolar, sem levar em consideração os contextos e os sujeitos. Pode-se perceber uma forte ênfase no monitoramento das atividades escolares, gerando, de certo modo, um desconforto nos professores e alunos.

A problemática da entrada do empresariado na educação se dá porque muitas vezes o Estado não dá conta de abarcar tudo, ele não tem como estabelecer formas de ação para todas as nuances dos programas, projetos e políticas, e por conta disso a entrada do empresariado pode trazer alguns elementos interessantes para a estrutura educacional.

O problema da entrada desses organismos dentro da educação é quando passam a gerir e agir com as estruturas educacionais como se fossem empresas, estabelecendo metas e planejamentos de ação e atuação para as instituições escolares, sem levar em conta as realidades próprias e específicas de cada escola. O que apontamos é que a TESE e o Programa Jovem do Futuro, em determinados momentos, estão ditando mais os ritmos educacionais do que efetivamente os problemas de aprendizagem. Mas isso também é fruto de uma gestão dos programas, segundo a qual se procede a uma interpretação desses materiais, dessas formas de ação, como se fossem as únicas possíveis.

Teoricamente, esses projetos dão elementos para pensar a realidade escolar, mas têm que ser ressignificados para o contexto educacional. Quando não se faz essa ressignificação, a partir das suas características, as escolas são geridas simplesmente como empresas, no sentido de gerar lucros e bater metas. Essa pressão por metas tira as especificidades educacionais dos sujeitos e das realidades da escola, perdendo a possibilidade de melhoria educacional através da entrada do empresariado na educação.

É importante destacar que realizamos essa apresentação da TESE e do Jovem de Futuro, por serem elementos constituintes das EEEPs e, de certa maneira, serem verificados na escola em análise. Na próxima seção, apresentaremos a caracterização da EEEP Gama, conhecendo a organização do trabalho pedagógico da instituição, seus resultados educacionais, seus cursos profissionalizantes e projetos educacionais.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA

A Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Gama localiza-se no interior do Ceará. Segundo dados do IBGE, o município onde a escola está situada, está entre os mais

vulneráveis do Estado e não possui indústrias. Economicamente, a cidade, com uma população estimada, em 2018, de 18.945 habitantes, tem como base a agricultura e o comércio. Além dessas características, a escola encontra-se inserida em um bairro periférico e atende a um universo bastante distinto, recebendo estudantes de diferentes níveis econômicos. Apesar desse elemento, cabe destacar que a maioria do seu alunado provém das classes consideradas como mais baixas, recebendo estudantes da zona rural do município, de diferentes localidades e de municípios circunvizinhos.

A escola desenvolve uma intensa programação para incentivar a prática pedagógica, oportunizando a integração desses jovens e adolescentes de diversos contextos sociais. A EEPP Gama tem mais de 10 anos de atuação e funcionou em uma estrutura adaptada até 2018, ou seja, escolas cujos prédios são mais antigos e já desenvolviam suas atividades anteriormente como escolas regulares, que passaram por reformas visando à construção de laboratórios técnicos e outras melhorias como rede elétrica, vestiários, entre outros.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), no campo educacional, a EEPP Gama tem contribuído com o avanço educacional, buscando formar profissionais, dando perspectivas melhores à comunidade assistida e melhorando seus indicadores socioeconômicos. A escola oportuniza a aprendizagem não só por meio da consolidação de seus conteúdos programáticos, mas também incentivando a participação social, contribuindo para a inserção da sua clientela⁷ no mundo atual. (EEPP GAMA, 2019).

As EEPP, no estado do Ceará, têm realizado transformações significativas, com sua nova forma de preparar os estudantes. Trata-se de um projeto que busca à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Tendo como premissa a desmassificação do ensino, com objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. Seus princípios básicos se assentam nos quatro pilares da educação de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (OLIVEIRA; MAGALHÃES JUNIOR, 2015).

Segundo o site da SEDUC, “essas escolas desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania” (CEARÁ, 2019, s.p.).

Segundo dados do SIGE/SEDUC, a EEPP Gama iniciou o ano de 2019 com um número total de 369 estudantes matriculados, distribuídos conforme a tabela 2:

⁷ O termo “clientela” é utilizado nos documentos oficiais da escola, entretanto existem críticas sobre o uso desse termo no âmbito escolar, principalmente com a entrada da iniciativa privada com a vertente empresarial no campo educacional.

Tabela 2 - Relação de cursos, por ano e quantitativo de estudantes

CURSOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Administração	46	39	37
Contabilidade	45		
Enfermagem	45	38	34
Redes de Computadores	45	34	
Total por Série	181	111	77

Fonte: SIGE/SEDUC

A escola, todos os anos, abre turmas de 1º ano, disponibilizando 80% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e 20% das vagas para estudantes das escolas particulares. Vale ressaltar que essa reserva de vagas para a rede particular se deu depois de intensas discussões nas quais o governo estabeleceu como premissa a necessidade de um foco central nos estudantes de escola pública, havendo, depois de discussões, inclusive judiciais, essa decisão de porcentagem de vagas para estudantes das escolas particulares.

Atualmente, a escola conta com 16 professores da base regular, 4 dos quais são efetivos e 12 temporários. Vale salientar que a instituição possui uma baixa rotatividade de professores, pois, apesar do elevado número de temporários, são os mesmos profissionais que assumem as disciplinas na escola. Na base técnica, conta com 7 professores selecionados pelo CENTEC para atuarem nos cursos de Administração, Contabilidade, Enfermagem e Redes de Computadores. O Núcleo Gestor conta com um diretor escolar, um assessor financeiro, três coordenadores escolares e uma secretária. A composição dos profissionais da escola está exposta no quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização dos profissionais da escola

(continua)

CARGO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
NÚCLEO GESTOR		
Diretor	Química	9 anos
Assessor Financeiro	Ciências Contábeis	1 ano
3 Coordenadores escolares	Licenciatura em Biologia	1 – 10 anos
	Licenciatura em Letras	1 – 8 anos
	Licenciatura em Geografia	1 – 9 anos e 6 meses
Secretaria Escolar	Nível Médio	10 anos
PROFESSORES DA BASE COMUM		
2 Professores de Português	Licenciatura em Letras	1 – 7 anos
		1 – 5 anos

Quadro 2 - Caracterização dos profissionais da escola

(conclusão)

CARGO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
PROFESSORES DA BASE COMUM		
Professor de Espanhol	Licenciatura em Letras/Espanhol	7 anos
Professor de Inglês	Licenciatura em Letras/Inglês	2 meses
Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	2 anos
Professor Regente de Multimeios	Licenciatura em Letras/Inglês	5 anos
3 Professores de Matemática	Licenciatura em Matemática	1 – 5 anos 1 – 2 anos 1 – 2 meses
Professor de Física	Licenciatura em Física	2 meses
Professor de Química	Licenciatura em Química	7 meses
Professor de Biologia	Licenciatura em Biologia	1 ano e 6 meses
Professor de Filosofia /Sociologia	Ciências Sociais	1 ano
Professor de Geografia	Licenciatura em Geografia	10 anos
Professor de História	Licenciatura em História	4 anos
Professor do Laboratório de Informática	Licenciatura em Matemática	5 anos
PROFESSORES DA BASE TÉCNICA		
3 Professores de Enfermagem	Enfermagem	1 – 8 anos 1 – 4 anos 1 – 2 meses
2 Professores de Administração	Administração	1 – 6 anos 1 – 2 anos e 6 meses
2 Professores de Redes de Computadores	Ciências da Computação	1 – 6 anos 1 – 1 ano

Fonte: EEEP Gama (2019).

Como já citado, o público assistido provém de uma classe social que enfrenta dificuldades financeiras, muitos sobrevivendo com programas sociais do governo. Segundo dados do SIGE/SEDUC, cerca de 172 estudantes são beneficiados com o Programa Bolsa Escola. Muitos dos estudantes possuem uma acentuada desestruturação familiar (ausência de pai ou mãe, presença de alcoolismo e tabagismo, falta de escolaridades). Alguns pais, mesmo sem “uma formação adequada”, expressão utilizada no PPP escolar, são pilares na educação dos estudantes, apoiando a escola sempre quando necessário, incentivando-os na frequência e no gosto pelo estudo. Todavia, há, ainda, pais ou responsáveis que são alheios às atividades escolares e não acompanham o desenvolvimento dos filhos na escola, parceria que para os educadores é fundamental. Por conta disso, a escola desenvolve projetos que atraem a

comunidade e os familiares, buscando envolvê-los na educação dos estudantes. (EEEP GAMA, 2019).

Segundo o PPP, a Escola Gama tem três objetivos fundamentais: incentivar e fortalecer o protagonismo juvenil, auxiliar os jovens em busca de autoconhecimento e em processo de conscientização de seu papel transformador; apoiar a Formação Continuada, educadores comprometendo-se com seu aperfeiçoamento profissional e com a busca de novas estratégias para o sucesso da aprendizagem e Incentivar a Atitude Empresarial, gestores trabalhando de forma democrática e inovadora, desenvolvendo ações que integrem sua equipe com o objetivo de construir resultados que garantam a efetiva qualidade de ensino e a promoção humana. (EEEP GAMA, 2019).

O desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente propício para as múltiplas aprendizagens, tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar-lhes um maior grau de satisfação profissional. A valorização do trabalho colaborativo no ambiente escolar pode possibilitar o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade, valores estes que vêm se perdendo em uma sociedade com predominância da competitividade e do individualismo.

Percebe-se que a equipe gestora e os docentes da instituição em estudo desenvolvem um trabalho constante na busca da equidade no processo de aprendizagem dos discentes, consolidando um pensamento de qualidade entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, busca-se desenvolver o sentimento de pertencimento e engajamento dos diferentes atores escolares, como estudantes e professores. Nesse aspecto, incentiva-se o protagonismo juvenil de forma corresponsável, por meio de ações como: células de aprendizagem cooperativa, grupos de estudos (monitoria) e aulas de reforço e nivelamento.

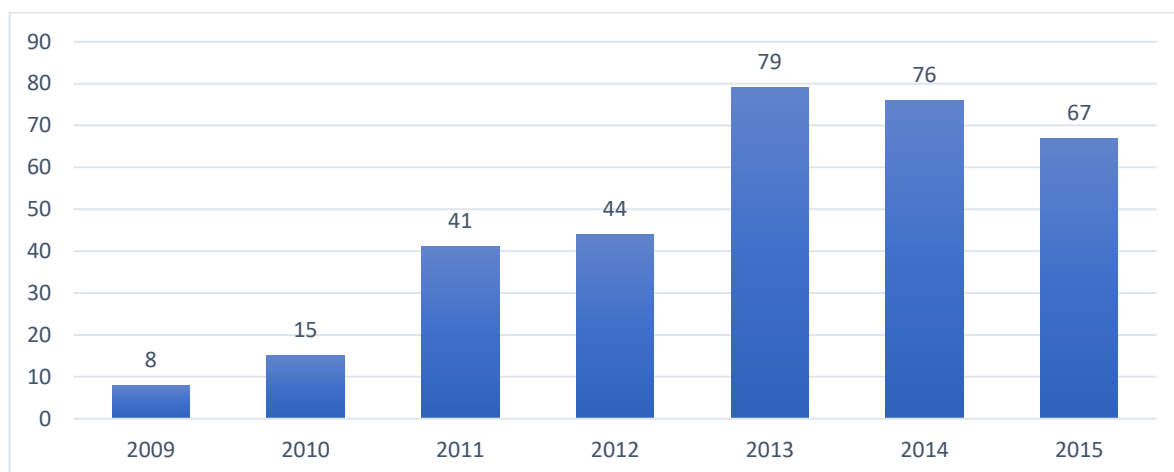
Dentre as preocupações governamentais incentivadoras de melhoria nos resultados educacionais, o Governo do Estado do Ceará criou, no ano de 2009, por meio da Lei nº 14.484, o Prêmio Aprender Pra Valer, que visa reconhecer o mérito das escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos estudantes, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Os estudantes que obtivessem 325 pontos em Português e 350 pontos em Matemática, ou seja, considerados adequados no SPAECE, eram contemplados com um notebook. As escolas que conseguem alcançar a meta de evolução definida pela SEDUC são premiadas com o 14º salário para todos os seus servidores. Conforme a lei, será concedida premiação a todas

as escolas que alcançarem meta de evolução de 7% (sete por cento) a 10% (dez por cento) sobre sua média de proficiência dos estudantes no SPAECE em relação ao ano anterior.

A EEEP Gama vem se destacando a cada ano no número de estudantes premiados. Até o ano de 2015, conforme a figura 5, a instituição somava 330 estudantes premiados com notebooks.

Figura 5 - Número de estudantes premiados no SPAECE da EEEP Gama



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará. (2019).

Entende-se que essa premiação contribuiu para despertar nos estudantes o interesse pelos estudos. Mas é necessário trabalho intensivo do grupo gestor para que se preparem adequadamente para as provas e compareçam em massa no dia determinado. Destaca-se que a partir de 2016, os critérios para premiação dos estudantes com melhores desempenhos nas provas SPAECE e ENEM sofreram algumas alterações por meio da Lei n.º 15.572, que foi publicada no Diário Oficial do Estado, no dia 07 de abril de 2014. Segundo a publicação, a premiação será de acordo com os seguintes critérios: Os estudantes das 3 (três) séries do ensino médio das escolas da rede estadual de ensino do Ceará serão premiados com um notebook conforme o seu desempenho nas provas anuais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, ou do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos seguintes termos:

- I - os estudantes do 1º ano do ensino médio que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE;
- II - os estudantes do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 540 (quinhentos e

quarenta) pontos ou que alcancem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral;

III - os estudantes do 3º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos ou que alcancem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral. (CEARÁ, 2014, p.5)

No ano de 2012, os educadores receberam o 14º salário devido a terem atingido um crescimento de 7% no nível de proficiência dos estudantes do 1º ano, aferido por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tal bonificação foi paga com recursos do Prêmio Aprender pra Valer, projeto da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, a todos os profissionais da escola, independentemente de sua função. Essa alta responsabilização tende a provocar reflexos nas práticas escolares, demarcando possibilidades de um maior comprometimento dos diferentes sujeitos educacionais.

Bonamino e Sousa (2012) destacam a interferência das avaliações externas sobre o currículo escolar, no delineamento das políticas educacionais e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar. As autoras apontam os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, o que pode levar a um estreitamento do currículo escolar, ao organizá-lo tomando como referência os testes e resultados utilizados pela avaliação em larga escala. As avaliações externas também propiciam, para Bonamino e Sousa, uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A partir de 2010, destaca-se um aumento na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, como revela a figura 6, que apresenta a evolução do desempenho nessas disciplinas no período 2009 a 2018.

Figura 6 - Evolução do SPAECE na EEEP Gama

PORTUGUÊS											
SÉRIE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ANO	X	274,3	293,9	288,4	296,2	309,1	311,5	298,7	X	X	X
2º ANO	X	X	286,2	305,4	306,2	306,7	312,8	X	X	X	X
3º ANO	X	X	X	292,2	301,1	316,6	308,2	X	317,5	314,5	324,1

MATEMÁTICA											
SÉRIE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ANO	X	280,6	310,6	327,5	326,4	340,5	347,8	337,3	X	X	X
2º ANO	X	X	306,8	341,1	347,9	335,9	354,7	X	X	X	X
3º ANO	X	X	X	315,3	327,7	364,0	349,0	X	333,9	350,6	350,7

Fonte: CAEd (2019).

Conforme a figura 6, percebemos que, no ano de 2015, a avaliação do SPAECE foi realizada apenas no 1º ano do Ensino Médio. Até esse ano, a avaliação era realizada com foco central nos primeiros anos e, nos demais, era realizada de forma amostral. A partir do ano seguinte, a avaliação mudou o foco e passa a ser realizada somente no 3º ano do Ensino Médio.

No final do ano letivo de 2009, a EEEP Gama participou, pela primeira vez, do SPAECE, obtendo um resultado não muito satisfatório. Motivados pelo compromisso em elevar os indicadores educacionais da escola, após os baixos resultados dos educandos na primeira aplicação do SPAECE, a escola desenvolveu seu plano de ação voltado para apresentar formas de estruturação pedagógica do trabalho escolar. As ações empreendidas podem ser vistas no quadro 3.

Quadro 3 - Ações Desenvolvidas pela Gestão da EEEP Gama

AÇÕES	CARACTERIZAÇÃO
Nivelamento de Português e Matemática	No início do ano letivo é realizada uma avaliação diagnóstica de Português e Matemática, com itens da Matriz de Referência do SPAECE. Essa avaliação é de responsabilidade do coordenador pedagógico que atua nas salas de 1º ano. Os dados são organizados e verifica-se os estudantes com menor índice de acertos nessa avaliação, então são montadas turmas de nivelamento de Português e Matemática, visando superar essas dificuldades de aprendizagem. Essas aulas de reforço são realizadas no horário de almoço para não interferir no horário semanal de aulas. Os estudantes que participam do reforço são os primeiros a fazerem as refeições para logo após participarem da aula de nivelamento. Essas aulas são ministradas pelo professor da turma.
Divisão dos descritores de Português e Matemática.	Os descritores de Português são divididos entre os professores das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas. Cada professor fica com dois ou três descritores para serem trabalhados dentro da sua disciplina. O professor de Português fica com um número maior de descritores para trabalhar em sala de aula. Os descritores de Matemática são divididos entre as áreas da Ciências da Natureza e Matemática. Cada professor fica com dois ou três descritores que tenham ligação com assuntos da sua disciplina para serem trabalhados com os estudantes. O professor de Matemática fica com um número maior de descritores. A execução dessas atividades é acompanhada de perto pelos coordenadores escolares. Essa divisão faz-se necessária para que os educandos percebam a importância que o conhecimento desses descritores, facilitarão suas aprendizagens nas demais disciplinas, compreendendo a interdependência existente entre todas as disciplinas, principalmente no que diz respeito a leitura e interpretação dos itens.
Aulas que contemplem os descritores específicos. (Aulões noturno).	É realizado um estudo com os descritores que os estudantes têm maior dificuldade de compreensão e são realizadas aulas extras no contraturno, visando aprimorar a aprendizagem dos estudantes nesses descritores específicos que são recorrentes nas avaliações externas.
Criação de grupos de estudantes para estudar as habilidades e competências do ENEM. (Aprendizagem Cooperativa)	Os estudantes são divididos em células de Aprendizagem Cooperativa, essa divisão é realizada por proximidade, estudantes que moram no mesmo bairro ou localidade geralmente ficam juntos, eles se reúnem nos finais de semana para estudarem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades do ENEM. A célula é formada por quatro a cinco integrantes, o foco da célula é desenvolver o trabalho em equipe, cada membro colabora com os conhecimentos que possui, replicando para os demais membros da célula. Esse ano cada turma tem uma hora aula semanal para desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.
Criação da Monitoria de Português e Matemática.	Um estudante com maior aptidão em Português ou Matemática é convidado a ser Estudante Monitor, esse estudante irá ajudar dois alunos nas atividades orientadas pelo professor de Português e Matemática, geralmente através da resolução de uma lista de problemas desafiadores de um tema específico ou através de apostila com descritores de Português e Matemática. Essa metodologia estimula o protagonismo estudantil e pode ser desenvolvida por professores de outras disciplinas. Acredita-se que os estudantes em grupos menores possam solucionar suas dúvidas sobre determinados conhecimentos e quando os monitores não compreendem alguma questão mais complexa, eles são auxiliados pelo professor que acompanha de perto o desenvolvimento das atividades, na qual geralmente é realizada nas mesas do pátio, onde os estudantes são divididos em grupos de estudo.
Aplicação de simulados nos moldes do SPAECE, SAEB e ENEM e Gincana de Aprendizagem para as avaliações externas.	A escola realiza bimestralmente simulados nos moldes do ENEM, divididos por áreas do conhecimento, com um menor número de questões. Essa nota compõe uma das avaliações bimestrais e visa preparar os estudantes para as avaliações externas. Também são realizados simulados nos moldes do SPAECE durante todo o ano letivo e Gincana de Aprendizagem na semana que antecede a aplicação da avaliação, a escola prepara uma semana com programação diferenciada para os estudantes que irão realizar a prova, com momentos de motivação e aprendizado. Os estudantes participam ativamente desse momento com atividades que estimulam a criatividade dos educandos. Os estudantes criam paródias com descritores, são realizadas provas de perguntas e respostas, torta na cara, dança da cadeira, trilha do conhecimento, estoura balão, caça ao tesouro e todas essas atividades com itens diversos de Português e Matemática. Os simulados e a gincana do conhecimento funcionam como uma forma de verificar a aprendizagem dos educandos, não se trata de um treinamento para as avaliações externas.

Fonte: EEEP Gama. (2019)

Vale ressaltar que esses projetos são ações que estão em constantes adaptações e implementações, visando garantir um aprendizado significativo, buscando despertar e incentivar os elementos de uma formação crítica nos educandos. Verificando os dados da escola em relação às avaliações externas, na figura 6, percebemos uma evolução nos índices após a implementação das ações citadas acima, devido a essas características.

Em 12 de dezembro de 2017, o Governo do Ceará sancionou a Lei n.º 16.448, que instituiu o prêmio Foco na Aprendizagem, destinado aos professores, gestores, servidores e colaboradores da rede pública. Segundo o site da SEDUC, a lei permite ao Governo do Ceará conceder, anualmente, premiação em dinheiro aos integrantes do quadro funcional de até 50 escolas do Ensino Médio da rede estadual, com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) e nos indicadores de fluxo do Ensino Médio, baseados no Índice de Desempenho do Ensino Médio (IDE- Médio) e no Índice de Alcance da Meta (IAM).

O IDE-Médio é o resultado do produto entre a taxa de aprovação das séries do ensino médio, calculada numa escala de zero a um, e a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática, numa escala de zero a dez, obtidas pelos estudantes da 3ª série do ensino médio, no âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE. Já o IAM capta o movimento da escola em relação à sua meta, indicando sua evolução.

São objetivos do prêmio Foco na Aprendizagem de acordo com o artigo 2º da Lei estadual:

- I - mobilizar os gestores, professores, servidores e demais colaboradores da escola na implementação coletiva de um projeto pedagógico com foco na permanência e na aprendizagem dos estudantes para que todos concluam o ensino médio com qualidade;
- II - promover o engajamento de todos os integrantes do quadro funcional das escolas na construção de estratégias para o alcance das metas de aprendizagem de sua escola;
- III - premiar o quadro funcional das escolas que se destacarem no alcance de suas metas. (CEARÁ, 2017, p.3)

De acordo com a lei, cada servidor receberá a premiação pecuniária tendo por referência o valor mensal de sua remuneração, excluindo-se da base de cálculo as gratificações de representação e férias, quando se tratar de servidor e professor ocupante de cargo efetivo/função e contratado por tempo determinado. As escolas serão premiadas de acordo com a categoria a que pertencem, conforme os limites quantitativos a serem estabelecidos por meio de Portaria do Secretário da Educação. (CEARÁ, 2017).

Percebemos que essa lei limita a quantidade de escolas premiadas. Antes, com o Prêmio Aprender Pra Valer, não existia essa limitação, bastava a escola alcançar a meta de evolução de 7% (sete por cento) a 10% (dez por cento) sobre sua média de proficiência dos estudantes no SPAECE em relação ao ano anterior e ter uma média mínima de participação de 80% (oitenta por cento) dos alunos nas avaliações do SPAECE.

Na tentativa de tornar mais equânime a distribuição das premiações com relação aos alunos, o Governo do Ceará, através do decreto nº 32.584, de 18 de abril de 2018, altera a forma como se dá a concessão de notebooks aos alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, incluindo os da Educação de Jovens e Adultos do nível médio (EJA Médio) nos seguintes termos:

I – Nas escolas regulares, a quantidade de alunos a ser premiada terá variação de acordo com o número de alunos matriculados no ensino médio no ano de referência da premiação, tendo por base a matrícula registrada no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige Escola) ao final do ano letivo, observando-se o seguinte :a) até 400 alunos: serão premiados 05 (cinco) alunos de 1ª série e 04 (quatro) de 2ª série; b) de 401 a 800 alunos: serão premiados 06 (seis) alunos de 1ª série e 05 (cinco) de 2ª série; c) de 801 a 1.200 alunos: serão premiados 08 (oito) alunos de 1ª série e 07 (sete) de 2ª série; d) de 1.201 a 1.600 alunos: serão premiados 10 (dez) alunos de 1ª série e 09 (nove) de 2ª série; e) de 1.601 a 2.000 alunos: serão premiados 12 (doze) alunos de 1ª série e 11 (onze) de 2ª série; f) acima de 2.000 alunos: serão premiados 14 (catorze) alunos de 1ª série e 13 (treze) de 2ª série. II – Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) serão premiados 06 (seis) alunos de 1ª série e 05 (cinco) de 2ª série, quando for o caso.

Art. 3º A premiação tratada no artigo anterior será concedida observando-se como critérios os maiores desempenhos acadêmicos de acordo com a avaliação escolar e a frequência anual igual ou superior a 80% (oitenta por cento), tendo por referência as informações registradas pela escola no SIGE Escola. § 1º O desempenho acadêmico de que trata o caput deste artigo será calculado a partir de uma média ponderada das médias finais de cada componente da Base Nacional Comum, atribuindo-se peso 02 (dois) aos componentes de língua portuguesa e matemática.

Art. 5º Serão premiados até 4.000 (quatro mil) alunos da 3ª série do ensino médio, incluindo os concluintes da EJA Médio, considerando o desempenho acadêmico na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em âmbito estadual, nos seguintes termos: I – Serão premiados até 3.000 (três mil) alunos da 3ª série do ensino médio, incluindo os concluintes da EJA Médio, que obtiverem as maiores médias de acordo com a avaliação anual do SPAECE; II – Serão premiados até 1.000 (um mil) alunos da 3ª série do ensino médio, incluindo os concluintes da EJA Médio presencial, que obtiverem os maiores resultados no Enem, desde que atinjam a proficiência mínima de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na prova objetiva de cada área do conhecimento e 500 (quinhentos) pontos na redação. § 1º A média de que trata o inciso I deste artigo será calculada a partir de uma média aritmética

simples das proficiências em língua portuguesa e matemática no SPAECE. (CEARÁ, 2018, p.1)

De acordo com o decreto, a premiação será concedida para alunos do 1º e 2º ano mediante critérios de maiores desempenhos acadêmicos de acordo com a avaliação escolar e a frequência anual igual ou superior a 80% (oitenta por cento), tendo por referência as informações registradas pela escola no SIGE Escola. O desempenho acadêmico será calculado a partir de uma média ponderada das médias finais de cada componente da Base Nacional Comum, atribuindo-se peso 02 (dois) aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Já para os alunos do 3º ano serão premiados até 4.000 (quatro mil) alunos mediante resultados do SPAECE e ENEM. Serão premiados até 3.000 (três mil) alunos da 3ª série do ensino médio, que obtiverem as maiores médias de acordo com a avaliação anual do SPAECE e até 1.000 (um mil) alunos da 3ª série do ensino médio, que obtiverem os maiores resultados no ENEM, desde que atinjam a proficiência mínima de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na prova objetiva de cada área do conhecimento e 500 (quinhentos) pontos na redação.

Os alunos que foram premiadas com referência ao ano de 2016 já utilizaram esses critérios para a premiação com os notebooks. O Governo do Ceará premiou 12 mil alunos que se destacaram pelos bons resultados acadêmicos. Os alunos da instituição foram premiados da seguinte forma: 06 alunos do 1º ano pelo resultado acadêmico interno (melhores médias); 05 alunos do 2º ano pelo resultado acadêmico interno (melhores médias) e 20 alunos do 3º ano pelo resultado nas avaliações externas (SPAECE / ENEM). A seguir, passaremos a apresentar os resultados educacionais da escola, mais detidamente.

2.2.1 Resultados educacionais

Nessa seção, apresentaremos os resultados educacionais da instituição em análise. Para tanto, utilizamos documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico, dados do SIGE, resultados das avaliações externas (ENEM, SPAECE e SAEB), através dos sites do INEP, CAEd e SEDUC, analisando a evolução dos índices educacionais e o trabalho desenvolvido pela equipe gestora para a manutenção desses resultados ao longo desses 10 anos de história.

De acordo com os dados escolares, a instituição possui um baixo índice de evasão escolar, tendo em vista que os estudantes que saem da escola são transferidos para outra instituição de ensino. As taxas de aprovação e reprovação são estudadas bimestralmente pela gestão escolar e, nos planejamentos por área, são criadas metas por disciplina crítica pelos

professores, com o apoio da coordenação, para os bimestres posteriores. Nesses momentos de estudo coletivo, os educadores elencam possíveis dificuldades e fatores limitantes no processo de ensino-aprendizagem que possam ter influenciado nos resultados e buscam, juntamente com a gestão, soluções que sejam viáveis, mensuráveis e coletivas.

Dentre elas, podem ser citadas as conversas individualizadas com estudantes indisciplinados e/ou com baixos rendimentos, intervenções com turmas inteiras, conhecidas como “paredões”, nos quais vários educadores, juntamente com o núcleo gestor, expõe para a turma seus anseios, angústias e o que esperam daquele momento em diante. Às vezes, há a necessidade de chamar os pais de alguns estudantes para conversas pontuais.

Outra intervenção de rotina da escola são as reuniões de pais realizadas a cada término de período com o objetivo central de entrega das médias do bimestre e refletir acerca dos resultados obtidos pelos estudantes. Nesse momento, pais e educadores dialogam buscando solucionar as deficiências do bimestre, alinham estratégias e fortalecem a parceria (escola x pais) no sentido de oferecer o suporte necessário aos alunos para elevarem seus índices de aprovação. Outra estratégia que visa à melhoria do processo de ensino aprendizagem são projetos voltados à motivação dos estudantes: Estudante Nota 10 e Viajando na Aprendizagem. Acredita-se que esses projetos elevam a autoestima dos discentes e os estimulam nos estudos.

O Estudante Nota 10 é um projeto que premia os estudantes de acordo com seus rendimentos bimestrais nos quesitos proficiência e evolução. Os prêmios são dos mais variados tipos como: certificados individuais e por turma, placas de reconhecimento, blusas e medalhas. Os prêmios seguem critérios determinados pela gestão escolar e variam de acordo com a dificuldade, tendo em vista que as premiações podem acontecer de forma interna (na própria turma) e “externa” (resultado geral da escola). Dessa forma, muitos estudantes conseguem ser premiados das duas maneiras. Até 2016, o projeto contemplava apenas as disciplinas da base comum e, a partir de 2017, a base técnica foi inserida no projeto.

Nessa modalidade, os educadores escolhem os três maiores rendimentos bimestrais, lembrando que os critérios utilizados entre a base técnica e a base comum são diferentes por alguns motivos: disciplinas técnicas são modulares e não por bimestre; quantidade maior de carga horária semanal (base técnica) podendo aumentar os critérios de avaliação do estudante; disciplinas técnicas possibilitam, muitas vezes, uma avaliação prática da disciplina estudada, algo mais complexo para a base regular de ensino. A entrega das premiações é feita no momento de acolhida semanal quando os educadores entregam aos discentes suas conquistas e tiram fotos que são divulgadas nas redes sociais e ficam expostas no banner de rendimentos da escola em local estratégico e bem visível.

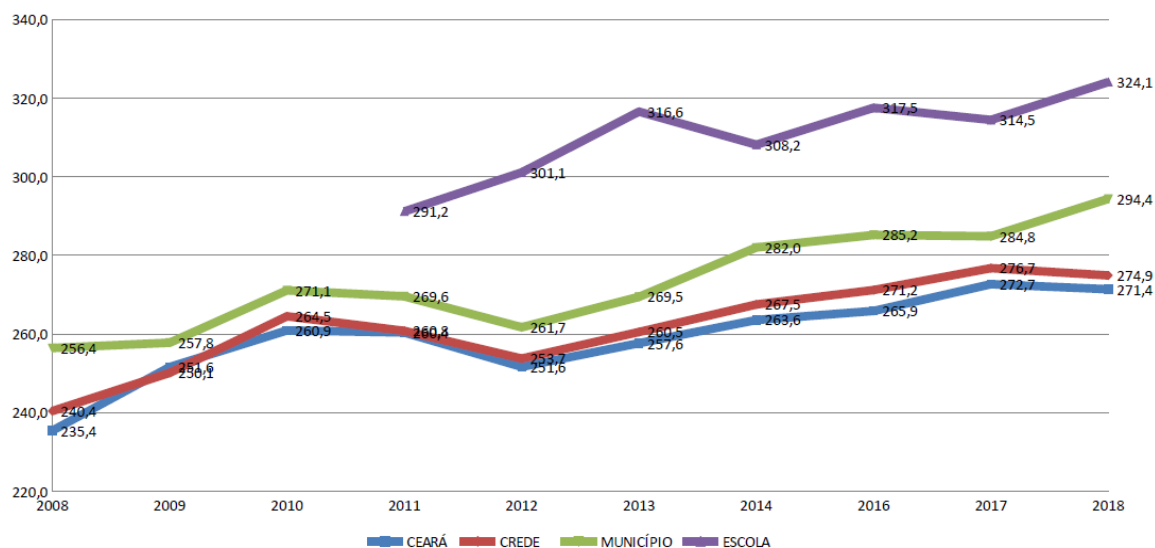
O Projeto Viajando na Aprendizagem tem como principal objetivo contemplar, com uma aula de campo diferenciada, os 40 estudantes que obtiverem os melhores rendimentos bimestrais em suas turmas. Todo o itinerário e logística da viagem são de responsabilidade dos educadores da área específica, com o auxílio do coordenador pedagógico, ficando, a cada bimestre, sob responsabilidade de uma área do conhecimento. O Projeto é antigo, desde 2009, porém, ficou suspenso, devido à dificuldade de transporte da CREDE.

Segundo O PPP da instituição, em 2017, foi firmada uma parceria entre a escola e as secretarias municipais das cidades atendidas pela instituição, tendo em vista que a ela recebe estudantes das cidades circunvizinhas. São contemplados 07 estudantes de cada 3º ano e 05 das turmas de 1º e 2º ano. Os resultados são divulgados nos quadros de informes fixados entre as salas de aula para demonstrar transparência e veracidade das informações. (EEEP GAMA, 2019)

As avaliações externas são trabalhadas de forma contínua na instituição, começando na elaboração dos planos anuais, perpassando pelas avaliações internas, trabalhos e atividades cotidianas e culminando nas preparações que acontecem no período integral das aulas e nos aulões noturnos. Faz-se o estudo nos planejamentos de área acerca das competências e habilidades do ENEM, descritores do SPAECE, matrizes da PROVA BRASIL (a partir de 2017) para focar nessa prioridade tanto por parte dos educadores como também dos estudantes que, em sua maioria, visam à continuidade de estudos no ensino superior.

Os resultados das avaliações externas são estudados anualmente pela CREDE e os dados consolidados são repassados em reuniões de Comitê de Gestores que acontecem mensalmente. No interior da escola, esses resultados são apresentados e debatidos pela equipe escolar em vários momentos como: a semana pedagógica, as reuniões bimestrais, reuniões de alinhamento e planejamentos por área. Essa rotina de estudo depende do período em que os resultados são divulgados pelos órgãos de competência (INEP, CAED, SEDUC-CE, etc.). A figura 7 mostra os resultados da EEEP Gama em Língua Portuguesa no SPAECE.

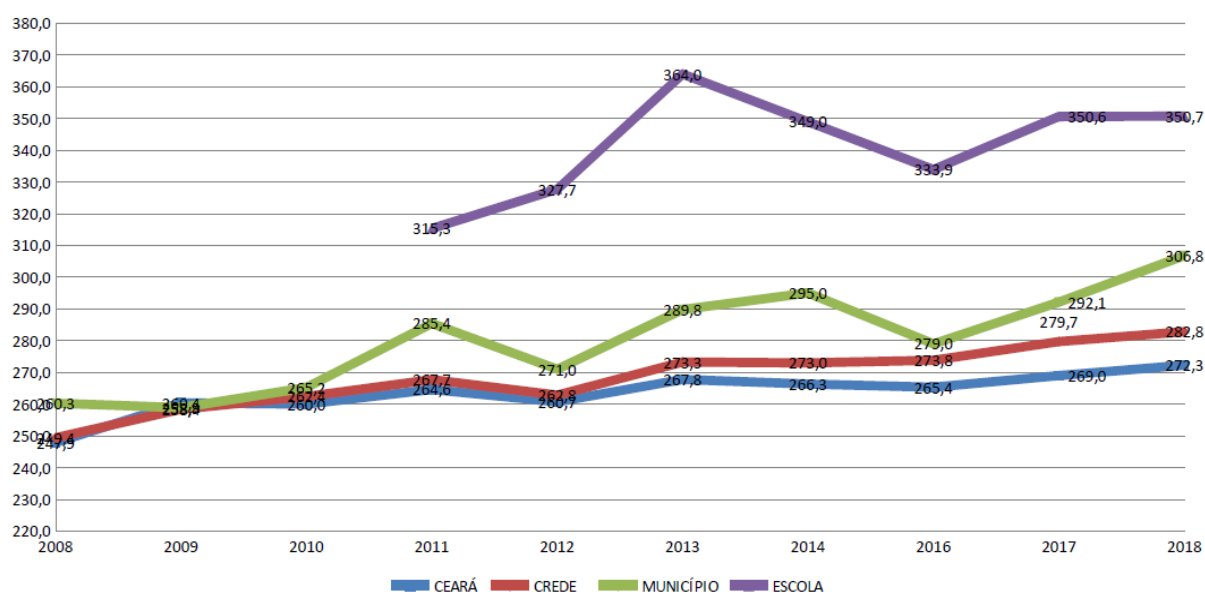
Figura 7 - Resultados da EEEP Gama em Língua Portuguesa no SPAECE



Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Analisando a figura 7, evidenciamos que os resultados da escola se destacam, quando comparados aos resultados da Crede e do Estado. Percebemos que, no ano de 2018, a escola quase conseguiu alcançar a média de proficiência considerada adequada, que é o valor de 325 pontos. A figura 8 apresenta os resultados da EEEP Gama em Matemática no SPAECE.

Figura 8 - Resultados da EEEP Gama em Matemática no SPAECE



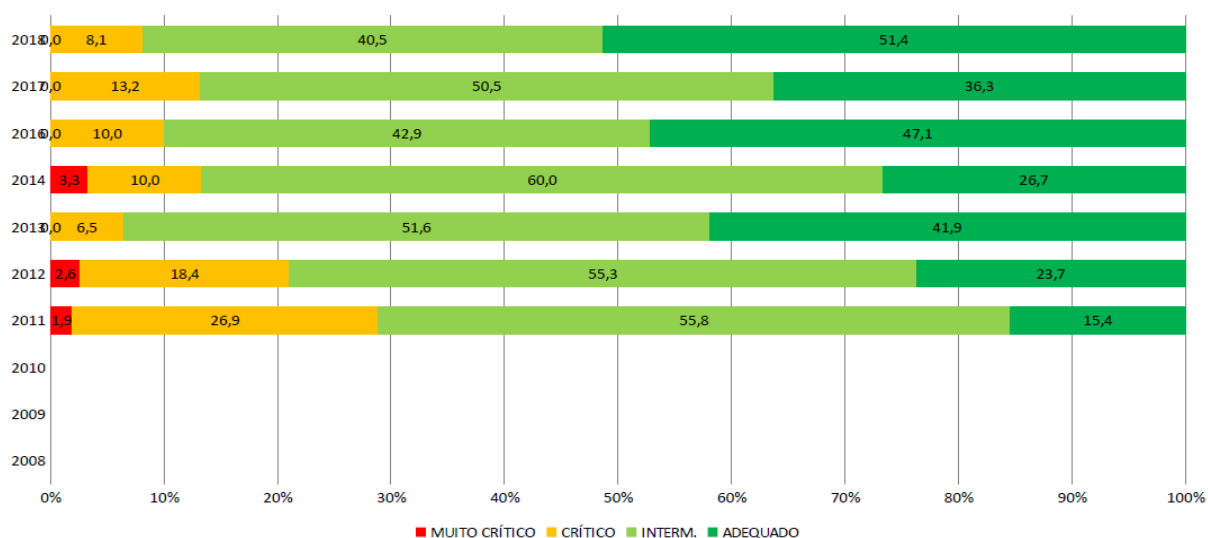
Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Analisando a figura 8, podemos identificar os bons resultados da escola, com destaque

para o ano de 2013, com a proficiência de 364 pontos, e os anos de 2017 e 2018, alcançando 350,6 e 350,7, respectivamente. Vale lembrar que a média de proficiência considerada adequada em Matemática é de 350 pontos.

Na figura 9, apresentamos a evolução do padrão de desempenho no SPAECE dos alunos do 3º ano da instituição em análise na disciplina de Língua Portuguesa, dividida por níveis de proficiência. Esses níveis são classificados em adequado, intermediário, crítico e muito crítico.

Figura 9 - Evolução do padrão de desempenho dos alunos do 3º ano da EEEP Gama em Língua Portuguesa



Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Ao analisarmos os resultados da disciplina de Língua Portuguesa, verificamos que a grande maioria dos alunos avaliados se encontra concentrada nos níveis adequado e intermediário, com destaque para o ano de 2018, no qual 51,4% dos alunos foram avaliados como adequados, 40,5% dos alunos foram avaliados como intermediários, 8,1% dos alunos foram avaliados como críticos e nenhum aluno foi avaliado como muito crítico.

Importante destacar que os níveis de proficiência em Língua Portuguesa estão divididos conforme a figura 10.

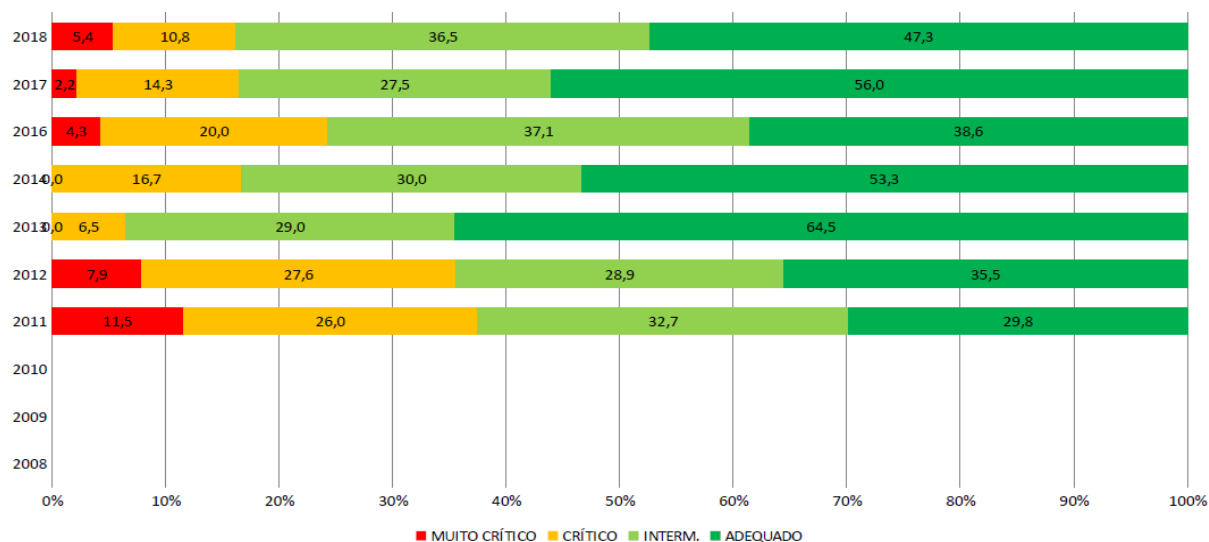
Figura 10 - Níveis de proficiência em Língua Portuguesa no SPAECE

PADRÕES DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO			
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
ATÉ 225	225 A 275	275 A 325	ACIMA DE 325

Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Na figura 11, verificamos a evolução do padrão de desempenho no SPAECE dos alunos do 3º ano da instituição em análise na disciplina de Matemática dividida por níveis.

Figura 11 - Evolução do padrão de desempenho dos alunos do 3º ano da EEEP Gama em Matemática



Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Analizando os resultados dos alunos do 3º ano, avaliados na disciplina de Matemática, evidenciamos que os dados se encontram concentrados nos níveis adequado e intermediário, com destaque para o ano de 2013, quando 64,5% dos alunos foram avaliados como adequados, 29% intermediários, 6,5% críticos e 0% muito críticos, ressaltando-se que os níveis de proficiência em Matemática estão divididos conforme a figura 12.

Figura 12 - Níveis de proficiência em Matemática no SPAECE

PADRÕES DE DESEMPENHO DE MATEMÁTICA - ENSINO MÉDIO			
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
ATÉ 250	250 A 300	300 A 350	ACIMA DE 350

Fonte: CAEd/UFJF (2019).

Na tabela 3, temos a evolução da taxa de participação e o rendimento dos alunos da instituição nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos anos de 2011 a 2018, apresentando as médias das áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Redação, bem como a média geral com e sem a nota da Redação.

Tabela 3 - Taxa de participação e rendimento no ENEM da EEEP Gama

ANO	TAXA DE PART.	MÉDIA CIÊNCIAS. HUMANAS.	MÉDIA CIÊNCIAS NATUREZA	MÉDIA LINGUA-GENS	MÉDIA MATE-MÁTICA	MÉDIA REDAÇÃO	MÉDIA GERAL SEM REDAÇÃO	MÉDIA GERAL COM REDAÇÃO
2011	80%	440pts	426pts	487pts	482pts	497pts	458pts	466,6pts
2012	96%	534pts	491pts	504pts	520pts	557pts	512pts	521,6pts
2013	98%	545pts	475pts	506pts	561pts	584pts	522pts	534,7pts
2014	97%	558pts	501pts	524pts	491pts	533pts	518pts	521,7pts
2015	98%	589pts	500pts	518pts	513pts	621pts	530pts	548,7pts
2016	100%	551pts	507pts	540pts	512pts	628pts	528pts	548,5pts
2017	98,9%	531pts	525pts	512pts	563pts	603pts	533pts	547,2pts
2018	98,6%	593pts	498pts	542pts	558pts	578pts	548pts	554,1pts

Fonte: QEdú; SIGE/ SEDUC; organização dos dados: o autor.

Verificando os dados referentes aos resultados do ENEM, evidenciamos que os resultados do exame, como também a taxa de participação, ficaram um pouco aquém do desejável no ano de 2011. Entretanto, a partir do ano de 2012, os resultados e a taxa de participação melhoraram significativamente. As médias gerais com a nota da Redação oscilaram entre 521,6 e 554,1, com destaque para as médias da Redação nos anos de 2015 a 2017, que superaram os 600 pontos.

A instituição em análise participou pela primeira vez no ano de 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador que combina o fluxo escolar (taxa de aprovação) e a nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio avaliados através do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). Conforme a figura 13, verificamos que a escola obteve, no ano de 2017, nota 6,0 no IDEB, destacando-se no cenário estadual e nacional.

Figura 13 - Proficiência do SAEB e Resultado do IDEB da EEEP Gama

Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				
	1º	2º	3º	4º	P	Matemática		Língua Portuguesa		N
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2017	96,3	100,0	100,0	—	0,99	331,0	6,2	313,9	5,9	6,04

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2017		6,0

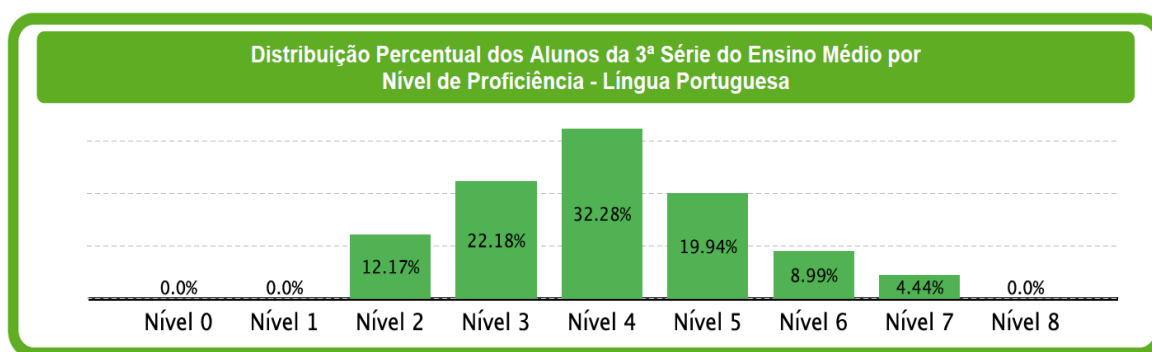
Fonte: INEP/SAEB (2019).

Analisando a figura 13, verificamos que a instituição, no ano de 2017, apresentou uma taxa de aprovação de 99% em média, somada a proficiências satisfatórias em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do SAEB: 331,0 pontos em Matemática e 313,9 pontos em Língua Portuguesa.

A Secretaria de Educação Básica do MEC organizou as médias de proficiência dos alunos de cada rede dentro de níveis, os quais foram alocados dentro de três recortes interpretativos: insuficiente, básico e adequado. Os recortes interpretativos para todas as etapas são os seguintes: as redes de ensino com pontuações nos níveis do 0 ao 3 apresentam aprendizagem insuficiente para o ano; níveis do 4 ao 6 têm aprendizado básico e acima de nível 7 o nível de proficiência é considerado adequado. As médias das pontuações do SAEB são termômetros. Elas mensuram o que os estudantes brasileiros acumularam de conhecimento no final dos ciclos escolares.

Na figura 14, apresentamos os resultados dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa no SAEB por níveis de proficiência.

Figura 14 - Distribuição percentual dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio da EEEP Gama por nível de proficiência – Língua Portuguesa



Fonte: INEP/ SAEB

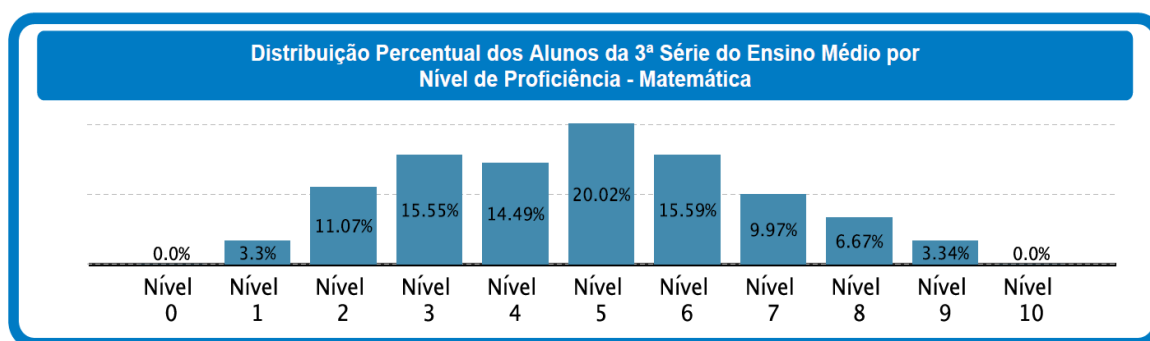
Ao analisarmos a figura 14, de acordo com a classificação do MEC, temos 34,25% dos alunos com aprendizagem insuficiente em Língua Portuguesa, 61,21% com aprendizagem básica em Língua Portuguesa e 4,44% com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Percebemos que grande parte dos alunos se concentra nos níveis considerados básicos em relação à aprendizagem em Língua Portuguesa.

Para fazermos uma análise comparativa, vamos observar os resultados da aprendizagem em Língua Portuguesa em nível nacional, segundo o INEP: 70,9% dos alunos apresentam aprendizagem insuficiente, 27,5% com aprendizagem básica e 1,6% com aprendizagem

adequada. Os estudantes brasileiros na 3ª série do Ensino Médio apresentam, em média, o nível 2 de 9 em Língua Portuguesa.

Na figura 15, apresentamos os resultados dos alunos na disciplina de Matemática no SAEB por níveis de proficiência.

Figura 15 - Distribuição percentual dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio da EEEP Gama por nível de proficiência – Matemática



Fonte: INEP/ SAEB

Analisando a figura 15, verificamos, de acordo com a classificação do MEC, 29,92% dos alunos com aprendizagem insuficiente em Matemática, 50,1% dos alunos com aprendizagem básica em Matemática e 19,98% dos alunos com aprendizagem adequada em Matemática. Evidenciamos que grande parte dos alunos se concentram nos níveis considerados básicos em relação à aprendizagem em Matemática.

Para fazermos uma análise comparativa, vamos observar os resultados da aprendizagem em Matemática em nível nacional, segundo o INEP: 71,7% dos alunos apresentam aprendizagem insuficiente, 23,8% dos alunos apresentam aprendizagem básica e 4,5% dos alunos com aprendizagem adequada. Os estudantes brasileiros na 3ª série do Ensino Médio apresentam, em média, o nível 2 de 10 em Matemática.

Após a apresentação dos resultados, são debatidas as estratégias utilizadas e, posteriormente, o plano de ação é revisto para manter, reformular, excluir ou incorporar as ações para o ano vigente. Nas reuniões de Comitê, acontecem as comparações e o ranking das escolas da regional, porém, o objetivo maior da instituição é qualificar o seu resultado e superar seus índices a cada ano, tendo como missão a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Esses elementos adotados pela escola têm como intuito o estabelecimento de processos motivacionais e de acompanhamento sistematizados dos discentes, visando a melhoria educacional da instituição. (EEEP GAMA, 2019)

Analisando o resultado do IDEB no estado do Ceará em 2017, das 21 melhores escolas da rede estadual de ensino, verificamos que quase 100% são compostas por escolas profissionalizantes (EEEP). Entretanto, as notas do IDEB das escolas profissionalizantes não contaram na composição da nota do IDEB em nível estadual. Isso porque, segundo o INEP, considerar os resultados do ensino técnico tornaria incomparável com as edições anteriores, quebrando a série histórica. A meta projetada para o IDEB em nível médio no estado do Ceará era de 4,3, porém, o estado conseguiu como nota 3,8.

Segundo o Boletim Aprendizagem em Foco, do Instituto Unibanco, o Ceará registrou no IDEB um avanço significativo no nível médio (de 3,4 para 3,8), ficando entre os quatro estados com melhor desempenho no índice nessa etapa. O resultado seria melhor (assim como o de outros estados nordestinos), se as notas das escolas de Educação Profissional fossem consideradas no cálculo, já que a rede de escolas profissionais do Ceará, em 2017, contava com 116 escolas de nível médio técnico. Na próxima seção, iremos apresentar a organização do trabalho pedagógico da instituição em estudo.

2.2.2 Organização do trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico tem um papel central no alcance dos objetivos propostos pela escola, que se convertem no principal: a aprendizagem dos estudantes e sua inserção do mercado de trabalho, no caso das escolas de educação profissional. Para tanto, o trabalho educacional da escola analisada se baseia no planejamento das ações que a instituição realiza. O planejamento é realizado semanalmente. Cada professor possui 13h/a, para traçar estratégias para uma aula que realmente leve ao aprendizado dos estudantes. Eles se reúnem de acordo com a área: Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Química, Física, Biologia, Laboratório de Informática), Linguagens e Códigos (Português, Artes, Espanhol, Inglês e Ed. Física), e Técnicos em Administração, Contabilidade, Enfermagem e Redes de Computadores, que possuem 4h/a para planejamento, todos acompanhados por um Coordenador Pedagógico.

A organização do planejamento se dá da seguinte forma: 2h/a para estudo (formação interna), direcionado pelo Coordenador Pedagógico, e o restante do tempo para o planejamento de atividades a serem desenvolvidos dentro da sala de aula. Além dos encontros semanais, uma vez ao mês há uma reunião para todos os educadores (professores e funcionários) da escola, chamada de reunião de alinhamento, na qual as questões pedagógicas são discutidas e todos participam, dando sugestões do que pode ser melhorado para o bom andamento das atividades

escolares. Para melhor acompanhar o que está sendo planejado, os coordenadores analisam as folhas de planejamentos dos professores e ainda realizam monitoramento semanal às aulas dos docentes, monitoramento esse que busca analisar a metodologia de aula do professor. Após, há um *feedback* com o educador, sendo colocadas as intervenções do coordenador.

O modelo de escola profissional possui parte da sua organização curricular diferenciada das escolas regulares, portanto, as disciplinas que compõem o currículo são: Língua Portuguesa, Artes, língua estrangeira: Inglês e Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física, Química, Laboratórios de Física, Química, Biologia, Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Línguas, Horário de Estudo, TESE (Projeto de Vida), Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Formação para Cidadania e as disciplinas modulares da formação profissional que serão específicas para cada curso, dispostas nas orientações contidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Possui Laboratórios Técnicos de Enfermagem e Hardware. Tais disciplinas estão organizadas de uma forma em que se possa fazer a integração entre a Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Formação Profissional do Educando. Na grade curricular orientada pela SEDUC, ainda consta a carga horária destinada ao estágio supervisionado obrigatório, que é realizado durante o ano final de cada curso.

Esses elementos se consolidam no Relatório de Gestão da Educação Profissional no Ceará com a criação das EEEPs a partir de alguns elementos provocados pela revisão dos currículos para o Ensino Médio, que apontam a necessidade de a Escola possibilitar aos estudantes integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. São, portanto, alguns destes consensos:

A importância da preparação dos jovens para a entrada no Mundo do Trabalho; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; a articulação do itinerário formal com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, relacionando a teoria com a prática; a necessidade de complementaridade entre Escola e Comunidade; a construção de Projetos de Vida; o investimento em tecnologias inovadoras para o Ensino Médio. (CEARÁ, 2014, p.18)

Os conteúdos para cada disciplina e para cada série são organizados de forma sequencial no plano de curso anual dos docentes, que é orientado pelos referenciais curriculares nacionais

e, ainda, pela Coleção Escola Aprendiz⁸, proposta de organização curricular para o Ensino Médio do Estado do Ceará pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), a partir de uma base nacional comum, em que foi priorizado o desenvolvimento de competências e habilidades. Foi concluída em 2009, com a publicação das Matrizes Curriculares por Área de Conhecimento encaminhadas a todas as escolas da rede estadual de ensino.

A construção do plano de curso é acompanhada pela Coordenação Pedagógica, que orienta os professores numa organização curricular dinâmica, criativa, que permite ao educando construir o conhecimento, sendo o educador uma ponte que une ambos. O processo de ensino e aprendizagem é orientado também pelo plano de ação da escola e de cada educador, que é construído e renovado a cada ano, pelos módulos da TESE, os guias de aprendizagem, o plano de curso e pelo programa de conteúdos.

O calendário escolar, que se baseia na proposta da CREDE/SEDUC, é elaborado pela gestão da escola, exposto aos educadores, analisado, modificado, se necessário, e aprovado na semana pedagógica, que acontece no início de cada ano letivo. Conforme o SIGE/SEDUC, o calendário é composto de, no mínimo, 200 dias letivos/ano, distribuídos de segunda-feira à sexta-feira, e em alguns sábados letivos. Projetos, reuniões de alinhamento, reuniões com pais, reuniões bimestrais e festividades escolares também são previamente determinados no calendário escolar. (SIGE/SEDUC).

Os projetos desenvolvidos durante o decorrer do ano letivo são selecionados pelos educadores, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades e zelando pelo tempo pedagógico dos estudantes. Após a concretização da matriz curricular e do calendário escolar, elabora-se o horário das atividades docentes e discentes, destinando-se um dia da semana para o planejamento de cada área. A carga horária é distribuída em nove aulas diárias, com intervalos para almoço e lanche, estando inclusas nessa carga horária as aulas do eixo profissional, distribuídas nos turnos manhã e tarde. Há, ainda, grupos de estudo organizados

⁸ A elaboração do material da ESCOLA APRENDENTE resulta de um trabalho coletivo de professores das escolas estaduais de Ensino Médio, técnicos da SEDUC e professores universitários (envolvidos na formação de professores), cujos esforços convergiram no sentido de propor orientações curriculares que, sobretudo, privilegiem os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, assegurando a autonomia do professor e da escola, como preconiza a lei maior da educação brasileira, a LDB.

pelos próprios estudantes, que acontecem no período noturno, nos quais eles utilizam a metodologia da aprendizagem cooperativa⁹.

Na sala de aula, de acordo com o planejamento, os professores desenvolverão uma rotina de atividades que propiciará a prática dos valores desejados, buscando estimular a curiosidade dos estudantes, levando-os a serem construtores do conhecimento dos conteúdos estudados, realizando estudos práticos, criativos, instruindo-os para a vida cidadã e profissional. As atividades são iniciadas durante as aulas, podendo ser concluídas nos horários de estudo.

Durante as reuniões intercalares e bimestrais, são detectados os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Tais dados são levantados mediante as observações dos docentes em suas aulas e o acompanhamento do desempenho escolar. A partir de tais elementos, são traçadas estratégias de recuperação como aulas extras, para ajudar esses estudantes, além de se tornar prática constante dos docentes e dos diretores de turma o incentivo e ações que elevem a autoestima dos discentes.

Para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, pratica-se a avaliação de forma diagnóstica, formativa/contínua e somativa, na qual o educador poderá ter instrumentos para analisar e avaliar a sua prática pedagógica, rever ações e traçar novas estratégias de aprendizagem.

De acordo com o regimento da escola, deve-se considerar não somente os dados quantitativos (notas), mas o processo de construção do conhecimento com a participação, a colaboração com o andamento das aulas, a realização das atividades, a participação nos projetos, é o que chamamos de desempenho atitudinal dos discentes. A avaliação do aproveitamento e rendimento será expressa por meio de notas, numa escala de zero a dez, devendo o aluno obter vinte e quatro pontos, no mínimo, na soma das médias obtidas nos quatro bimestres. A nota do bimestre será dada através da seguinte somatória: 01 trabalho (que pode ser individual ou em grupo valendo até 7 pontos + 3 pontos acrescidos de acordo com o desempenho atitudinal) + 02 provas (avaliação bimestral e simulado). (EEEP GAMA, 2019)

Destaca-se que todo esse processo de discussão para a composição das notas é realizado na semana pedagógica no começo do ano letivo. As disciplinas da grade profissional realizam suas avaliações mediante o término da carga horária de cada módulo, somando-se trabalho + prova individual + desempenho atitudinal. A escala de competências e habilidades do educando

⁹ Metodologia de aprendizagem em células, em que todos os membros colaboram com a aprendizagem dos demais. Uma espécie de grupos de estudo, nos quais cada membro tem sua função específica.

é elaborada pelos professores técnicos com o acompanhamento do coordenador do curso e do coordenador pedagógico.

O Núcleo Gestor oferece, mediante as circunstâncias, oportunidades da prática da gestão participativa, principalmente por meio das reuniões intercalares, bimestrais e de alinhamento, nas quais os membros da escola fazem uma autoavaliação de suas práticas, buscando aperfeiçoar-se, dando sugestões para a melhoria do aprendizado. Há sempre a preocupação de incentivar e elevar a autoestima de todos que fazem a escola, parceiros primordiais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Os professores da instituição são formados em área específica (em torno de 90%), sendo a grande maioria especialistas na sua área de formação acadêmica (entre 85% a 90%). Isso demonstra o potencial dos profissionais da instituição. Na próxima seção, apresentam-se os cursos profissionais em curso e/ou encerrados na escola lócus da pesquisa.

2.2.3 Os cursos profissionais na EEEP Gama

Em 2019, a EEEP Gama completou 10 anos, atuando na educação dos jovens cearenses. Nesses 10 anos, segundo dados levantados pelo estabelecimento de ensino, foram 406 estudantes inseridos no Ensino Superior, em 18 instituições de ensino, em 72 cursos. Também se destaca a inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

A instituição iniciou suas atividades em 2009, ofertando duas turmas de Enfermagem, pertencendo ao eixo Saúde e Meio Ambiente e uma turma de Informática, pertencendo ao eixo Informação e Comunicação. Nesse primeiro ano, foi ofertado o curso de Agricultura (Floricultura), pertencendo ao eixo Recursos Naturais, mas, devido a pouco interesse dos estudantes no curso, ele foi cancelado.

Em 2010, a escola ofertou uma turma de Enfermagem e uma turma de Informática. No ano de 2011, foram ofertados cursos de Comércio e Redes de Computadores. No ano de 2012, foram ofertados os cursos de Secretaria Escolar, Comércio e Redes de Computadores. Em 2016, foi ofertado o curso de Administração. Conforme o quadro 4, podemos perceber que o curso com maior oferta na instituição é o de Enfermagem, seguido dos cursos de Redes de Computadores, Administração e Informática.

Quadro 4 - Cursos ofertados na EEEP Gama desde a sua criação

ANO	CURSOS OFERTADOS
2009	Enfermagem I – Enfermagem II – Informática I
2010	Enfermagem III – Informática II
2011	Comércio I – Redes I
2012	Comércio II – Redes II – Secretaria Escolar I
2013	Enfermagem IV – Redes III
2014	Enfermagem V – Informática III
2015	Enfermagem VI – Informática IV – Comércio III
2016	Administração I – Redes IV
2017	Administração II – Enfermagem VII
2018	Administração III – Enfermagem VIII – Redes V
2019	Administração IV – Contabilidade I – Enfermagem IX – Redes VI

Fonte: SIGE/SEDUC, 2019.

Segundo o site da SEDUC/CE, quando o projeto de implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional teve início no Ceará, no ano de 2008, quatro cursos técnicos foram escolhidos para inaugurar a união entre ensino médio e formação técnica para o mundo do trabalho: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

Segundo o Relatório de Gestão das EEEP do Ceará, a decisão pela oferta dos cursos supracitados orientou-se pelos seguintes critérios: o contexto econômico de crescimento do turismo e da construção civil, a análise da Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE) quanto à necessidade de formação técnica em informática para atuação profissional qualificada em quaisquer áreas de profissionalização, além da relação institucional com a Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/Ce), que desenvolvia um programa de formação técnica em Enfermagem. Dada a complexidade do curso de Técnico em Enfermagem, registra-se que a parceria com a ESP/Ce foi fundamental no sentido de viabilizar tal formação juntamente com a SEDUC.

Apresentamos, no quadro 5, os cursos que já foram ofertados pela EEEP Gama e suas caracterizações.

Quadro 5 - Cursos já oferecidos na EEEP Gama

(continua)

CURSO	PERÍODO OFERECIDO	CARACTERIZAÇÃO
Informática	2009 – 2011 2010 – 2012 2014 – 2016 2015 – 2017	O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo habilitar profissionais para desempenhar atividades técnicas, possibilitando ao educando o uso e a gestão da tecnologia da informação, computadores e sistemas operacionais, formando

Quadro 5 - Cursos já oferecidos na EEEP Gama

(conclusão)

CURSO	PERÍODO OFERECIDO	CARACTERIZAÇÃO
Informática	2009 – 2011 2010 – 2012 2014 – 2016 2015 – 2017	profissionais éticos, com autonomia intelectual e pensamento crítico preparando-o e orientando-o para a sua integração à vida prática e ao mundo do trabalho e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.
Comércio	2011 – 2013 2012 – 2014 2015 – 2017	O Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo geral formar profissionais-cidadãos empreendedores, competentes, com conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem-estar da coletividade e que saibam associar a teoria à prática, fazendo uso das habilidades e atitudes compatíveis com a área de gestão e negócios.
Secretaria Escolar	2012 – 2014	O Curso Técnico em Secretaria Escolar Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo formar profissionais aptos a atuar em escolas que ministrem os níveis e modalidades de ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) de forma articulada à direção escolar gerenciando demandas externas de solicitações de dados escolares, bem como, gerindo os arquivos de forma a garantir a conservação, manutenção e fidelidade dos dados e informações referentes à vida escolar dos estudantes e da escola, zelando pelo cumprimento do currículo escolar com um compromisso ético e responsabilidade cidadã.

Fonte: SIGE/SEDUC. Site das EEEP/SEDUC

Analisando o quadro 5, percebemos que o curso de Secretaria Escolar teve uma única oferta na instituição analisada, devido ao baixo interesse dos estudantes. Apresentamos, no quadro 6, os cursos ofertados atualmente pela EEEP Gama e suas caracterizações.

Quadro 6 - Cursos oferecidos na EEEP Gama em 2019

(continua)

CURSO	PERÍODO OFERECIDO	CARACTERIZAÇÃO
Administração	2016 – 2018 2017 – 2019 2018 – 2020 2019 – 2021	O Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo a formação profissional de jovens capazes de atuarem nos diversos setores de gestão de empresas: administrativo, marketing, logística, financeiro e vendas com ética, qualidade e formação humana e cidadã com vistas à suprir a demanda do mercado no tocante ao desenvolvimento e no crescimento das organizações empresariais.

Quadro 6 - Cursos oferecidos na EEEP Gama em 2019

(conclusão)

CURSO	PERÍODO OFERECIDO	CARACTERIZAÇÃO
Contabilidade	2019 – 2021	O curso Técnico de Nível Médio em Contabilidade tem como objetivo preparar profissionais técnicos de nível médio, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico para aplicar métodos relativos à atividade contábil.
Enfermagem	2009 – 2011 2010 – 2012 2013 – 2014 2014 – 2016 2015 – 2017 2017 – 2019 2018 – 2020 2019 – 2021	O Curso Técnico em Enfermagem propõe-se a formar profissional para realizar ações que visem à recuperação e reabilitação do indivíduo e da coletividade. Executar cuidados de enfermagem a pacientes com psicopatologias, em tratamento clínico/cirúrgico, ginecológico/obstétrico, pediátrico, de urgência/ emergência e em estado grave.
Redes de Computadores	2011 – 2013 2012 – 2014 2013 – 2015 2016 – 2018 2018 – 2020 2019 – 2021	O Curso Técnico em Redes de Computadores, tem como objetivo formar profissional com competências necessárias para instalar, configurar dispositivos de comunicação digital e programas de computadores em equipamentos de redes. Configurar acessos de usuários em redes de computadores. Configurar serviços de rede, tais como firewall, servidores web, correio eletrônico, servidores de notícias. Implementar recursos de segurança em redes de computadores.

Fonte: SIGE/SEDUC. Site das EEEP/SEDUC

Em 10 anos de atuação, a EEEP Gama tem apresentado resultados significativos na inserção de estudantes no mercado de trabalho e no Ensino Superior. No Eixo Gestão e Negócios, que abrange os cursos técnicos de Administração e Comércio, tivemos 310 estudantes, dos quais 174 inseriram-se no Ensino Superior e 64 no mercado de trabalho. No Eixo Informação e Comunicação, que abrange os cursos de Informática e Redes de Computadores, tivemos 354 alunos, dos quais 131 ingressaram no Ensino Superior e 118 inseridos no mercado de trabalho.

No Eixo Saúde e Meio Ambiente, com o curso de Enfermagem, tivemos 312 discentes, 92 dos quais inseridos no Ensino Superior e 110 no mercado de trabalho. No Eixo Desenvolvimento Educacional e Social, com o curso Secretaria Escolar, tivemos 30 estudantes, dos quais 09 ingressaram no Ensino Superior e 12 inseridos no mercado de trabalho. De acordo com o site da SEDUC, é possível identificar que 60,8% dos educandos que finalizam os estudos nas EEEPs estão inseridos no mercado de trabalho ou em uma universidade.

É perceptível que muitos jovens procuram a educação profissional porque vislumbram nela um ensino de melhor qualidade, possibilitando a sua inserção no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento nos estudos em nível superior. Conforme cita a SEDUC, “o modelo de Educação Profissional possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade” (CEARÁ, 2019, s.p.).

Na seção subsequente, são expostos os projetos educacionais da EEEP analisada e que podem contribuir para a melhoria dos índices educacionais.

2.2.4 Projetos educacionais da EEEP Gama

A presente seção apresenta os projetos e ações desenvolvidas na instituição em análise. Vale ressaltar que alguns desses projetos são contínuos na escola e outros acontecem de maneira pontual, através do trabalho desempenhado por alguns docentes em determinadas disciplinas. Esses projetos têm como foco principal o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade. Os jovens desenvolvem o trabalho em equipe, através de ações colaborativas, visando alcançar os objetivos propostos.

Ao longo de mais de 10 anos de funcionamento a Escola de Educação Profissional Gama vem desenvolvendo vários projetos, os quais contribuem para o crescimento pessoal e profissional de muitos dos estudantes. A seguir, detalharemos os projetos que estão atualmente em execução na escola.

A **Feira de Ciências** ocorre desde 2011 e vem contribuindo para inserir e despertar nos estudantes o interesse pelas ciências, possibilitando que investiguem sobre problemas locais, regionais e globais, permitindo que ampliem seus conhecimentos sobre determinados assuntos por meio da pesquisa. A metodologia da Feira consiste em estipular um período para os estudantes desenvolverem suas pesquisas, as quais são apresentadas ao público em uma data estabelecida. No dia da culminância, os trabalhos são apresentados para avaliadores externos e os melhores são apresentados na Feira de Ciências na regional e estadual.

Uma importante ação social desenvolvida pelos alunos, junto ao projeto da Feira de Ciências, trata-se da arrecadação de alimentos, para serem doadas às famílias carentes do município. Cada turma tem uma meta de alimentos a serem arrecadados, sendo montadas cestas básicas que os alunos entregam às famílias dos bairros em que eles residem.

O **Projeto Feira do Jovem Empreendedor** iniciou em 2009 com o nome “Feira do Empreendedorismo”, coordenado pela professora de Empreendedorismo. As turmas são

divididas em grupos para que desenvolvam seus próprios negócios, ou seja, colocar em prática o que haviam aprendido na teoria. O objetivo do projeto é despertar no estudante o comportamento empreendedor, uma vez que se trata de um saber essencial para a inserção no mercado de trabalho.

O **Projeto Natal Solidário** iniciou em 2011 e trata-se de um trabalho realizado pela professora técnica de enfermagem e os estudantes do curso Técnico em Enfermagem. O projeto, além de despertar no estudante o sentimento de solidariedade, ao proporcionar um momento de alegria às famílias carentes, ainda sensibiliza a comunidade escolar para a questão ambiental. A ação do projeto inicia com o incentivo à coleta seletiva de materiais recicláveis. Os materiais coletados (plásticos e papéis) são vendidos para angariar recursos e, assim, comprar brinquedos para as crianças carentes da comunidade. Além da entrega de brinquedos, os estudantes organizam apresentações e brincadeiras. A cada ano, o projeto vem crescendo e envolvendo mais turmas no processo de coleta dos recicláveis.

O **Projeto Conquistando Estrela** iniciou com o nome “liderando a frequência”, com o objetivo de combater a infrequência, tendo como apoio a ação dos alunos líderes. Esses estudantes acompanhavam a frequência da sua turma para convertê-la em estrelinhas. Os alunos mais frequentes ganhavam estrelinha (1 ponto na média) a ser atribuído em qualquer disciplina, segundo a escolha do estudante. Com o passar dos anos, o projeto passou por algumas alterações, ainda com o intuito de estimular o estudante a não faltar às aulas e, assim, não perder conteúdo. Hoje, com o nome “Conquistando Estrelas”, o projeto trata de premiar os estudantes mais frequentes, com 0,5 (meio) ponto na média bimestral de duas disciplinas que o aluno escolher.

O **Projeto Protagonismo Literário**, idealizado a partir de 2018, pela professora do Centro de Multimeios, tem como objetivo incentivar os estudantes a participarem ativamente dos movimentos da biblioteca, aumentando o protagonismo juvenil na escola e estimulando um maior contato dos estudantes com a leitura. Os estudantes monitores ficam na biblioteca durante o almoço dando indicações de livros e organizando o ambiente de estudo.

O **Projeto Resenha Literária**, iniciado a partir de 2019, coordenado pela professora do Centro de Multimeios, consiste em divulgar os livros da biblioteca, estimulando os estudantes à leitura crítica. Ao final da leitura, os estudantes terão acesso a uma ficha para a produção da resenha crítica. Mensalmente, as 3 melhores resenhas avaliadas pelos professores da área de linguagens e códigos são colocadas num quadro de honra exposto na biblioteca.

O **Projeto Semana de La Hispanidad**, iniciado a partir de 2017, coordenado pela professora de Espanhol, envolve as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, visando proporcionar

aos estudantes uma imersão na cultura dos países que têm o espanhol como língua oficial, despertando o interesse pelo idioma. A metodologia consiste em demonstrar de forma lúdica o aprendizado da sala de aula por intermédio de apresentações diversificadas que abordam as diferenças de cultura entre os países, a gastronomia, pessoas famosas, danças típicas, literatura, lugares turísticos e vários ritmos musicais. Sendo assim, observa-se, na prática, a interculturalidade entre os países hispânicos apresentados.

O **Projeto Dia T** iniciou no dia 20 de abril de 2017, idealizado e coordenado pela coordenadora dos Cursos Técnicos e os professores da base técnica. Ele tem o objetivo de proporcionar aos estudantes um conhecimento sobre diversas profissões e suas peculiaridades. A ação consiste em um dia diferente voltado para a área técnica, ou seja, um momento de conhecimento, aprendizado, crescimento profissional e amadurecimento acadêmico. Portanto, são convidados profissionais de áreas previamente sugeridas pelos estudantes a fim de relatarem suas experiências e conhecimentos por meio de palestras, mesas redondas e oficinas, onde são abordados aspectos relevantes das profissões.

O **Projeto Protagonismo Cooperativo** foi idealizado pela coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas, com o objetivo de aprimorar a prática do estudo cooperativo em células entre os estudantes e, assim, amenizar o desnível entre os estudantes de uma mesma turma, contribuindo para eles desenvolverem suas potencialidades, além de valores como corresponsabilidade e engajamento com o outro (competências socioemocionais). Os estudantes são alocados em grupos de 05 membros (cada célula), levando-se em consideração o nível dos discentes, de acordo com o resultado bimestral dos anos anteriores e avaliação diagnóstica. Uma vez por semana, o grupo reúne-se em ambientes apropriados (1º ano no pátio, 2º e 3º ano na biblioteca), no horário que seria destinado ao horário de estudo.

O **Projeto Geração da Paz** iniciou a partir de uma proposta de ação da Crede com o objetivo de mobilizar a sociedade para o compromisso de promover ações educativas e sociais voltadas para a valorização da vida e geração da paz partindo do significado e sentido dos direitos humanos e como esse entendimento se desdobra em ações que possibilitem a paz consigo mesmo, com o outro/sociedade e com a natureza. Na escola, o projeto passou a ser executado todo final de ano, sendo um momento de confraternização e reflexão entre as turmas e os funcionários da instituição, repensando suas ações enquanto seres humanos no mundo que tanto necessita de paz e solidariedade.

O **Projeto Aluno Nota 10**, idealizado pelo diretor escolar, trata-se de um projeto que premia os estudantes de acordo com seus rendimentos bimestrais nos quesitos proficiência e evolução. Os prêmios são variados: certificados individuais e por turma, placas de

reconhecimento, blusas e medalhas. Os prêmios seguem critérios determinados pela gestão escolar e variam de acordo com a dificuldade, tendo em vista que as premiações podem acontecer de forma interna (na própria turma) e “externa” (resultado geral da escola). Dessa forma, muitos estudantes conseguem ser premiados das duas maneiras. Vale ressaltar que, no ano 2016, o projeto contemplava apenas as disciplinas da base comum e, a partir de 2017, a base técnica também foi incluída e os critérios de escolha para eleger os três maiores rendimentos bimestrais são de responsabilidade dos professores da base técnica.

O **Projeto Alunos Replicadores**, criado no ano de 2019, visa facilitar o processo de aprendizagem, tendo cada área do conhecimento dois alunos replicadores, que vão atuar como facilitadores da aprendizagem. Os estudantes explicam os conteúdos para os demais de uma forma bem descontraída, em forma de conversas e discussões. O projeto iniciou de forma experimental nos primeiros anos. São destinadas para o projeto duas aulas semanais.

O **Projeto Alunos Monitores (Monitoria)** foi idealizado inicialmente nas aulas de Matemática, depois foi implantado nas aulas de Português. Os alunos são distribuídos em duplas ou trios para realizarem atividades de forma colaborativa na biblioteca e são acompanhados pelo professor da disciplina, mediando e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. O projeto foi pensado visando nivelar e preparar os alunos do terceiro ano para as avaliações externas. (SAEB, SPAECE e ENEM).

A seguir, apresentaremos alguns projetos que foram importantes para a instituição, entretanto, não estão mais em funcionamento ou foram reformulados, modificando de certo modo, a estrutura das apresentações e culminâncias dos projetos.

O **Projeto de Educação Ambiental** foi executado de 2009 a 2011, coordenado pela professora de Geografia. A cada ano o projeto abordava uma temática diferente, porém, tinha o mesmo objetivo, proporcionar o conhecimento e a sensibilização dos estudantes e da comunidade escolar acerca dos temas que envolvem o meio ambiente e cidadania, destacando sua importância e o cuidado para as futuras gerações. Entre as ações desenvolvidas, destacavam-se: palestras, apresentações de pesquisas, danças, paródias, peças teatrais, maquetes, produção de vídeos, mobilização nas ruas para a coleta de resíduos sólidos, separação do material (plástico, vidro, metal, papel) e oficinas de reciclagem.

Outro projeto da escola foi o da **Consciência Negra**, iniciado em 2009, atendendo à sanção da Lei nº 10.639/2003, que inclui o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, tornando obrigatório o ensino sobre diversas áreas da História e Cultura Afro-Brasileira. A cada ano, era abordado uma temática diferente, com o objetivo de proporcionar uma reflexão e conhecimento acerca do legado, no que diz respeito à cultura afro-brasileira,

buscando mostrar os aspectos históricos, culturais, políticos, geográficos e literários da cultura africana e sua influência na cultura brasileira.

Em 2017, o projeto passou por alterações. As apresentações dos trabalhos (peça teatral, pesquisa, dança) foram em datas diferentes. Em 2018, as ações de reflexão à Consciência Negra passaram a ser executadas em datas pontuais, através de palestras e abordagens em sala de aula.

Viajando na Aprendizagem trata-se de um projeto desenvolvido na escola com o objetivo de motivar os estudantes através de premiação àqueles que elevassem o nível das médias em seu rendimento escolar. O projeto realizava-se em três etapas: a primeira detectava os melhores resultados (soma das médias de todas as disciplinas); No segundo momento, a premiação com uma aula de campo para os estudantes que obtiveram as maiores médias; a terceira etapa era a intervenção com aulas de reforço para os estudantes que não se encaixavam ao perfil proposto pelo projeto.

O **Projeto da Área das Linguagens e Códigos** a cada ano abordava uma temática diferente a ser trabalhada, por exemplo: Os ritmos musicais; As culturas diferenciadas dos países envolvidos na copa do mundo; Uma viagem pelo mundo da literatura. Portanto, com base na preocupação em contribuir para a formação de seus estudantes em indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, a área das linguagens e códigos objetivou aprimorar o estudo sobre a área, buscando sanar um déficit de leitura e conhecimentos literários, necessários para o conhecimento de mundo. A metodologia do projeto consistia em dividir as obras ou temas a serem trabalhadas por turma, orientados pelos professores da área, e, através da produção dos trabalhos, que são apresentados em stands e avaliados por professores convidados.

Vale salientar que esses projetos não estão mais em funcionamento na atualidade por determinados motivos, dentre eles podemos citar: O viajando na aprendizagem, pela dificuldade de conseguir transporte para as viagens do projeto; O projeto de educação ambiental, também foi abandonado devido a uma grande produção de lixo; o projeto das Linguagens e o projeto da Consciência Negra tiveram modificações em sua estrutura, ao invés de apresentações culturais, estão sendo realizadas mesas temáticas e palestras voltadas para o tema. Com essas modificações e cancelamento de projetos, os alunos se mobilizaram em torno da questão, pedindo a volta deles, alegando que contribuía para o protagonismo juvenil e aprendizagem de certo modo. A gestão, ao ouvir os anseios dos educandos, está pensando formas de atender a esse pedido com a retomada dos trabalhos.

Neste ponto, é importante destacar que a execução deles é realizada nos momentos destinados ao almoço ou no intervalo do lanche. De acordo com a gestão, esses momentos são

mais adequados, pois não interfere nos momentos de aula dos estudantes. Isso sinaliza uma discussão para pensarmos como são inseridos dentro da realidade escolar o protagonismo estudantil e, de certo modo, as premissas da transdisciplinaridade presente na preocupação da educação integral. Como percebemos, a escola possui uma variedade de projetos educacionais, trabalhando, hipoteticamente, com o protagonismo juvenil, colocando o jovem como peça primordial e fundamental na construção do seu conhecimento, entretanto, alguns não estão incorporados, nos tempos pedagógicos, nas horas-aula.

2.2.5 Resultados da pesquisa exploratória realizada com professores e coordenadores sobre os processos pedagógicos e gestores da EEEP Gama

Para evidenciarmos as questões referentes a possíveis indicativos de sucesso escolar da instituição analisada, realizamos uma pesquisa de campo com os coordenadores pedagógicos e professores da base regular e técnica da referida escola. Com o intuito de conhecer mais de perto as percepções dos atores envolvidos nos processos pedagógicos, foi aplicado um questionário e, por meio de seus resultados, foi possível estabelecer um perfil do corpo docente e da coordenação escolar da instituição.

Para esse estudo exploratório, utilizou-se uma abordagem qualitativa, subsidiada no questionário como instrumento de coleta de dados. Para isso, optei pela utilização do questionário impresso, entregando-o pessoalmente a cada um dos coordenadores e professores da escola. Após esse momento, expliquei o motivo da pesquisa e deixei-os à vontade para responderem ao instrumento. Nesse contexto, foram entregues 3 questionários aos coordenadores e 22 aos docentes. Percebi, no ato da entrega, a opção de alguns por responder no momento, enquanto outros levaram alguns dias para responder. Depois de receber todos os questionários, realizei a tabulação e análise dos dados. Vale salientar que todos os sujeitos da pesquisa exploratória devolveram o instrumento. O questionário da pesquisa encontra-se no apêndice A.

A partir da aplicação do questionário, realizada entre os dias 25 de setembro a 04 de outubro de 2019, chegou-se a algumas constatações em relação ao trabalho desenvolvido pelo corpo docente e coordenação pedagógica que refletem diretamente nos resultados educacionais da instituição. O questionário possuía 46 questões, sendo 45 de múltipla escolha e 1 questão aberta, as quais tratavam de temas diversificados, tais como: práticas pedagógicas; gestão colaborativa; avaliações externas; apropriação dos resultados; protagonismo docente; protagonismo discente; integração curricular; Jovem de Futuro e a Tecnologia Empresarial

Socioeducacional – TESE. Dentre os 25 pesquisados, 3 são coordenadores pedagógicos, 14 são professores da base regular e 8 são professores da base técnica.

As respostas das assertivas no questionário foram estabelecidas com base na Escala de Likert, usada frequentemente em questionários, principalmente em pesquisas de opinião. Nesse sentido, os perguntados, ao responderem um questionário pautado nessa escala, apontam o seu nível de concordância com determinada afirmação. Esses níveis se dividem em discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo. A resposta das escalas de Likert é um processo de 4 (quatro) estágios em que o respondente: 1) interpreta o item; 2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes; 3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos e 4) seleciona uma resposta. (BORGES, 2019).

A partir da Escala Likert, foi calculado o produto das marcações com zero (0) quando discorda, um (1) se discorda parcialmente, dois (2) se concorda parcialmente e três (3) se concorda. Da somatória dos produtos, foi calculada a proporção do total de possibilidade máxima de marcação da 4ª assertiva ($3 \times 25 = 75$) com o objetivo de obter a porcentagem de concordância. A tabela 4 demonstra a aplicação matemática efetuada para obter a porcentagem de concordância:¹⁰

Tabela 4 - Cálculo para mensurar o nível de concordância das afirmações.

ASSERTIVAS	1	2	3	4
Compreendo os aspectos avaliados pelas avaliações externas		1	8	16
Cálculo	0x0	1x1	8x2	16x3

Fonte: Elaborado pelo autor com base na escala de Likert. (2019).

A soma dos produtos ($0 + 1 + 16 + 48$) da terceira linha da tabela 4, multiplicada por 100 e dividida por 75, resulta na porcentagem de 86,6% (adotamos uma casa decimal), valor que expressa o grau de concordância da assertiva.

As primeiras assertivas do questionário identificam a percepção dos docentes e coordenadores participantes da pesquisa referentes às avaliações externas e à forma como eles encaram essas avaliações no auxílio às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Assim, seis assertivas iniciais trazem a contextualização da importância das avaliações externas para o processo de ensino e aprendizagem, se elas exercem papel de diagnóstico na aprendizagem dos estudantes, se esses dados são utilizados no planejamento disciplinar e se, na visão dos docentes

¹⁰ Seguimos a tabulação das respostas seguindo o modelo proposto por Jorge de Lima Beltrão, conforme especificações no trabalho de Amanda Sena Valdivia Ferreira. (FERREIRA, 2019)

e coordenadores, essas avaliações atuam como instrumento fiscalizador na escola em análise. A tabela 5, demonstrada a seguir, apresenta a percepção desses atores acerca dessas questões.

Tabela 5 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente às avaliações externas

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
1 - Compreendo os aspectos avaliados pelas avaliações externas.		1	8	16	86,6%
2 - As avaliações externas contribuem para o processo de ensino.		4	6	15	81,3%
3 - As avaliações externas contribuem para o processo de aprendizagem.	1	5	5	14	76,0%
4 - As avaliações externas exercem um papel de diagnóstico da aprendizagem dos estudantes.	1	5	8	11	72,0%
5 - Utilizo os dados das avaliações externas no meu planejamento disciplinar.	5	3	9	8	60,0%
6 - As avaliações externas atuam como um instrumento fiscalizador.	5	3	7	10	62,6%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à assertiva de compreensão dos aspectos avaliados pelas avaliações externas, os dados apontam que grande parte do corpo docente compreende os aspectos avaliados nas avaliações externas. A partir desses dados, pode-se depreender que a maior parte dos docentes entende o que vem a ser essas avaliações. Inferimos a partir disso que se procede a uma possível interpretação dos dados e utilização de seus resultados nas práticas escolares.

Já no que concerne ao fato de se as avaliações externas contribuem para o processo de aprendizagem, os dados levam-nos a inferir que os respondentes consideram que elas contribuem para o processo de aprendizagem. Com relação à assertiva que reflete se as avaliações externas exercem um papel de diagnóstico da aprendizagem dos discentes, os dados nos mostram que os respondentes consideram que as elas exercem um papel de diagnóstico da aprendizagem dos discentes, contribuindo para a tomada de decisões a partir da consolidação dos resultados do diagnóstico.

Entretanto, quando se questiona a utilização dos dados das avaliações externas no planejamento disciplinar, verificamos que a grande diversidade de respostas permite afirmar que nem todos os professores utilizam os dados delas no seu planejamento disciplinar.

Diante dos dados apresentados na assertiva sobre as avaliações externas atuarem como instrumento fiscalizador, percebemos que grande parte dos professores e coordenação considera que as elas atuam como um instrumento de fiscalização, ficando nítida a forte ênfase na responsabilização através dos resultados das provas.

Os resultados dessas provas oferecem um diagnóstico para a escola, constituem subsídios de dados e informações que proporcionam uma base para a implementação de ações visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Identificar essa compreensão assume importância, uma vez que, a partir de pontos reflexivos, estabelecem-se as formas de acesso e apropriação dos dados coletados nas avaliações. As assertivas seguintes buscam observar a ligação entre a prática pedagógica e os dados fornecidos pelas avaliações externas, na percepção dos docentes e coordenadores pesquisados, conforme traz a tabela 6 exposta a seguir.

Tabela 6 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
7 - Os resultados das avaliações externas são discutidos junto com a equipe gestora.		3	5	17	85,3%
8 - Os resultados das avaliações externas são discutidos junto com os professores das disciplinas avaliadas e com os professores das outras áreas.	2	3	6	14	76,0%
9 - Os resultados das avaliações externas são discutidos com os professores da base técnica (Administração, Contabilidade, Enfermagem e Redes de Computadores).	4	7	7	7	56,0%
10 - A apropriação dos resultados das avaliações externas é de interesse de todos os professores da escola.	1	3	7	14	78,6%
11 - Os resultados das avaliações são utilizados para aprimorar as práticas pedagógicas.		2	8	15	84,0%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à discussão dos resultados das avaliações externas junto à equipe gestora, percebemos com base nos dados que grande parte dos respondentes considera que os resultados são discutidos e apropriados por toda a equipe gestora.

Já no que tange ao questionamento se os resultados delas são discutidos com os professores das disciplinas avaliadas e das outras áreas, os resultados apontam que os respondentes consideram que os resultados das avaliações são discutidos com os professores das disciplinas avaliadas e professores de outras áreas.

No que concerne à assertiva se os resultados são discutidos com os professores da base técnica (Administração, Contabilidade, Enfermagem e Redes de Computadores), os dados nos leva ao entendimento de que os resultados das avaliações externas precisam ser mais discutidos com esses docentes, fato evidenciado pelo baixo nível de concordância de apenas 56%.

Ao analisarmos a assertiva se a apropriação dos resultados das avaliações externas é de interesse de todos os professores da escola, podemos inferir que grande parte dos respondentes (professores e coordenadores) considera que a apropriação dos resultados é de interesse de todos os educadores. Fato esse que corrobora para as possíveis intervenções no processo de aprendizagem dos discentes, através de evidências sólidas.

No que diz respeito à assertiva se os resultados das avaliações são utilizados para aprimorar as práticas pedagógicas, a partir dos dados, fica perceptível que os resultados servem de balizador para aprimorar às práticas pedagógicas da instituição.

As próximas assertivas discutem as percepções dos docentes e coordenadores acerca da prática da gestão democrática e colaborativa na escola em análise. Na análise, refletiremos sobre a participação de docentes e discentes nos processos decisórios da escola, se os docentes e a gestão consideram os projetos de vida dos estudantes, se as decisões da escola são discutidas pelos diferentes atores educacionais (pais, professores, estudantes e equipe gestora). A tabela 7, demonstrada a seguir, apresenta a percepção desses atores acerca dessas questões.

Tabela 7 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente a Gestão Democrática e Colaborativa

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
12 - Percebo na escola uma gestão na qual as ideias são discutidas pelos diferentes sujeitos educacionais (pais, professores, estudantes e equipe gestora).	1	1	12	11	77,3%
13 - Participo dos processos decisórios da escola.	3	2	5	15	76,0%
14 - Considero que na escola não existe um núcleo gestor, no qual as decisões são centralizadas, mas, sim uma equipe gestora formada por coordenadores, professores e gestor.	3	2	7	13	73,3%
15 - Tenho autonomia para desenvolver projetos e práticas pedagógicas inovadoras.		3	1	21	90,6%
16 - Percebo as demandas, como as solicitações de projetos, feitas pelos estudantes sendo consideradas para a estruturação dos projetos da escola.	1		8	16	85,3%
17 - Percebo os projetos de vida dos estudantes sendo considerados pelo corpo docente da escola.	1	1	11	12	78,6%
18 - Percebo os projetos de vida dos estudantes sendo considerados pela gestão da escola.	1	2	9	13	78,6%
19 - Os estudantes participam das decisões colegiadas.	4	5	12	4	54,6%

1 Discordo
2 Discordo Parcialmente
3 Concordo parcialmente
4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao analisarmos a assertiva que diz respeito se as ideias são discutidas pelos diferentes sujeitos educacionais (pais, professores, alunos e equipe gestora), verificamos que a grande maioria dos docentes marcou que concorda parcialmente, ou seja, considera que as ideias e demandas da escola são discutidas pelos diferentes atores da instituição. A partir de tal ponderação, podemos supor uma necessidade de estímulo a uma participação maior dos atores nas decisões colegiadas. Esse dado torna-se central para as preocupações adotadas no trabalho uma vez que a discussão de participação nos rumos decisórios das escolas, seja a nível de projetos ou gestão, constitui-se como um dos pilares das proposições constitucionais da participação social.

Quanto a discussão acerca da participação nos processos decisórios da escola por intermédio dos dados, percebemos que a maioria dos respondentes considera participar das decisões da escola, entretanto, alguns docentes afirmam que não participam dos processos de escolha da instituição. Vale salientar que essa participação na tomada de decisões da escola faz parte de uma gestão democrática, em que todos devem ser ouvidos e respeitadas as vontades da coletividade. Essa participação, é fundamental para que se concretize uma administração democrática e participativa no ambiente escolar.

Com relação à assertiva que considera que na escola não existe um núcleo gestor, no qual as decisões são centralizadas e sim uma equipe gestora formada por coordenadores, professores e gestor, os resultados mostram que mais de 50% dos pesquisados consideram que na escola não existe um núcleo gestor e sim uma equipe gestora, em que as decisões são discutidas e decididas em colegiado. Entretanto, alguns professores discordam da assertiva, levando à reflexão de que algumas decisões da escola precisam ser mais discutidas por todos.

Ao analisarmos a afirmação de autonomia para desenvolver projetos e práticas pedagógicas inovadoras, percebemos que uma quantidade bem expressiva de docentes e coordenadores considera ter autonomia no desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas. Essa independência é de fundamental importância para que os docentes possam atuar da forma que melhor convier, a partir dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Já no que concerne a afirmação de se as solicitações de projetos, feitas pelos estudantes, são consideradas para a estruturação dos projetos da escola. Os dados demonstram que os anseios e solicitações dos educandos são considerados pela equipe gestora para estruturação dos projetos da escola. Entretanto, vale ressaltar que alguns professores concordam parcialmente com a assertiva, o que leva a refletir que nem sempre essas solicitações são consideradas pela equipe gestora. É de fundamental importância essa escuta dos discentes, pois seus anseios e opiniões devem ser considerados para o aprimoramento dos projetos escolares.

Com relação à assertiva que reflete se os projetos de vida dos estudantes são considerados pelo corpo docente da escola, a partir dessas respostas, pode-se inferir que os projetos de vida dos discentes são considerados pelo corpo docente, entretanto 11 respondentes marcaram concordar parcialmente, o que significa que os projetos de vida dos educandos nem sempre são considerados pelos educadores.

Já no que tange ao questionamento se os projetos de vida dos estudantes são considerados pela gestão da escola. A partir dos dados se pode depreender, que a gestão escolar considera os projetos de vida dos alunos no fazer pedagógico da escola. Porém, 9 respondentes marcaram concordar parcialmente, isso permite inferir que os projetos de vida dos discentes nem sempre são considerados pela gestão escolar. O projeto de vida reflete os desejos dos estudantes, eles devem ser uma das principais finalidades da instituição, realizar ou aproximar os jovens da concretização desses projetos.

No que diz respeito à assertiva se os estudantes participam das decisões colegiadas, percebemos que muitos docentes consideram que os estudantes nem sempre participam das decisões colegiadas, fato esse evidenciado por 12 respondentes terem marcado a alternativa concordo parcialmente e pelo baixo nível de concordância, de apenas 54,6%. Percebemos que a maioria dos docentes nem sempre percebem essa participação dos estudantes nas decisões da escola, o que nos leva a refletir da necessidade de a escola ampliar esse processo de escuta dos anseios dos discentes.

As assertivas seguintes dizem respeito às práticas pedagógicas da escola na percepção dos docentes e coordenadores. Foram abordados temas referentes aos processos desenvolvidos na instituição que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, se o trabalho com projetos e a monitoria contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, como também será analisado se as práticas pedagógicas consideram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. A tabela 8, apresentada a seguir, registra a percepção desses atores acerca dessas questões.

Tabela 8 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente às práticas pedagógicas da escola

(continua)

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
20 - O trabalho com projetos contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes.		2	7	16	85,3%
21 - As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola consideram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.	1	4	11	9	70,6%

Tabela 8 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente às práticas pedagógicas da escola

					(conclusão)				
ASSERTIVAS					1	2	3	4	Nível de Concordância
22 - A monitoria contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes.								25	100%
1	Discordo	2	Discordo Parcialmente	3	Concordo parcialmente			4	Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No que concerne à assertiva que trata da contribuição do trabalho com projetos no processo de aprendizagem dos discentes, os dados nos mostram que o trabalho com projetos colabora com a aprendizagem dos estudantes na visão dos docentes. O trabalho com projetos pode aproximar os sujeitos educacionais, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Já em relação à afirmação que reflete se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola consideram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, fica perceptível que grande parte dos docentes percebe que as práticas pedagógicas nem sempre consideram os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes, pois 11 respondentes concordam parcialmente. O que nos leva a refletir que as particularidades de cada estudante precisam ser consideradas pelos docentes, objetivando que os processos educacionais sejam efetivamente exitosos.

Quanto à discussão se a monitoria contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, percebemos que 100% dos docentes e coordenadores concordam com a assertiva, o que evidencia que, na visão dos sujeitos pesquisados, a monitoria impacta no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Assim, pode-se perceber que projetos que mobilizam a participação ativa dos educandos contribuem de forma significativa para esse processo, visto que colocam em cena o protagonismo dos estudantes.

As próximas assertivas dizem respeito às percepções dos docentes e coordenadores referentes ao Programa Jovem de Futuro. Analisamos temáticas sobre as contribuições do programa na sistematização das ações pedagógicas da escola, se o programa diagnostica as dificuldades de aprendizagem e colabora para nivelar as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, a tabela 9 vem apresentar o panorama das respostas dos investigados frente a essas assertivas.

Tabela 9 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Programa Jovem de Futuro

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
23 - O programa Jovem de Futuro ajuda a sistematizar as ações pedagógicas da escola.			8	17	89,3%
24 - O programa Jovem de Futuro diagnostica as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.	1	3	11	10	73,3%
25 - O programa Jovem de Futuro colabora para nivelar as aprendizagens dos estudantes.	1	1	9	14	81,3%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao analisarmos a assertiva de sistematização das ações pedagógicas da escola através do programa Jovem de Futuro, percebemos que 17 respondentes concordam e 8 concordam parcialmente, o que evidencia que o corpo docente e coordenação consideram que o Programa Jovem de Futuro colabora na sistematização das ações pedagógicas da escola. Entretanto, vale ressaltar que o fato de 8 respondentes concordarem parcialmente, significa que, na visão desses docentes, nem sempre o programa colabora na sistematização das ações pedagógicas, o que demandaria uma integração maior dos diferentes atores da instituição na busca de concretizar a sistematização das ações pedagógicas.

Já em relação à afirmativa de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos estudantes através do programa Jovem de Futuro, as respostas apontam que grande parte dos docentes considera que o programa Jovem de Futuro nem sempre diagnostica as dificuldades de aprendizagem dos discentes, pelo fato de 11 respondentes concordarem parcialmente. Esse diagnóstico constitui uma das premissas do Jovem do Futuro, que deve ser aplicado pelos professores e pela gestão, colaborando com a tomada de decisões, buscando sanar lacunas de aprendizagens. Além disso, é fundamental que os alunos sejam informados dos resultados desses diagnósticos e entendam em quais competências e habilidades necessitam melhorar.

No que se refere a se o programa Jovem de Futuro colabora para nivelar as aprendizagens dos estudantes, fica perceptível que os docentes e coordenadores entendem que o programa ajuda no nivelamento das aprendizagens dos discentes. Vale ressaltar que alguns professores entendem que nem sempre o programa ajuda nesse nivelamento. O que nos leva a inferir que ações pontuais de nivelamento nem sempre irão surtir efeito, logo essas ações precisam ser contínuas e significativas para os estudantes.

As assertivas seguintes discutirão sobre a percepção dos docentes e coordenadores acerca da integração curricular e os processos pedagógicos desenvolvidos na escola em tela. Será analisado se a integração curricular colabora com a aprendizagem dos estudantes, se ela ocorre com efetividade na escola, se os processos pedagógicos são debatidos entre os professores da base técnica e comum, se o planejamento das aulas da base comum considera a base técnica, visando a integração do currículo escolar e se os diferentes coordenadores discutem os processos educacionais nas disciplinas de sua atuação. A tabela 10, demonstrada a seguir, apresenta a percepção desses atores acerca dessas questões.

Tabela 10 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente à integração curricular e os processos pedagógicos

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
26 - A integração curricular colabora para aprendizagem dos estudantes.			9	16	88,0%
27 - A integração curricular ocorre com efetividade na escola.	5	2	11	7	60,0%
28 - Planejo minhas aulas considerando a base técnica pensando no currículo escolar.	1	4	6	14	77,3%
29 - Os professores da base técnica e comum da escola debatem os processos pedagógicos.	3	9	7	6	54,6%
30 - Os diferentes coordenadores de área discutem os processos educacionais das disciplinas sob sua responsabilidade.	1	1	5	18	86,6%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quanto à discussão acerca sobre se a integração curricular colabora para aprendizagem dos estudantes, os dados apontam que essa ação, na visão dos docentes, é uma temática central nas preocupações da instituição, já que uma escola em tempo integral deve trabalhar de forma colaborativa e integrada, a parte técnica e a parte comum do currículo. Essa integração facilitará o processo de aprendizagem dos discentes.

Já em relação à afirmativa dos resultados da efetividade da integração curricular na escola, percebemos uma grande diversidade de opiniões referente à temática. A partir dos dados, depreende-se que a integração curricular precisa ser mais discutida e praticada, para que aconteça com efetividade no ambiente escolar.

Com relação à assertiva de considerar a base técnica no planejamento das aulas pensando o currículo escolar, de acordo com as respostas, nem todos os docentes planejam suas

aulas considerando a base técnica pensando no currículo escolar. O que nos leva a detectar fragilidades quanto à integração entre a base técnica e a base comum.

Já no que tange aos elementos de discussões dos processos pedagógicos são debatidos pelos professores da base técnica e comum da escola, os dados apontam uma diversidade de opiniões, sendo que 9 respondentes discordam parcialmente, o que nos leva a inferir que os professores da base técnica e comum não debatem os processos pedagógicos, o que sugere que essa temática precisa ser mais trabalhada na escola, ampliando as discussões, o que de certa forma facilitaria o processo de integração curricular.

Com relação à assertiva se os diferentes coordenadores de área discutem os processos educacionais das disciplinas sob sua responsabilidade, os dados refletem que, na visão dos docentes e coordenação, os processos educacionais nas diferentes disciplinas de atuação dos coordenadores escolares são discutidos na rotina escolar, o que demonstra uma forte preocupação com a parte pedagógica e impactará nos resultados educacionais da instituição.

As próximas assertivas abordam a percepção do corpo docente e coordenadores referente à aceitação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional -TESE, filosofia das escolas de educação profissional que defende a gestão de resultados, e se a forte ênfase na gestão por resultados colabora com os resultados educacionais da instituição, conforme traz a tabela 11 exposta a seguir.

Tabela 11 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente à aceitação da TESE e a Gestão por Resultados

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
31 - A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), filosofia das escolas de educação profissional que defende a gestão de resultados, é bem aceita por toda a comunidade escolar.	1	1	14	9	74,6%
32 - A forte ênfase na gestão de resultados colabora para o alcance de bons resultados educacionais.	2	1	9	13	77,3%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à assertiva de aceitação da TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), filosofia que é base das escolas de educação profissional, as respostas sinalizam que a filosofia da TESE nem sempre é bem aceita por grande parte dos docentes, já que 14 respondentes concordaram parcialmente, o que nos leva a inferir que os atores da

instituição, precisam refletir mais acerca da TESE, buscando compreender as verdadeiras nuances por trás dela.

Já no que concerne ao fato se a forte ênfase na gestão de resultados colabora para o alcance de bons resultados educacionais, os dados apontam que, na visão da maioria dos docentes, a forte ênfase na gestão de resultados de certa forma ajuda no alcance de bons resultados educacionais. Entretanto, vale destacar que alguns docentes concordam parcialmente, o que fica evidente que o tema precisa ser mais debatido com toda a equipe. Vale salientar que os resultados educacionais são consequências de uma série de fatores escolares e a gestão para resultados é apenas um desses fatores. A gestão para resultados atua no monitoramento das ações, como uma espécie de responsabilização.

As assertivas seguintes discutem a visão dos professores e coordenadores referentes à participação dos estudantes nas práticas pedagógicas, questionando se os discentes atuam como protagonistas nesse processo, conforme traz a tabela 12 exposta a seguir.

Tabela 12 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao Protagonismo Discente

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
33 - O protagonismo discente através dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais internamente.		1	6	18	89,3%
34 - O protagonismo discente através dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais externamente.		2	6	17	86,6%
35 - O protagonismo discente através dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais internos.		1	7	17	88,0%
36 - O protagonismo discente através dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais.			7	18	90,6%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à afirmativa que reflete se o protagonismo discente por intermédio dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais internamente, os dados apontam que grande parte dos respondentes considera que o projeto interfere nos resultados educacionais internamente, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes por meio do engajamento dos estudantes nas práticas educativas.

No que se refere as assertivas sobre o protagonismo discente por intermédio dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais externamente, os dados refletem

que o corpo docente e coordenação pedagógica corroboram com a assertiva, considerando que o projeto ajuda nos resultados educacionais externos.

Já nas percepções sobre o protagonismo discente ocorrer por intermédio dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais internos, a partir dos dados se pode depreender, que grande parte dos respondentes considera que a ação deles tem impacto nos resultados educacionais internos.

No que concerne à assertiva que reflete se o protagonismo discente por intermédio dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais, os dados sinalizam que a grande parte dos respondentes concorda. Na visão dos docentes e coordenação, o projeto alunos monitores impacta fortemente nos resultados educacionais da escola, por trabalharem com o engajamento dos discentes e o trabalho colaborativo.

A participação ativa dos estudantes no processo de ensino aprendizagem amplia as possibilidades de aquisição do conhecimento. O engajamento dos estudantes nos processos pedagógicos auxilia na aquisição de competências e, conseqüentemente, colabora de forma positiva nos resultados externos.

As próximas assertivas abordam a percepção dos docentes e coordenadores referente à acolhida com os estudantes, tendo sido investigado se os diferentes atores da escola demonstram acolhimento em relação aos alunos e se os respondentes consideram que ouvir os anseios dos estudantes favorece o processo de aprendizagem, conforme traz a tabela 13 exposta a seguir.

Tabela 13 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao acolhimento dos discentes

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
37 - Ouvir os anseios dos estudantes favorece no processo educativo.		2	5	18	88,0%
38 - Percebo a acolhida dos estudantes pelo gestor escolar.		1	8	16	86,6%
39 - Percebo a acolhida dos estudantes pelo coordenador.		2	9	14	82,6%
40 - Percebo a acolhida dos estudantes pelos professores das diferentes disciplinas da base comum.	1	1	13	10	76,0%
41 - Percebo a acolhida dos estudantes pelos professores da base técnica.	1		14	10	77,3%

☐ 1 Discordo
 ☐ 2 Discordo Parcialmente
 ☐ 3 Concordo parcialmente
 ☐ 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à assertiva que reflete se a escuta dos anseios dos estudantes favorece no processo educativo, os dados apontam que os respondentes corroboram com a afirmação, considerando a importância de ouvir os anseios dos estudantes para o favorecimento do processo educativo.

Quanto à discussão acerca da percepção da acolhida dos estudantes pelo gestor escolar, as marcações dão a entender que a maioria dos respondentes corrobora com a afirmativa, percebendo a acolhida dos estudantes pelo gestor escolar. Já no que concerne à assertiva de percepção da acolhida dos estudantes pelos coordenadores pedagógicos, os dados refletem que a maioria dos respondentes percebe que os discentes são acolhidos pelos coordenadores escolares.

No que diz respeito à percepção da acolhida dos estudantes pelos professores das diferentes disciplinas da base comum, a partir dos dados se pode depreender, que grande parte dos docentes e coordenadores nem sempre percebe a acolhida dos discentes pelos professores da base comum, já que a grande maioria marcou que concorda parcialmente.

Ao analisarmos à que reflete sobre a percepção da acolhida dos estudantes pelos professores da base técnica, as respostas sinalizam que grande parte dos respondentes nem sempre percebe a acolhida dos estudantes pelos professores da base técnica, visto que a grande maioria marcou que concorda parcialmente.

Essa acolhida é fundamental, já que os estudantes passam o dia todo no ambiente escolar. Por se tratar de uma escola em tempo integral, esse acolhimento e preocupação com os alunos é um grande diferencial da instituição. Essa aproximação e escuta dos estudantes é importante, pois colabora para que se sintam pertencentes à instituição. Fato que estimula o engajamento e a participação dos estudantes nos projetos e ações da escola.

As assertivas seguintes abordam a visão dos docentes e coordenação sobre a utilização dos dados contextuais da escola e dos alunos para potencializar o ensino. Serão considerados dados contextuais dos estudantes, como renda familiar, formação dos pais e/ou responsáveis e dados contextuais da escola, como localização e infraestrutura, conforme traz a tabela 14 exposta a seguir.

Tabela 14 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente à utilização dos dados contextuais da escola e dos estudantes para potencializar o ensino

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
42 - Os dados contextuais dos estudantes, como renda familiar, formação dos pais e/ou responsáveis, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação de práticas pedagógicas).	4	4	10	7	60,0%
43 - Os dados contextuais da escola, localização, infraestrutura, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação de práticas pedagógicas).		2	10	13	81,3%

1 Discordo 2 Discordo Parcialmente 3 Concordo parcialmente 4 Concordo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com relação à assertiva se os dados contextuais dos estudantes, como renda familiar, formação dos pais e/ou responsáveis, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação de práticas pedagógicas), percebemos uma grande diversidade de opiniões e baixo nível de concordância. Evidenciamos que os dados contextuais dos estudantes, referentes à renda familiar e à formação dos pais, nem sempre são utilizados para potencializar o ensino. O que depreende que a instituição precisa potencializar suas práticas a partir da utilização dos dados contextuais, conhecendo melhor o contexto social e econômico dos seus discentes.

Já em relação à se os dados contextuais da escola, localização, infraestrutura, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação das práticas pedagógicas), evidencia-se que a maioria dos docentes considera que esses são utilizados para potencializar o ensino. O que nos leva a inferir que a instituição se utiliza do fato de ter uma boa estrutura física para potencializar as práticas pedagógicas.

Nos últimos aspectos observados no questionário, as assertivas se pautaram no protagonismo docente e na autonomia dos docentes para desenvolverem o currículo escolar da maneira que considerarem ser mais eficiente. A tabela 15, demonstrada a seguir, apresenta a percepção desses atores acerca dessas questões.

Tabela 15 - Percepção do corpo docente e coordenadores referente ao protagonismo docente

ASSERTIVAS	1	2	3	4	Nível de Concordância
44 - O protagonismo docente tem forte ênfase na escola.	1	1	10	13	80,0%
45 - Os professores têm liberdade de trabalharem o currículo escolar da maneira que achar mais eficiente o processo educativo.	2	1	6	16	81,3%

1 Discordo 2 Discordo Parcialmente 3 Concordo parcialmente 4 Concordo

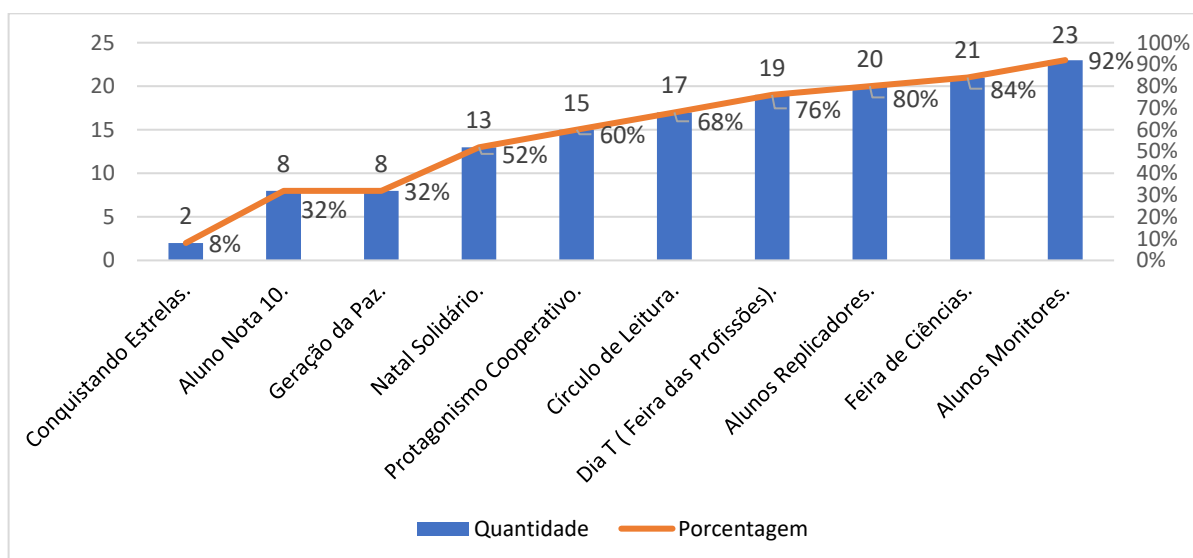
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quanto à discussão acerca da percepção da forte ênfase do protagonismo docente na escola, os dados apontam que uma quantidade expressiva dos respondentes considera ter forte ênfase o protagonismo docente na instituição em análise.

Já no que tange à assertiva de autonomia dos professores para trabalhar o currículo escolar da maneira que considerarem mais eficiente ao processo educativo, evidenciou-se, na visão dos docentes e coordenadores escolares, que os professores têm liberdade para trabalhar o currículo escolar da maneira que consideram mais eficiente para o processo educativo. Essa independência é fundamental, já que os docentes podem desenvolver seu trabalho pedagógico de maneira livre, através do protagonismo docente, sem necessariamente precisar se prender, possivelmente, as exigências de um currículo estático e engessado.

O gráfico 1 aborda, na percepção dos docentes e coordenadores escolares, quais são os projetos desenvolvidos pela instituição que mais impactam no desenvolvimento integral dos estudantes.

Gráfico 1- Quais projetos realizados pela escola você considera que contribui de forma mais significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes?



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao analisarmos o gráfico 1, pode-se depreender que, na visão dos docentes, os projetos mais importantes são aqueles centrados no protagonismo estudantil, nos quais os alunos são os atores principais do processo. Tendo como destaque: Alunos Monitores; Feira de Ciências; Alunos Replicadores; Dia T (Feira das Profissões); Círculo de Leitura e Protagonismo Cooperativo.

No tocante à questão aberta: “Há algo que gostaria de falar e que não foi abordado nas assertivas acima?”, apenas três professores a responderam com as seguintes ponderações: O professor A citou: “Que alguns projetos destinados a uma certa série sejam levados às outras”; o professor B destacou: “É interessante ressaltar que o projeto Alunos Replicadores é de fundamental importância para que um aluno ajude o outro com as dificuldades existentes em sala” e o professor C ponderou que “as avaliações externas geram dados quantitativos às respostas exatas, enquanto as relações interpessoais não podem ser mensuradas ao resultado exposto (até então). É preciso valorizar as transformações individuais de cada região/ ambiente de formação/ transformação”.

Percebemos, na visão dos dois primeiros professores, que os projetos desenvolvidos na escola impactam na aprendizagem dos discentes e deveriam ser replicados em todas as séries, já que alguns projetos são específicos de algumas séries. Já o professor C deu ênfase à questão de que as avaliações externas geram dados quantitativos, e que as relações interpessoais não são mensuradas nesses dados. Para o docente, deve-se valorizar as evoluções dos discentes no processo educativo, sem se prender aos resultados quantitativos.

Depois da análise dos resultados da pesquisa de campo, é mister proceder a algumas ponderações. Os dados da pesquisa exploratória apontaram algumas fragilidades e potencialidades, que precisam ser investigadas mais a fundo para sanar algumas lacunas encontradas nessa fase inicial da pesquisa. A partir desses indicativos e os resultados dos questionários, pretendemos, no terceiro capítulo, apresentar algumas discussões que entendemos que embasam as análises das entrevistas.

Nessa etapa da pesquisa, buscamos, a partir dos dados de integração curricular, uso dos dados das avaliações externas e pressupostos dos programas integrantes das escolas profissionais (TESE e PJF), aprofundar os sentidos atribuídos pelos professores e equipe gestora da escola para a realidade escolar e contrapor com os dados levantados para essa primeira parte do trabalho. Diante dos questionamentos de boas práticas e densidade de atuações, pretendemos, com esses elementos, aprofundar como tais pressupostos contribuíram ou não para a explicação do fenômeno dos resultados.

3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EXECUTADAS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos, metodológicos e análise da terceira fase da pesquisa que se refere à aplicação das entrevistas estruturadas. Apresentaremos reflexões sobre as práticas executadas na Escola Estadual de Educação Profissional Gama. Para isso, trazemos como referencial as ideias de eficácia e eficiência escolar atentando para os elementos singulares da escola e suas características sociais e formativas, o trabalho colaborativo e a discussão sobre educação integral.

Sobre a metodologia, optamos por utilizar entrevistas estruturadas como instrumento de pesquisa, por se tratar de um estudo de caso com viés qualitativo. Através da pesquisa qualitativa, baseamo-nos nos dados a partir das percepções dos sujeitos e suas subjetividades, procurando refletir e entender os fenômenos a partir dos significados atribuídos a eles. Esse instrumento de pesquisa será apresentado mais detalhadamente no decorrer do capítulo. A seguir, passaremos a discorrer sobre o processo teórico dos elementos de eficácia escolar no Ceará, as contribuições da gestão colaborativa entre docentes e discentes nos processos educacionais e a implantação da educação integral e de tempo integral no estado do Ceará.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos os referenciais teóricos e bibliográficos que se balizam, sobretudo, no entendimento das características educacionais e contextuais dos alunos com base nos autores: Brooke e Soares (2008); Vieira e Vidal (2016); Barroso (2016); Dias (2016). Autores que defendem o trabalho colaborativo: Boavida e Pontes (2002); Damiani (2008); Polon (2009); Torres e Irala (2014). Autores que defendem a educação integral e podem ser representados por: Darcy Ribeiro (2017); Dayrell (2007; 2016); Gadotti (2003; 2009); Krawczyk (2011; 2014). Além disso, observaremos os trabalhos de autores como: Afonso (2013); Chaves e Murici (2014); Freire (2008); Furtado e Magrone (2015); Lück (2009); Paro (1986); Sandri e Silva (2019); Veiga Neto (2013) e Verdum (2013). Utilizamos como referenciais para pensar os resultados as dissertações de: Borges (2019); Castro (2019); Ferreira (2019); Nogueira (2018); Silva (2016); Silva (2019) e Rodrigues (2016).

3.1.1 Elementos para a eficácia escolar: Olhar para seus sujeitos e si próprio para a construção do processo educativo

Repensar a escola exige coragem, criatividade, vontade de operar mudanças reais e significativas na atuação pedagógica. Reconhecemos que ensinar não consiste em transmitir informações, mas, levantar questões, apontar problemas, possibilitar discussões através do raciocínio e da argumentação, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, defendemos que práticas pedagógicas inovadoras impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas educativas inclusivas, utilizando novas tecnologias e novas propostas de trabalho. Nesse quesito é importante definirmos por práticas pedagógicas inovadoras as responsáveis por promoverem a participação ativa do discente no processo de aprendizagem, visando a realização de atividades que sejam significativas para o educando, desenvolvendo o senso crítico e, principalmente, que promovam a interação social. (VERDUM, 2013)

Com essa nova proposta de trabalho, é preciso ouvir e olhar para a instituição e os anseios de seus sujeitos, sobretudo os discentes. Ouvir as inquietações dos alunos e olhar suas necessidades, observar suas resistências e entender a realidade desses jovens, respaldados numa pedagogia culturalmente sensível. Parn Sammons, em seu artigo “As características das escolas eficazes”, argumenta que o “progresso do aluno aumenta quando os professores são sensíveis às diferenças em estilo de aprendizagem e, quando possível, identificam e usam estratégias apropriadas” (SAMMONS, 1999, p. 335). A questão ressaltada pelo autor diz respeito a se ter flexibilidade e mudar a proposta inicial, sendo sensível aos interesses do aluno, procurando promover a aprendizagem e a eficácia do ensino. (BARROSO, 2016)

Com a democratização do acesso à educação, a qualidade e a equidade das redes públicas tornaram-se insuficientes. A escola popular de massa acolheu uma população desprovida de pré-requisitos necessários para a dedicação ao estudo. Segundo Lorena Freitas (2009), esses pré-requisitos para o sucesso escolar são adquiridos no seio familiar. Com isso, surge o conceito de “má-fé institucional”: padrão viciado de funcionamento institucional, no qual os profissionais da educação observam apenas os efeitos escolares de uma história familiar que consideram as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Devemos quebrar esses paradigmas, pois a escola deve acreditar no potencial dos jovens, independente do contexto socioeconômico em que eles estão inseridos, cabendo à instituição articular práticas para contornar os problemas contextuais de seus alunos e que estejam a seu alcance.

No Ceará, as Escolas Estaduais de Educação Profissional e sua proposta de ensino médio integrado se configuram como uma possibilidade, dentre várias, na busca de resolver os problemas correntes do ensino médio regular, o qual se afirma estar em crise.

As EEEPs não somente se caracterizam por ser uma política de promoção da qualidade do ensino médio, mas também como um claro investimento na formação de capital humano no estado do Ceará que poderá render frutos no médio e longo prazo, quando jovens mais qualificados adentrarem no mercado de trabalho. (IPECE, 2013, p. 10)

O ambiente escolar tende a ser um reflexo das relações de poder tecidas na sociedade, na qual o poder político predominante em cada época guia seu modelo na condução da área educacional, refletindo na forma de como gerir a escola. No caso do Estado do Ceará, pode-se perceber que a adesão ao programa Brasil Profissionalizado, com a implantação do projeto das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), alinhou interesses internos, ou seja, políticos, como a melhoria dos índices do desenvolvimento educacional do Estado, baseado em políticas econômicas externas neoliberais que, de forma direta ou indireta, interferem e influenciam na área da educação.

Nesse contexto, a TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional, modelo adotado pelo Estado do Ceará, apresentou-se como um modelo de gestão que mescla elementos da administração empresarial com a administração escolar, buscando, através de premissas do protagonismo juvenil, corresponsabilidade, replicabilidade, entre outros, garantir o sucesso de uma proposta de um ensino médio integrado que não apenas atenda às metas determinadas pelas políticas de governo, mas que também propicie aos jovens educandos uma formação humana integral. (MAIA; PINTO; ALVES, 2019)

A instituição escolar, nessa perspectiva, é encarada como uma empresa, onde o governo e a iniciativa privada entram com o investimento e a instituição deve gerar lucros. No caso, esse lucro se reflete na aprendizagem satisfatória dos discentes, na inserção dos alunos no mercado de trabalho e no ensino superior, como também, na formação integral desses jovens. Entretanto, destacamos que a educação pode ser de qualidade, sem, necessariamente, ser compreendida com todas as premissas de uma empresa e a sua administração por objetivos, segundo a qual se devem gerar lucros e/ou resultados como objetivos últimos. A educação, possuindo especificidades que a diferem de uma empresa, deve contemplar suas singularidades para alcançar os objetivos de uma educação na perspectiva da formação crítica, respeitando as singularidades dos educandos e seu contexto de inserção.

A escola deve desenvolver uma gama diversificada de metodologias de aprendizagens, todas centradas no educando, as chamadas metodologias ativas. Esses são processos educativos que apresentam como principal característica a utilização de estratégias que possibilitam a inserção e o engajamento do aluno como agente ativo e responsável por sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Elas são importantes pelo fato de desenvolverem nos discentes o protagonismo estudantil na busca ativa da aprendizagem.

Destacamos, entre as principais metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Esses três métodos utilizam o trabalho em equipe para fortalecer e integrar processos de aprendizagem, construção de competências dos estudantes. São derivadas desses processos as Inteligências Múltiplas, Socioemocional, Sala de Aula Invertida, que são exemplos de propostas que lançam mão desse trabalho colaborativo em equipe, visando promover ganhos acadêmicos e conceituais.

Essas propostas visam organizar os estudantes em ambientes educativos de trabalho de tal forma que eles possam se engajar e não apenas distribuir um trabalho coletivo. A ênfase está no processo, no desenvolvimento de competências e de relacionamentos com seus pares, através de uma boa interação, promovendo aprendizagens dos outros, enquanto também se aprende. Essas metodologias cooperativas têm mostrado, através de pesquisas, que há, de fato, um aumento na performance acadêmica, que há um desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e pessoais, de respostas criativas, promovendo, ao integrar várias áreas, o desenvolvimento integral do estudante.

O Ceará tem se destacando no cenário nacional na oferta de uma educação de tempo integral com qualidade, conforme mostra o estudo “Excelência com Equidade no Ensino Médio: A dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas”, realizado pelo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Itaú BBA.

Esse estudo detectou que o Ensino Médio brasileiro não vai bem. Em um universo de 5042 escolas públicas que atendem a alunos de baixo nível socioeconômico, apenas 100 escolas atingiram os critérios mínimos de qualidade educacional: Nível de proficiência dos alunos na Prova Brasil 2017 de pelo menos 275 pontos em língua portuguesa e 300 pontos em matemática; Taxa de aprovação de, no mínimo, 95%; Resultado igual ou acima da média nacional nas provas objetivas do Enem (maior ou igual a 515 pontos); Resultado igual ou acima da média nacional na prova de redação do Enem (maior ou igual a 558 pontos); Média igual ou superior a 500 pontos em todas as quatro grandes áreas avaliadas pelo Enem.

O Ceará se destaca nesse estudo com 55 escolas que atendem a esses quesitos, dentre as quais está a EEEP Gama. Outra questão percebida pelo estudo foi que as escolas com melhores resultados são as que funcionam em tempo integral. Segundo o IEDE, nessas escolas existem boas práticas que podem ser replicadas por outras escolas. A pesquisa evidenciou o foco em dados e monitoramento contínuo da aprendizagem, com utilização de sistemas integrados de gestão educacional; tomadas de decisões baseadas em evidências quantitativas e qualitativas; currículo diversificado com opções de escolha aos alunos; professores desenvolvendo uma relação de parceria com os alunos, por meio da escuta ativa e quebra do tabu da hierarquia; estratégias pedagógicas que conversam com a realidade dos alunos e atendem às diferentes necessidades de aprendizagem, com mescla de métodos de fixação (exercícios e simulados) e métodos que estimulam a criatividade e o protagonismo (feira de ciências, atividades esportivas, tutoria entre alunos e aulas eletivas criadas por eles); boa interlocução dentro da escola e com os atores de fora (pais, comunidade e Secretaria de Educação).

O estudo também apresentou, como principais desafios, para a replicabilidade dessas práticas o fato de a grande maioria das escolas com bons resultados de aprendizagem e fluxo escolar no ensino médio funcionar em tempo integral. Nesse modelo, existem condições facilitadoras para o ensino: muitos professores lecionam em uma única escola e há menos alunos por professor. Há o desafio do financiamento, já que é um modelo mais custoso para implementação e gestão. Nas instituições com bons resultados, regulares e de tempo integral, a continuidade do trabalho e a manutenção do corpo docente viabilizaram avanços, sendo esses desafios em muitos estados.

Se considerarmos os estudos sobre escolas e sistemas eficazes como o de Pam Sammons, verificamos que seis aspectos sempre são percebidos nos melhores sistemas educacionais: Escolas possuem bom clima escolar; Gestão escolar e ensino são focados na aprendizagem dos alunos; Avaliações indicam intervenções pedagógicas necessárias; Formações desenvolvem professores de alta qualidade; Currículo norteia as ações pedagógicas e Condições essenciais são garantidas pelo financiamento. De acordo com o estudo, no Brasil, apenas os três primeiros aspectos são verificados nos melhores sistemas, os três últimos aspectos ainda se configuram como desafio a ser superado pela educação brasileira.

E quais são as características de uma escola eficaz? As escolas eficazes se caracterizam por ter uma equipe fortemente integrada em torno de um objetivo comum que é a aprendizagem dos alunos. Acreditar nos estudantes é fundamental, depositando altas expectativas na aprendizagem dos discentes, independente dos fatores contextuais. Escolas que atendem a educandos com baixo nível socioeconômico têm uma característica marcante. Primeiro, elas

acreditam nesses alunos, esse olhar sensível e a confiança depositada nesses jovens são essenciais, visto que eles já trazem algumas dificuldades do contexto social de onde vivem.

O trabalho em tais instituições, deve ser realizado de maneira integrada entre os agentes da escola para a garantia do aprendizado dos discentes, independente do seu baixo nível socioeconômico. Uma escola oferta educação de qualidade, quando consegue fazer que seus alunos aprendam, apesar daquilo que é previsto no seu nível socioeconômico. Se um aluno está em uma classe social mais baixa, as estatísticas mostram que ele terá baixa aprendizagem. Todavia, esse fato não pode ser determinístico, visto que uma educação de qualidade, é aquela que consegue reverter esse processo, conseguindo garantir que todos os alunos avancem com equidade.

É o que chamamos de efeito escola, o qual representa “o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (BROOKE; SOARES, 2008, p.10). Para falarmos em escolas eficazes que ofertam uma educação de qualidade, temos que falar em duas perspectivas: o direito de aprender e uma formação voltada para a cidadania e os direitos humanos. Quando falamos em educação, devemos compreender que educar é um processo de humanização, em que o convívio social e a interação são relevantes. A escola é um espaço privilegiado para esse convívio social. Contudo, seu papel não se restringe a isso, uma vez que a ela não pode ser apenas esse espaço de convívio social, onde aprendemos os valores plurais pelo convívio. Ela deve ser também, um espaço efetivo para a aprendizagem, pois a cidadania está intimamente relacionada à aprendizagem.

Precisamos garantir que os educandos ampliem suas possibilidades de transformar suas histórias por intermédio da realização de seus projetos de vida pela inserção no mundo do trabalho ou no ensino superior e, sobretudo, a inserção em uma sociedade na qual atuarão como protagonistas da sua história, conscientes dos seus direitos e deveres.

Na seção seguinte, discutiremos as contribuições do trabalho colaborativo entre professores e alunos e refletiremos sobre a importância das práticas colaborativas no fazer pedagógico.

3.1.2 As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos

O trabalho colaborativo é considerado uma habilidade essencial na atualidade. No entanto, para desenvolvê-lo entre os estudantes, também é necessário que os professores

consigam apresentá-lo em sua rotina. Outra razão para estimular a colaboração entre educadores é que ela melhora a aprendizagem dos alunos. Por meio do trabalho colaborativo, os docentes identificam e ampliam as práticas pedagógicas que funcionam.

Os processos de aprendizagem são associados a processos de colaboração. Uma escola que aprende é uma escola que desenvolve ações de reflexão. A colaboração é um esquema de trabalho preferencial em uma escola aprendente, centrada nas práticas e resoluções de problemas.

A despeito de algumas pessoas confundirem cooperação com colaboração, elas são distintas. Na cooperação, é atribuído um objetivo a um grupo de pessoas, designado ou nomeado pela estrutura hierárquica, os integrantes do grupo assumem diferentes papéis, estes atribuídos externamente, existindo a figura de um líder formal. Enquanto, na colaboração, existe a necessidade de partilha, a liderança é distribuída, há uma forte ênfase na autonomia profissional com corresponsabilidade e um vínculo maior na busca de soluções. (NOGUEIRA, 2018)

O trabalho de uma escola é colaborativo quando os professores se envolvem em conversas formais ou informais, relatando experiências, comentando seus erros e acertos, sem medo de ser julgado, na tentativa de ajudar, partilhando vivências, trabalhando em conjunto na busca de solucionar algum problema por meio do diálogo, da avaliação e modificação de estratégias, planejando e investigando, construindo estratégias, pois quanto mais partilhado e quanto maior a corresponsabilidade, maior a possibilidade de se obter sucesso.

Esse diálogo também deve acontecer com os discentes. É importante considerar o que eles têm a nos dizer, na perspectiva de junto com eles aprimorar as práticas pedagógicas. Dayrell (2016) destaca que é necessário escutar esses jovens, considerando-os como interlocutores válidos, na perspectiva do protagonismo juvenil, através de uma parceria na definição de ações para potencializar suas experiências de vida.

De acordo com Boavida (2002), a colaboração é marcada pela necessidade de confiança, diálogo e negociação. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertencimento ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios, não há colaboração. O diálogo é fundamental, visto que à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada. É preciso ser capaz de negociar objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Essa negociação permeia o projeto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Entretanto, ao longo da história, os docentes vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece não ter mudado. O trabalho colaborativo se apresenta como uma estratégia para lidar com problemas que se configuram demasiadamente pesados para serem enfrentados individualmente, dentre esses, podemos destacar a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos.

Para Boavida (2002), a colaboração tem-se revelado importante em campos como o desenvolvimento de projetos curriculares ou a realização de projetos de intervenção educativa centrados em problemas específicos. Sendo as organizações escolares frequentemente marcadas por uma leitura rígida do currículo e portadoras de uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo e a hierarquia, é, muitas vezes, extremamente difícil ao professor realizar um projeto educativo sem contar com a colaboração de outros intervenientes, igualmente professores ou com outros papéis no sistema.

Ao serem aplicados para o ensino colaborativo, tais elementos por si só, não são uma estratégia que garanta sucesso. Assim como qualquer outra estratégia, apresenta desafios e o maior deles é o desenvolvimento do trabalho em equipe. Para que o ensino colaborativo seja uma estratégia de sucesso, é preciso que a escola seja uma equipe integrada, pois o trabalho colaborativo requer respeito, flexibilidade, comprometimento e, sobretudo, que todos compartilhem ideias e saberes. Assim, é essencial que a equipe desenvolva reuniões com foco na aprendizagem, reflita sobre suas práticas pedagógicas, com abertura para o diálogo e às experiências do outro, acolhendo *feedbacks* construtivos.

Segundo Boavida (2002), quando várias pessoas trabalham estreitamente em conjunto, eleva-se o nível de energia, reforçando-se a determinação em agir, reúnem-se mais recursos e competências para realizar a tarefa e criam-se sinergias que possibilitam uma reflexão e uma análise dos problemas de forma mais profunda. Isso reforça a ideia da necessidade de se ter uma equipe integrada para se alcançarem bons resultados com o trabalho colaborativo.

Diante de tais questões, percebemos a estruturação da aprendizagem colaborativa se configurando como uma metodologia com o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, desenvolvendo a interação, negociação de informações e resolução de problemas, favorecendo a capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Uma das ideias fundamentais da aprendizagem colaborativa é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno. O processo de ensino e aprendizagem não está mais centrado na figura do professor, uma vez que o aluno exerce papel fundamental nesse processo. Essa metodologia reconhece o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo. O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno desenvolva habilidades sociais e cognitivas de modo criativo.

As bases teóricas que embasam a aprendizagem colaborativa não são recentes, resultam de um conjunto de tendências pedagógicas e teorias como o movimento da Escola Nova, defendido por John Dewey, Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista defendida por Paulo Freire.

O movimento da Escola Nova pretendia resgatar a figura do aluno, transformando-o em um agente participativo da ação educativa, enfatizando o sujeito como peça principal do conhecimento humano, sendo capaz de modificar sua realidade e de seu entorno, atuando como uma pessoa integrada ao meio. Nessa nova abordagem, a centralidade do processo educativo, que antes era do professor, passa a ser do educando, tornando-o protagonista da ação educativa. A ideia do “aprender fazendo” e a utilização de novas metodologias de ensino como a pesquisa, a metodologia de projetos, ambientes preparados e ênfase na resolução de problemas são valorizadas pelos defensores desse movimento.

Os principais objetivos da utilização da Aprendizagem Colaborativa no contexto educacional centrada no aluno visam à promoção da modificação do papel do professor que passa a ser um facilitador/mediador do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo habilidades de metacognição e ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os estudantes, pela troca entre os pares, se ensinam mutuamente (TORRES e IRALA, 2014). Essa interação entre os pares facilita o processo de aprendizagem, ao passo que coloca o discente como protagonista da sua aprendizagem e colaborador na aprendizagem do outro.

3.1.3 A Educação Integral e a participação dos estudantes

As políticas de educação integral e em tempo integral se apresentam como políticas de enfrentamento às desigualdades sociais. Entende-se por educação integral, aquela desenvolvida para a formação múltipla do sujeito, enquanto que a educação em tempo integral, é entendida pela perspectiva de ampliação da jornada escolar. (DARCY RIBEIRO, 2017)

Esses projetos configuram-se como políticas de equidade, podendo oferecer mais oportunidades a quem tem menos. Para isso, utilizam critérios de vulnerabilidade, geralmente as crianças e jovens atendidas por esses projetos são oriundas de famílias atendidas por programas sociais, que vivem à margem da sociedade e em áreas de alta vulnerabilidade social, principalmente por fatores socioeconômicos.

É esse desenvolvimento integral do educando que as EEEPs deveriam buscar. Conforme cita Darcy Ribeiro (2017) no vídeo: A educação como legado, “a escola em tempo integral é uma alternativa para ampliar as possibilidades de trabalhar o aluno de forma integral, através do processo de ensino e aprendizagem, vendo o aluno na sua integralidade: emoções, sentimentos, ética, estética”. Consideramos que trabalhar essa integralidade demanda um esforço coletivo de todos que compõem a instituição escolar: docentes, discentes, família e comunidade.

Vale salientar que educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral. Gadotti (2009, p.37) destaca que “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos”. Para o autor, a ela potencializa o desenvolvimento cognitivo, como também o desenvolvimento afetivo e relacional dos estudantes, o que difere de apenas ampliar o tempo. Entretanto, a educação pode ser integral e em tempo integral, já que a educação integral demanda tempo e espaço, mas esses elementos precisam ser ressignificados no cotidiano escolar.

A ampliação e a diversificação da oferta do Ensino Médio em várias formas e modalidades visa estruturar a escola pública para que consiga contrariar a relação entre situação econômica do aluno e desempenho acadêmico. As escolas integrais com jornada ampliada se configuram como uma estratégia de proteção social, na promoção da equidade educacional, potencialização do sucesso acadêmico dos discentes e formação humana plena. Conforme afirma Nora Krawczyk (2014):

As escolas com jornada ampliada são cada vez mais requeridas por diferentes setores da sociedade, que enxergam no maior tempo escolar a salvação do ensino e da juventude. A necessidade de ampliação é justificada em alguns casos com argumentos assistencialistas, porque permite que os jovens estejam “fora das ruas e das drogas” e em outros com argumentos “pedagógicos” de diferentes índoles. Para alguns, o aspecto profissionalizante é o decisivo. Outros associam mais tempo na escola a melhor rendimento. E há os que visualizam a escola integral como a possibilidade de vivenciar experiências que possibilitem uma formação humana plena, articulando ciências, tecnologia, cultura e trabalho numa proposta político-pedagógica. (KRAWCZYK, 2014, p. 30)

Para a efetiva implementação da proposta de escola em tempo integral, é preciso romper com alguns paradigmas que ainda se fazem presentes na educação, principalmente os que se referem à questão do tempo, do espaço e do currículo, atribuindo novas ressignificações a esses elementos. Nesse sentido, projeta-se uma instituição onde o espaço de aprendizagem não se limite à sala de aula, o tempo não se reduza simplesmente à ampliação de um turno escolar, e o currículo ocupe outras disciplinas que são inerentes à formação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes.

As juventudes são diversas e complexas. Ser jovem se define pelas suas práticas e formas de se relacionar em casa, com a família, com os amigos, na rua, no trabalho e na escola. A escola abriga essas múltiplas esferas como retrato do mundo. Assim, olhar para essa diversidade e construir aprendizagens dentro da escola é reconhecer o jovem em todas as suas dimensões. Estamos falando em uma educação com foco nas singularidades dos indivíduos e dos territórios.

Juarez Dayrell (2007) apresenta alguns desafios no trabalho com as juventudes: Como garantir mecanismos de escuta e compreensão das demandas e necessidades dos setores juvenis? Como capacitar melhor o jovem para que o desenvolvimento de ações coletivas autônomas que busquem a garantia de seus direitos? Como construir políticas e práticas que visem a igualdade social e ao mesmo tempo contemplem a diversidade do mundo juvenil? Como construir uma metodologia que vá ao encontro das necessidades e demandas do jovem? Frente a esses desafios, Dayrell (2007) argumenta:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. (DAYRELL, 2007, p. 1125)

O autor destaca a importância de compreender esse jovem como um sujeito social, um indivíduo que pensa sobre si mesmo e sobre o mundo, que tem uma visão de mundo própria e um conjunto de representações sobre si e sobre o mundo. Esse indivíduo é alguém com quem

vamos dialogar de igual para igual, aprendendo com ele e considerando o que ele tem a nos dizer. Compreendê-lo como um sujeito de desejos, devemos tocar nesse desejo, fazendo com que ele queira mais e amplie suas experiências. Assim, o jovem vai atuará como protagonista central do seu projeto de vida, refletindo com ele sobre os rumos desse projeto, ajudando-o a pensar seus próprios rumos.

Nessa perspectiva, a educação passa a ter uma visão mais ampla. Não se trata de instruir, mas de formar. Formar habilidades, visões de mundo, formação humana mais ampla, sendo central o estímulo à curiosidade, passando de uma curiosidade espontânea para uma curiosidade epistemológica. Para tal, é preciso tornar o jovem como um interlocutor válido, fazendo-se necessária uma escuta ativa desses jovens, para adequar conteúdos, ritmos e tempos à realidade juvenil. Com isso, pode-se potencializar as experiências de vida que eles trazem, ampliando os tempos e espaços humanizadores, percebendo-os como pessoas em formação, com direito de ser e viver a sua juventude.

A educação integral pode ampliar o tempo, mas, sobretudo, os espaços e as atividades de interesse desses indivíduos. Ela é estruturada a partir do desejo do jovem, da construção do seu conhecimento, de suas experiências e de suas formas de participação. Quando o desejo dele entra em cena, o trabalho do professor fica ainda mais importante e criativo. O conhecimento de cada disciplina é fundamental para organizar os saberes e estimular a curiosidade deles. Quando a experiência e o conhecimento andam juntos, a aprendizagem é muito significativa.

A escola é entendida como um espaço singular, configurando-se como um ponto de encontro e convivência fundamental na vida do jovem. Espera-se uma escola que articule os saberes locais, a escuta, o diálogo com a comunidade e com toda a diversidade do seu entorno. Uma das possibilidades para promover a educação integral é o diálogo entre escola e cidade. A cidade deve ser percebida como um direito, com uma gama de possibilidades que serão descobertas a partir da circulação e exploração dos jovens.

A apropriação desses espaços pelas juventudes, abre novos circuitos e potencialidades em caminhos antes desconhecidos. Essas novas articulações promovem a ampliação de repertório dos jovens. É a educação integral na perspectiva do desenvolvimento integral. A partir do desejo, da autonomia e da escuta do jovem, do direito à cidade, da abertura à diversidade, da percepção do mundo do trabalho, da construção do conhecimento, mediados pelo olhar atento do professor, podemos construir uma educação integral.

Esse modelo apresenta uma concepção de educação que coloca o aluno no centro do processo e busca o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões: física, emocional,

intelectual, cultural e social, ou seja, a educação que tem relação com a vida, que prepara o indivíduo para o seu desempenho na sociedade, com bases éticas e solidárias.

Para que o desempenho de crianças e jovens seja integral, é preciso ampliar os repertórios, oferecendo aos estudantes oportunidades de diferentes linguagens de maneira articulada. Na prática, significa construir um currículo integrado, em que o professor atua como mediador e garante a intencionalidade educativa.

Segundo Nora Krawczyk (2011), quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. Percebemos que a atuação do professor é decisiva no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Uma escola orientada para a educação integral, necessariamente, busca a participação de todos os envolvidos, promove o diálogo e ultrapassa os limites do espaço escolar e se apropria do bairro e da cidade. Para garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, é preciso o engajamento de múltiplos setores, a chamada intersectorialidade, através de políticas públicas adequadas.

O desenvolvimento pleno dos indivíduos é um direito previsto na Constituição. O papel da educação integral é garantir que todos tenham as ferramentas necessárias para seguir aprendendo, tornando-se cidadãos autônomos capazes de construir seus próprios projetos de vida.

Toda educação deveria ser integral, possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo. Para isso, porém, não basta apenas ampliar os tempos, precisamos qualificar esse tempo. Devemos ampliar tempo, espaços e conteúdos, diversificando os espaços de aprendizagem, ampliando o currículo e abrindo um leque de possibilidades. Ampliar o currículo não significa necessariamente aumentar a carga horária de determinadas disciplinas. O currículo é sempre uma escolha. Quando a escola define o que ofertar para seus alunos, revela suas pretensões de futuro.

As escolas ainda permanecem com forte ênfase nas práticas tradicionais e trabalhando projetos e atividades interdisciplinares de forma fragmentada e dissociada das atividades acadêmicas. Como exemplo, podemos citar, os projetos que são desenvolvidos no horário de almoço, ou seja, não são incorporados realmente como atividades acadêmicas. Essas práticas deveriam ser constantes e inseridas na rotina escolar, em todas as disciplinas, relacionando os conteúdos com as vivências e os contextos dos discentes.

Na próxima seção, apresentamos os elementos metodológicos utilizados para levantar os dados e desenvolver a investigação da pesquisa de campo na terceira fase da investigação.

3.2 A TERCEIRA FASE DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Esta seção apresenta a metodologia que foi utilizada na terceira fase da pesquisa na qual realizamos as entrevistas estruturadas. Esse instrumento metodológico foi selecionado para atender aos objetivos propostos, isto é, investigar como as práticas gestoras e docentes contribuíram para a elevação dos índices de proficiência em uma escola de educação profissional, a fim de propor aprimoramento para as práticas, como também mapear e disseminá-las para as demais escolas da rede.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas ou aplicações de questionários semiestruturados. A descrição e a delimitação dos sujeitos a serem entrevistados constituem um problema a ser enfrentado de imediato, já que se trata de parte importante da investigação de campo. Outra parte relevante é a descrição do percurso metodológico da pesquisa, conforme afirma Duarte (2002).

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140).

Segundo Duarte (2002, p. 140), “relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos”, ou seja, devemos detalhar os procedimentos realizados na pesquisa, para que os leitores compreendam o contexto dos sujeitos investigados e possam acompanhar o percurso de pesquisa.

Utilizamos as entrevistas estruturadas como instrumento de pesquisa para a coleta de dados, na busca de compreender a percepção dos sujeitos e suas subjetividades. Uma das principais características da entrevista estruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado, apresentando foco em determinados assuntos. Contudo, esse roteiro não deve ser engessado. Segundo Vergara (2009) o roteiro servirá de guia para que se possa obter a resposta que reflita a posição do entrevistado e possibilite responder ao problema de investigação.

A entrevista é uma das formas para coletar dados, que pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Porém, existem outras formas para coletar dados de natureza verbal, tais como a entrevista por telefone, internet ou chat. Nessas formas de coleta de informações, não teríamos uma interação face a face, mas outras condições estariam presentes, como perguntas, respostas e interpretações. Podemos, então, vislumbrar dois grandes campos para estudar os tipos de intervenções que podem ocorrer, por um lado, num processo de coleta de dados face a face e, por outro, mediado por telefone ou por internet. (MANZINI,2004)

As primeiras entrevistas foram realizadas com uma amostra dos professores da escola. Para tanto, selecionamos 05 professores, sendo 04 da base regular e 01 da base técnica. Da base regular, entrevistamos um professor de cada área do conhecimento, um professor da área de Linguagens e Códigos, um professor da área das Ciências Humanas, um professor da área das Ciências da Natureza e um professor de Matemática. Vale salientar que as entrevistas foram realizadas através de web conferências com os professores, através do *Google Meet* e do *WhatsApp*, devido ao período de isolamento social, por conta da pandemia do COVID 19, iniciada durante o primeiro semestre de 2020.

As entrevistas com os professores da escola tiveram como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos professores à escola a que pertencem, buscando identificar como relacionam seus respectivos projetos e ações ao movimento empreendido pela gestão e pelos seus colegas para a melhoria da aprendizagem, como também conhecer melhor o ponto de vista dos educadores sobre a temática em estudo, buscando compreender as práticas docentes desenvolvidas na perspectiva do trabalho colaborativo. O roteiro utilizado nesta pesquisa encontra-se no Apêndice B desta dissertação. Esclarecemos ao leitor que iremos nos referir aos docentes como PROFESSOR 1, PROFESSOR 2 e assim sequencialmente, para podermos manter o anonimato dos sujeitos.

Para a realização das entrevistas com os estudantes, selecionamos uma amostra de 07 alunos do 3º ano do ensino médio, visto que eles estão há mais tempo na escola e têm um conhecimento maior dos projetos e ações desenvolvidos pela equipe gestora. Vale salientar que a escolha dos alunos do 3º ano ocorreu devido a maioria das ações e projetos ser voltada para essa série, por ser a que é avaliada através nas avaliações externas (SAEB, SPAECE e ENEM).

Para a participação dos estudantes, o pesquisador enviou mensagens via *WhatsApp*, convidando-os a participar da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento para apreciação dos seus responsáveis. Na sequência, deviam registrar o consentimento dos responsáveis e seu interesse em participar da pesquisa. Vale salientar que, para a realização dessa entrevista, criamos um grupo de *WhatsApp*, em que os estudantes foram adicionados. Assim, à medida que fazia os questionamentos, os alunos respondiam através de áudios e digitações, de forma síncrona. Entretanto, durante a entrevista, a internet de um dos estudantes caiu e ele respondeu aos questionamentos, através de áudios, quando a internet se reestabeleceu. Esclarecemos que a manutenção dos estudantes durante o período de entrevista teve como objetivo garantir as suas respostas sem possíveis interferências de outros.

A entrevista coletiva com os alunos teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos projetos desenvolvidos pela escola, considerando a relevância das opiniões para diagnosticar desafios e possibilidades das estratégias pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola. O roteiro utilizado nesta pesquisa encontra-se no Apêndice C desta dissertação. Da mesma maneira que os professores, referimo-nos aos estudantes de ALUNO 1 a ALUNO 7.

Por fim, realizamos entrevistas com os gestores escolares. Nessa categoria, foram entrevistados o diretor escolar e os três coordenadores escolares, um coordenador da área de Linguagens e Códigos, da área de Humanas e outro da área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de compreender as percepções desses atores sobre as práticas gestoras e docentes desenvolvidas na escola, na perspectiva do trabalho com metas, gestão por resultados, trabalho colaborativo, protagonismo docente e discente, como também os desafios de gerir uma escola que apresenta bons índices educacionais.

Quando nos referirmos aos gestores, citaremos como COORDENADOR 1, COORDENADOR 2, COORDENADOR 3 e DIRETOR. Vale salientar que realizamos as entrevistas com os gestores através de web conferências, através do *Google Meet* e do *WhatsApp*, devido ao período de isolamento social, por conta da pandemia do Coronavírus. O roteiro utilizado nesta pesquisa encontra-se nos Apêndices D e E desta dissertação. Realizamos as entrevistas de forma individual com cada um dos atores escolares, apenas as entrevistas com os discentes que foi realizada de forma coletiva. Explicamos, ainda, ao leitor que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e os termos de assentimento serão recolhidos e assinados após o fim do isolamento social.

Vale salientar que as entrevistas visaram identificar, em profundidade, como já apresentado, os dados oriundos da tabulação do questionário. Para tanto, utilizamos elementos

dos programas educacionais, TESE e PJF, projetos escolares, dados das avaliações externas e o trabalho com o currículo. Na próxima seção, apresentaremos de forma mais detalhada os resultados da pesquisa de campo com os atores da instituição, através das análises desses dados.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, faremos a análise dos dados advindos das entrevistas estruturadas realizadas com professores, estudantes e gestores. Analisaremos os aspectos relativos ao trabalho colaborativo e compartilhado, averiguando como a gestão para resultados tem interferido nas práticas pedagógicas, gerando ou não a eficácia escolar, os impactos dos programas e projetos voltados para aprendizagens e resultados e, por fim, como a implantação da educação de tempo integral e integrada pode colaborar para a formação integral dos estudantes.

Optamos por fazer esse movimento para tensionar os dados coletados no questionário exploratório com os referenciais teóricos e os dados advindos das entrevistas estruturadas.

3.3.1 Percepções sobre o trabalho colaborativo e compartilhado

Uma gestão compartilhada e colaborativa é pautada na escuta, na partilha de lideranças e corresponsabilidades para busca de solucionar as problemáticas, favorecendo e estimulando a autonomia dos diferentes atores, através de construções coletivas, mediadas pelo diálogo. Boavida (2002) destaca que, para o trabalho colaborativo render frutos, é essencial uma equipe integrada. Isso porque, quando um grupo trabalha em conjunto, ampliam-se os níveis de energia, aumentando os recursos e as possibilidades para ação diante de uma situação problema. A autora ressalta que esse processo é marcado pela confiança na equipe, diálogo permanente e abertura à negociação.

Na tentativa de investigar a percepção dos docentes de como a gestão compartilha suas decisões e elementos, questionamos aos professores como acontece essa gestão compartilhada na escola. O Professor 1 nos respondeu da seguinte maneira

Geralmente, os cargos de gestores são cargos pautados na questão política. Pelo que se observa, então, independente dos gestores terem, muitas vezes, boas intenções, eles não conseguem implementar o que eles almejam, porque muitas coisas vêm de cima e eles acatam, simplesmente, sem um questionamento. Então, a gestão democrática que é pregada no chão da escola, que até é democrática, o que eu observo é que os gestores não têm

autonomia ou eles não se sentem autônomos. Eu não sei como é a relação da SEDUC com eles, mas o que aparenta é que eles não têm autonomia para resolver algumas questões de gestão, interferindo na gestão democrática. Sobre a proposta pedagógica da escola, eu não concordo com a questão empresarial, eu acho que educação e empresa não podem se misturar, até por que a TESE, ela prega um modelo neoliberal, que gera muitas diferenças, e a escola não pode primar pela questão da meritocracia, das premiações, dos rankings, desse esforço excessivo de estar entre as escolas com melhores resultados. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)¹¹

Na visão do professor a gestão da escola “até é democrática”, entretanto, os gestores não têm autonomia para resolver algumas questões de gestão. Em sua fala, o docente destaca uma busca excessiva por resultados externos, sem considerar o que os professores destacam, fragilizando a gestão colaborativa, pois não se sentem parte do processo, mas sim apenas meros executores. Vale salientar que, independente de alguns projetos e ações da SEDUC apresentarem modelo *top-down*, a escola precisa propiciar momentos de discussão e aprimoramentos desses trabalhos dentro da instituição. Para isso, a gestão tende a contribuir com os processos, pois, segundo Boavida (2002), ouvir com atenção os outros contribui para ampliar o sentimento de pertença ao grupo. Essa escuta pode se configurar não somente em momentos de discussão formal entre os professores, mas em múltiplos espaços nos quais se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e posicionamentos.

Ainda sobre esse aspecto, outro docente destaca:

*Percebi algumas fragilidades que eu acho que podem ser trabalhadas tranquilamente, por exemplo a questão da comunicação, eles falham bastante, a falta de comunicação abre margem para várias interpretações, essas interpretações podem inclusive atrapalhar muito o trabalho da escola. Outra coisa que percebi, que parece que estão tentando melhorar é a parte do envolvimento da equipe. Eu percebo que eles tentam envolver a equipe nas atividades, mas não conseguem, de fato muitas vezes efetivar isso. Eu percebo principalmente que a causa desse não envolvimento está principalmente na construção das coisas, dos projetos, das atividades, por que a escola por mais que tenha uma gestão, tenha uma hierarquia, ela tem uma essência muito horizontal de hierarquia, e aí quando você vai querer envolver as pessoas e você envolve, **vindo a decisão de cima para baixo, você não envolve, as pessoas não se sentem parte, não se motivam, até elas vão lá, fazem, mas por que é o trabalho delas. Falta o pertencimento, eu acho que isso é uma das coisas que a gestão ainda tem dificuldade em trabalhar. Eu percebo que eles tentam, mas não conduzem bem esse processo.** (PROFESSOR 5, Entrevista, 2020, grifos nossos)*

¹¹ Explicamos aos leitores que utilizaremos o itálico para demarcar as falas das entrevistas e diferenciar das transcrições bibliográficas e teóricas.

Na percepção do docente, a gestão falha nos processos de comunicação e envolvimento da equipe. A falta de uma comunicação efetiva pode gerar muitas interpretações por parte das pessoas, que podem ocasionar o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, por não terem sua opinião considerada nos processos. Nesse aspecto, Thelma Polon (2009), citando Victor Paro, considera que a administração, enquanto prática transformadora, deve estimular que todos os envolvidos no processo escolar, participem das decisões relativas ao funcionamento e à organização da escola, superando o modelo de concentração de autoridade na figura do diretor para avançar em direção a formas coletivas, com a “distribuição da autoridade”, visando objetivos identificados com a transformação social. Nesse sentido, Paro (1986) adverte:

a administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 1986, p.160).

Diante das considerações do autor, evidenciamos a importância da participação coletiva dos diferentes atores da escola, para a garantia de uma representação realmente autêntica na tomada de decisões da escola. Percebemos um movimento *top-down* na instituição, segundo o qual a SEDUC estrutura e repassa os aspectos frequentes da política pública. Diante disso, a gestão da escola, usando as mesmas informações e procedimentos, basicamente, replica na escola os programas, sem dar espaço para o diálogo e espaços formativos para aperfeiçoar e adaptar a política à realidade da escola. Essa falta de comunicação fica evidente na fala do docente 4 que ressalta:

a escola muda muito de opinião, constantemente, ela não tem uma opinião fixa, ela não se fixa em um ponto e deixa aquele ponto lá, pra gente trabalhar o ano inteiro, é sempre mudando, parece que cada mês é uma tentativa diferente. E aí vamos tentar isso, vamos tentar isso, eu sei que é para melhorar e aperfeiçoar o nosso trabalho, mas eu acho que tem muita mudança, e também tem falta de diálogo, eu acho que ainda falta muito isso da gestão com os professores, a comunicação não é muito efetiva, as vezes essa comunicação é muito em cima da hora, e aí não tem como debater, analisar direito, a gente só faz aceitar as opiniões, as sugestões, porque não dá tempo de pensar em outras, e tá muito rápido, e acaba fazendo aquilo que eles propõem, eu sei que é o melhor, eles já pensaram, eles fazem sempre para melhorar o nosso trabalho, pensando no professor, mas eu acho que precisava melhorar nesse ponto. E não mudar tanto de opinião, não mudar tanto as coisas. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

O docente destaca, na sua fala, que são constantes as mudanças na escola. Cita também a falta de diálogo, relatando que, muitas vezes, a comunicação não acontece de forma efetiva, ocorre em cima da hora, sem tempo para o debate coletivo. Assim, acabam aceitando as opiniões e sugestões da gestão, sem um debate mais aprofundado. Ao retirar esse espaço de comunicação e formação, a gestão está apenas replicando as orientações e procedimentos vindos da SEDUC, sem considerar que esses programas e projetos podem sofrer alterações, a partir das sugestões dos atores da escola, onde a política pública será implementada.

Cabe destacar, em tal aspecto, que a formulação e a implementação das políticas públicas se constituem de três fases distintas, sendo elas: contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da prática. No contexto de influência os grupos de interesse que concorrem para influenciar seu desenho, onde os discursos políticos são arquitetados. Já no da produção de texto, os textos legais oficiais e os textos políticos, derivados de competições e concordatas entre grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos, produzem reverberações que serão vivenciadas no contexto da prática. No da prática, as ações refletidas no contexto de influência e legalizadas no contexto da produção de textos serão desenvolvidas nas instituições. Porém, os professores e os demais profissionais da educação interpretam a política e aplicam-na conforme as condições do contexto local. (MAINARDES, 2006). Portanto é relevante a participação e escuta dos atores da escola, adaptando e sugerindo modificações para as políticas públicas, afinal serão eles que executarão as ações no contexto que estão inseridos. Essa não propensão ao diálogo prejudica o envolvimento dos atores da escola nas ações desenvolvidas, que não se sentem parte do processo e apenas cumprem as tarefas, sem um sentimento de pertencimento.

A comunicação efetiva pode contribuir para um planejamento e estabelecimento de formas de trabalho colaborativo. Cabe destacar nosso entendimento da perspectiva de uma gestão colaborativa baseada no trabalho em equipe, em que os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. (BORGES, 2019).

A falta de uma comunicação clara coloca em xeque esses elementos. Sobre essa problemática, outro docente ressalta:

A escola tem uma gestão muito eficiente, porém, em algumas situações eles colocam propostas pedagógicas acima do que é possível ser trabalhado. Então é uma gestão que em alguns pontos se auto intitula como democrática, mas que na verdade, mediante algumas situações de propostas de atividades

pedagógicas, acabam sobrecarregando os professores e alunos e muita das vezes são propostas que não são aceitas por boa parte dos professores. E se são aceitas, são só mesmo para ser cumpridas, mas não que sejam do seu agrado. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

Percebemos, na fala do docente, que os professores são sobrecarregados com propostas de atividades que, muitas vezes, são realizadas por imposição, mas não há um envolvimento. Será que essa não aceitação e resistência de alguns professores se dão mediante ao processo de construção dessas atividades? Os docentes colaboraram e participaram do processo ou são meros executores de tarefas e ações da gestão da escola? Diante disso, entendemos ser necessário repensar e perceber que existem lacunas que precisam ser resolvidas nas interações dos educadores com a gestão e as atividades e propostas colocadas pelo núcleo diretivo.

Ainda na visão do Professor 2, a gestão não permite o diálogo sobre as práticas desenvolvidas. Além disso, essas falas vão na contramão dos dados do questionário, do capítulo 2, o que pode sinalizar um aspecto no qual, nas entrevistas, diferentemente dos questionários, foi permitido notar as nuances dos processos e, com isso, buscamos entender, pelas entrevistas, características muitas vezes não captadas pelo questionário.

Na tentativa de compreender como tem acontecido a administração colaborativa na escola, questionamos os professores se consideram que, na escola, existe uma gestão compartilhada e colaborativa, na qual diferentes segmentos (pais, alunos, professores) participam dos processos decisórios através do debate coletivo. As respostas versaram sobre o seguinte

Eu até acredito que haja debate, eu não sei se esse debate renda frutos, porque o modelo da escola é muito fechado, é um modelo que já vem com a proposta, é um modelo totalmente baseado na empresa. Então a gente vê algumas coisas lá dentro, mas quando chega nessa questão de um grau maior, fica sem poder de decisão. Segue a parâmetros muito estabelecidos, fixos, a gente consegue se manifestar, consegue falar, mas não é acatado realmente. A gestão compartilhada é importante, mas a escola em si, o modelo de escola não propicia nem aos gestores, nem aos professores poderem compartilhar. Como é um modelo fechado, é um modelo empresarial, então a gente fica meio à margem dessas decisões maiores. Ambos, gestores e professores ficam à margem. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Pela fala do professor, evidenciamos que, na escola, há debates e discussões na tentativa de partilhar e escutar os atores da instituição. Contudo, ele destaca que não observa os frutos desse debate, que a gestão não tem poder de decisão, atribuindo essa problemática ao fato de a escola seguir o modelo empresarial, seguindo parâmetros que não permitem alterações. Os

discentes também corroboram com essa visão do educador de que, embora haja o debate, não são perceptíveis as mudanças a partir desse diálogo. Em suas palavras:

A relação escola-aluno nas decisões é bem recorrente, perceptível no projeto Protagonismo, onde os alunos participam de algumas reuniões escolares, participam da organização dos projetos, tendo liberdade de expor opiniões para possíveis mudanças. Em contrapartida, essas opiniões nem sempre são aceitas pela gestão, em virtude que pensam que sempre só queremos nos beneficiar. (ESTUDANTE 2, Entrevista, 2020)

Na fala do estudante, percebemos que a escola escuta as opiniões dos alunos, mas nem sempre elas são aceitas pela gestão da escola. Evidenciamos, nas falas dos professores e estudantes, que a gestão tenta ouvir os anseios dos diferentes atores, mas não consegue integrar essas sugestões nas práticas escolares. Outro discente relatou:

Eu acredito que a relação de conversa entre gestão e alunos acontece sim, até porque existe, o Grêmio Escolar, que serve para levar as reivindicações dos alunos para a coordenação, para ver o que pode ser mudado ou melhorado e o Protagonismo que atuam justamente como esse interlocutor, porém as ideias propostas, muitas vezes não são colocadas em prática. (ESTUDANTE 4, Entrevista, 2020)

O discente destaca que existe uma boa interlocução entre os alunos e a gestão, por intermédio dos protagonistas e do Grêmio Escolar, entretanto, muitas vezes, eles não percebem as reivindicações serem colocadas em prática. Dayrell (2016) destaca a necessidade de uma escola que articule os saberes locais, a escuta dos jovens, o diálogo com a comunidade e com toda a diversidade do seu entorno. Essa não escuta do aluno compromete a gestão compartilhada. Como os estudantes não se sentem parte do processo, consequentemente, fragiliza-se o desenvolvimento da formação integral.

A não integração desses sujeitos pode ocasionar afastamentos da gestão, podendo, com isso, ocasionar a quebra do princípio da administração democrática e colaborativa. Ainda sobre esse aspecto, vejamos a percepção do docente:

Quanto à gestão colaborativa, os professores sempre colaboram, os que a gente tem afinidade, eu acho que professor com professor, a gestão também tem essa colaboração, mas ainda a gente percebe muito individualismo. Eu acho que precisava ter mais contato, conversas, porque eu sei que cada um tem a sua opinião, mas eu acho que precisava ter mais boa vontade, para poder ajudar, para poder fazer um trabalho efetivo, participar mais, cada um com suas particularidades, mas eu acho que era bom se houvesse esse diálogo com todas as áreas, essa comunicação essa ajuda, porque a gente sabe que,

quando por exemplo tem a Feira de Ciências, aí fica muito individual, porque se sentem obrigados a participar, e aí não era para ser assim, já que a gente tá fazendo o trabalho, era para todos se envolverem. A coordenação fica chamando os professores para participarem dos eventos, não era para pedir para participar, é para cada um saber que tem que participar, ir lá participar, às vezes eu escuto assim, mas isso não faz parte do meu trabalho, às vezes eu escuto muito isso. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

O docente relata a existência da gestão colaborativa, principalmente entre os docentes, mas ainda percebe muito individualismo. Cita também a resistência de alguns professores em participar dos eventos da escola, como, por exemplo, a Feira de Ciências da qual muitos participam por serem obrigados, mas sem envolvimento. A escola precisa repensar sua prática e ampliar o debate e a escuta desses atores, possibilitando um maior engajamento e pertencimento de todos. Percebemos, na fala do professor, que é predominante na escola uma gestão de natureza cooperativa, já que uma gestão colaborativa e compartilhada proporciona o envolvimento e a participação de todos os atores no âmbito escolar, transformando a escola em uma comunidade ativa, engajada e motivada a desenvolver as ações, já que esses atores se sentirão parte e pertencentes ao processo. Sobre esse aspecto, Damiani (2008) destaca:

Colaborar não é o mesmo que cooperar. A cooperação nem sempre é uma ação espontânea, estando mais voltada à execução de uma obrigação, de uma ordem que vai de acordo com o sistema ao qual participa; enquanto que a colaboração é mais livre, está mais relacionada à ajuda mútua na realização de tarefas. [...] na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

A autora destaca a diferença entre colaboração e cooperação, semelhantemente apontado por Nogueira (2018). Embora pareçam termos similares, existem diferenças entre eles. Na colaboração, há um engajamento ativo que influencia na tomada de decisões e favorece o desenvolvimento das ações, enquanto que, na cooperação, as tarefas são executadas como uma espécie de obrigação, de uma ordem que deve ser realizada, sem muitos questionamentos, onde as sugestões e aprimoramentos não são consideradas. Entendemos dessa maneira a instituição precisando repensar suas práticas e realizar a transição de uma gestão cooperativa para uma colaborativa.

Para compreender como a equipe diretiva entende e realiza o compartilhamento de decisões, questionamos a importância da gestão compartilhada e colaborativa.

Eu acredito nessa gestão colaborativa e compartilhada. Se a gente fosse colocar numa escala de 0 a 10, nós estaremos ali entre 7 e 7,5, nem 100%, mas também longe do abismo que existe em alguns locais. Eu acredito que gestão partilhada é uma gestão de poderes, quando você dá voz as pessoas que trabalham com você, você dá poderes a elas e isso é o mais bacana da escola, e para isso algumas coisas a gente tem que ter, tem que ter muita humildade para entender disso, que ninguém faz escola sozinho né, quando você realmente precisa do outro você tem que dar ouvidos aquele outro. Mas eu acredito que realmente a nossa escola caminha para esse processo, a gente tem essa abertura, eu até sou audacioso, em dizer que a minha equipe de gestão, a gente tem essa humildade de entender que todo mundo na escola tem esse poder, eu acredito nisso, acredito mesmo. (DIRETOR, Entrevista, 2020)

Na visão do diretor, a escola tem uma gestão colaborativa e compartilhada. Todavia, numa escala de 0 a 10, atribui uma nota 7 a 7,5 para essa gestão, ou seja, a escola precisa melhorar nesse aspecto. O diretor encara a gestão partilhada como uma gestão de poderes e afirma que, ao dar voz às pessoas, está dando autoridade e fala da necessidade de ter humildade para entender esse processo. Contudo, não é isso que as falas dos professores e estudantes trazem quanto à gestão da escola. Esse distanciamento nas percepções do gestor, dos professores e alunos apresenta um problema para esse elemento da escola. A gestão colaborativa e compartilhada tende a dar sentido de pertencimento e engajamento aos diferentes atores que se sentem parte do processo, que partilham, compartilham opiniões, são considerados nas decisões e passam a atuar conjuntamente em torno de um objetivo comum. Analisemos agora as percepções dos demais membros da equipe gestora sobre esse aspecto da gestão colaborativa e compartilhada. O Coordenador 1 nos disse:

Eu acredito que sim, existe sim uma gestão democrática e colaborativa, eu não sei se a própria situação da escola, por ela ser integral e a gente “tá” todo mundo junto, tudo que é decidido, o núcleo gestor partilha, os professores opinam, os alunos são ouvidos, dentro das suas angústias, dentro das suas necessidades, trabalho são redirecionados diante dessas sugestões. Eu acho que isso é muito bacana, porque isso torna sólido nosso trabalho, entender não como uma gestão alçada nela mesma, realmente a gente faz a partilha, compartilha e proporciona a todo mundo da escola participar das decisões que são tomadas lá dentro. (COORDENADOR 1, Entrevista, 2020)

Entretanto, essa visão gestora não é compartilhada por todos os membros da coordenação da escola os outros dois coordenadores escolares. Ao serem indagados sobre a existência dessa gestão compartilhada e colaborativa na escola, assim se manifestaram:

Efetivamente, eu acredito que ainda a gente precisa ter uma melhora nesse processo colaborativo e compartilhado do processo de gestão, tanto entre a gestão e os docentes, como a gestão e os discentes, e docentes e discentes. Eu acho que ainda existe muito a fragmentação de cada área, gestão cuidando apenas do processo de gestão, coordenação pedagógica cuidando apenas da coordenação pedagógica, professores cuidando apenas da sala de aula e de como dar aula e os alunos visualizando apenas o processo de aprendizagem. (COORDENADOR 3, Entrevista, 2020)

Eu considero que existe, mas que ainda precisamos melhorar muito nisso, ainda precisamos melhorar muito nisso daí. Esse trabalho colaborativo é a chave de tudo, porque assim, quando eu me coloco no lugar do outro e vejo que o crescimento, o sucesso do coletivo ele vai depender do sucesso de quem está do meu lado, então eu vou ajudar mais, eu vou crescer junto com aquela pessoa, como a gente vive no mundo que ele nos molda para sermos competitivos e individualistas né, então quando tem essa colaboração maior, tanto entre docentes quanto entre discentes, que vejam a escola com um bem comum, então as coisas com certeza acontecem de uma forma mais prazerosa e também mais satisfatória. (COORDENADOR 2, Entrevista, 2020)

Evidenciamos, na fala do Coordenador 3, que a escola trabalha de uma forma fragmentada, cada setor cuidando dos seus interesses, o que dificulta o trabalho colaborativo. Da mesma maneira, o Coordenador 2 menciona a necessidade de melhora dos aspectos da gestão colaborativa. Enquanto que, na visão do Coordenador 1, a escola tem uma gestão democrática e colaborativa, na qual as decisões são partilhadas e compartilhadas com todos, como também todos participam das decisões. Justificando isso com o fato de a escola ser integral, como se esse fator facilitasse esse processo.

Percebemos que esse coordenador tem uma visão diferente dos outros coordenadores, docentes e estudantes da escola. Esse distanciamento de respostas nos dá uma percepção de que a equipe gestora precisa integrar melhor suas visões estando atenta a esses aspectos quanto às práticas escolares, uma vez que isso interfere nos processos democráticos. Essa problemática é percebida pelos discentes:

*Na nossa escola existe uma boa relação da gestão com os alunos e professores, nessa tríade, mas assim, a gestão deve tá ali para acatar todas as sugestões de alunos, não que ela tem que fazer o que ela não tá querendo, **mas analisar de forma crítica, não querer impor a sua ideia de acordo com o que acha que é o melhor, sem antes dar uma analisada, não tão crítica, análise mais humana, também em relação a isso a gente sabe que tem que existir essa competência profissional, por parte da gestão, porém também tem que ter a flexibilidade de entender os lados**, na nossa escola existe essa questão de ser flexível com alguns casos, não me refiro a questão de rigidez, de aplicar as leis, não, estou falando em questão de sugestões e opiniões quando levados a gestão, e assim algo que eu falo, é na questão de sempre*

melhorar esse entrosamento, realmente, entre gestão, entre alunos e professores. (ESTUDANTE 7, Entrevista, 2020, grifos nossos)

Na visão do aluno, a escola tem uma boa relação com os estudantes, entende que há um entrosamento, mas que há algumas fragilidades. Ele aponta a necessidade de a gestão ser flexível e analisar as demandas dos discentes, procurando aprimorar o diálogo entre alunos, gestores e professores. Inferimos que, na percepção do discente, os gestores permitem que os alunos deem sugestões e apontem melhorias, que há uma boa comunicação, entretanto, existe um silenciamento a ausência de posturas mais abertas para com os alunos. Sabemos que nem sempre as demandas poderão ser realizadas, sendo necessário explicações e integração dos alunos para a compreensão dos motivos das negativas. Ao mesmo tempo, a gestão deveria ouvir os anseios desses estudantes, principalmente por se configurar, entre as preocupações das políticas públicas do Ceará, o protagonismo estudantil.

Frente a esses dados de pesquisa, reforçamos nossa percepção de os estudantes e demais sujeitos apontarem para trabalhos cooperativos e não necessariamente colaborativos. Não que a cooperação seja um problema, mas há uma centralidade nas decisões da gestão, sem levar em conta as sugestões dos outros sujeitos. Boavida e Ponte (2002) fazem apontamentos que nos levam a refletir sobre a diferença entre o trabalho de natureza colaborativa e de natureza cooperativa:

O simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferenciados e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de atividade conjunta de natureza não colaborativa (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.3)

Os autores destacam que, na colaboração, há uma relação de ajuda mútua, de igualdade, não há uma relação hierárquica, visando alcançar objetivos comuns. Já a cooperação se configura como um trabalho coletivo, marcado pela hierarquização, em que o chefe dá as ordens e os subordinados simplesmente as executam. Evidenciamos, pelas falas dos atores da instituição, que a gestão desenvolve um trabalho de natureza mais cooperativa do que colaborativa. Assim, torna-se necessário rever essas práticas para repensar formas de ampliar

uma maior integração e envolvimento dos diferentes atores, visando a um maior engajamento e pertencimento de todos à instituição escolar.

Na próxima subseção, discutiremos como acontecem o compartilhamento e o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no planejamento coletivo na escola investigada.

3.3.1.1 Compartilhamento de práticas pedagógicas através do planejamento coletivo na perspectiva de aprimoramento

Para desenvolver um trabalho coletivo de natureza colaborativa, é essencial a atuação de todos os atores que compõem a escola, numa articulação e integração desses indivíduos, dialogando, compartilhando estratégias e práticas pedagógicas que consideram relevantes para a aprendizagem dos discentes. Na tentativa de compreender esses aspectos, questionamos aos professores como se estabelece na escola esse compartilhamento das práticas desenvolvidas e como ocorre o planejamento coletivo. Um docente argumentou:

o planejamento por área é um planejamento baseado em textos de autoajuda, técnicas de organização, assuntos relacionados a inteligência emocional. Então, muitas vezes o planejamento deixa de ser um espaço para refletir sobre a avaliação, sobre o próprio professor, refletir sobre os conteúdos ministrados em sala, sobre outros projetos, que eu acho que também não conversam com a educação, projetos docilizantes, catequéticos e de “coach”, que eu não concordo. Aí tem os informes, alguns assuntos pedagógicos, relacionados ao Jovem de Futuro, muito voltado ao cumprimento de tarefas. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

O educador relata que o planejamento coletivo muitas vezes deixa de ser um espaço para refletir sobre as práticas pedagógicas e passa a ser voltado para textos de autoajuda e inteligência emocional se resumindo a informes, muitas vezes relacionados ao Jovem de Futuro, voltados ao cumprimento de tarefas do projeto. Isso pode fragilizar os processos de planejamento, pois a centralidade deveria estar na articulação conjunta das áreas. Ainda sobre esse aspecto, analisemos a fala de outro professor:

O planejamento coletivo é bom para a gente ter novas ideias, conhecer um pouco mais dos colegas, quando todos os professores falam, a gente pode melhorar e se adaptar, eu acho que ali no coletivo é bom. [...] Eu acho que o planejamento seria o momento ideal para se fazer uma mostra de diversas práticas como o professor trabalhar no cotidiano, que tragam sugestões, que tal fazer assim e mostrar como fazer, com exemplos de práticas nos Laboratórios, explicando como o professor fazer determinada prática,

planejamento tal, fazer uma prática de matemática, planejamento tal vamos fazer uma prática de física, fazendo prática de biologia, química, às vezes eles até colocam que querem que os laboratórios tenham movimento, mas o professor tem que buscar muito mais por esse movimento. [...] Às vezes eles até entendem que a gente quer tudo pronto, que a gente não quer ter trabalho, que a gente tá exigindo demais, e a gente percebe que os coordenadores eles ficam muito na parte burocrática e não atuam tanto na parte pedagógica, a gente foca muito no sistema. O planejamento em si, a gente não vê, falta o como planejar, até trazer um modelo de planejamento, para a gente melhorar nosso planejamento. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

Percebemos, na fala do docente, que ele considera o planejamento coletivo como espaço ideal para compartilhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas, citando, como exemplos, atividades práticas voltadas para o uso dos laboratórios. Todavia, há a observação de que a escola deixa a desejar no aspecto pedagógico, privilegiando a parte burocrática. Notamos, pela resposta, fragilidades nos processos. Tanto pelos pontos de não compreenderem os espaços destinados às decisões em conjunto, como também os processos que deveriam ser integrados apresentam problemas na execução. Sobre esse aspecto Lück (2009) argumenta:

A partir de uma visão abrangente e integradora, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático. Como instrumento de preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente. (LÜCK, 2009, p. 38)

Na percepção da autora, o planejamento tem caráter integrador, contribuindo para dar consistência e coerência às ações, favorecendo que os executores do planejamento se responsabilizem pela execução das ações, a fim de alcançar os objetivos pré-definidos. Vejamos a percepção de outro educador:

O planejamento coletivo por área do conhecimento têm papel fundamental no planejamento das aulas, inclusive com o coordenador orientando e também para avaliar turmas e perceber a visão dos outros professores em relação aos níveis de turma, ou em relação a determinados alunos que precisam de atendimento diferenciado, pode perceber que existe também uma percepção da escola e da coordenação em poder ajudar o aluno em relação ao tempo de aprendizagem, que a gente conhece, que todos os alunos aprendem de forma diferente e também tem tempos diferentes, e que esse acaba sendo o principal objetivo do planejamento coletivo e amplo por área. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2020)

O docente destaca, em sua fala, que o planejamento coletivo por área é o local no qual os docentes discutem sobre problemáticas relacionadas às dificuldades de aprendizagens dos discentes. Ele cita que alguns alunos necessitam de um atendimento diferenciado, visto que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem. Compreendemos que o planejamento coletivo deve ser um espaço para estimular a troca de experiências entre os pares, fomentando o trabalho colaborativo, objetivando ampliar as oportunidades de aprendizagens de todos os discentes, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada estudante e, para isso, os professores devem realizar o planejamento de suas aulas, pensando nesses alunos. Analisemos a percepção de outro lecionador sobre o planejamento:

Ultimamente, esse momento de planejamento pedagógico na escola, ele tem sido muito limitado. Por que tem se feito mais é momentos de estudos, mas não momentos de planejar mesmo as aulas. Sinceramente, eu enquanto professora, eu não tenho como planejar, várias formas de aula para grande quantidade de alunos que temos com dificuldades diferente, então o que se é planejado, são planejamentos diferentes para cada série, um planejamento para os primeiros anos, um planejamento para os segundos e um planejamento para os terceiros, a gente procura adaptar da melhor forma, porque sabemos que um planejamento de uma aula que é colocada em prática numa sala nunca vai ser da mesma forma como na outra sala, porque vão ter alunos com dificuldades diferentes. Então a gente vai adaptando o plano conforme desenrolar da aula, mas que há um planejamento específico para cada aluno, isso a gente não tem nem tempo para planejar vários planejamentos. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

Na visão do docente, o planejamento deveria ser o momento de o professor planejar as aulas, entretanto, destaca que esse momento tem se limitado a instantes de estudos desarticulados com suas práticas e de seus colegas. Relata também a dificuldade de tempo para planejar diferentes formas de aulas, visando as dificuldades de aprendizagens de cada aluno. Ainda ressalta que planeja aulas diferentes para cada série, fazendo as devidas adaptações para cada turma. Pela fala do professor, o planejamento tem sido pensado para um modelo ideal de sala e que esse processo precisa ser melhor assessorado pelos coordenadores pedagógicos.

Ao questionarmos a equipe gestora sobre como se dá o momento dos planejamentos coletivos por área na instituição, o acompanhamento e compartilhamento das práticas pedagógicas, um coordenador deu a seguinte resposta:

O planejamento por área é de extrema importância porque é o momento que o professor, ele troca experiências com outro da mesma área. Que ele também, de certa forma, troca suas angústias também, porque pelo menos quando a gente se reúne por área a gente consegue ter confiança, um no outro pra poder conversar sobre os problemas que enfrenta, por mais que a gente

não tenha a solução, mas pelo menos a gente desabafa um com outro. O acompanhamento se dá através do plano, a gente verifica o plano e através do monitoramento e das conversas que a gente tem com o professor, com os alunos. Mas assim, quando a gente vai pra prática, a gente sabe que o papel do coordenador escolar, devido as outras demandas administrativas, ele acaba muitas vezes não acontecendo com a eficiência que é pra ser. (COORDENADOR 2, Entrevista, 2020)

O coordenador destaca em sua fala que o planejamento é o local propício para troca de experiências, no qual os docentes, de certa forma, atuam de forma colaborativa entre si, por terem confiança, entre os pares. O Coordenador 2 relata que realiza o acompanhamento e monitoramento das aulas por meio de conversas com os professores e com os alunos. Cita também que, por conta das demandas administrativas, esse trabalho não acontece a contento. Ainda sobre esse aspecto, vejamos o relato de outro coordenador:

O planejamento é o momento onde a gente pode olhar juntos o que está acontecendo dentro da escola, porque o planejamento é um momento de formação. Embora muitos professores ainda não vejam assim, o planejamento de área como um momento de estudo, como um momento de observação, momento de reflexão sobre o que tá acontecendo dentro da escola, eles acham que o planejamento, acreditam que o planejamento ainda é só a questão burocrática, de preparar aula, é isso sim, mas o momento de estudo ele é essencial, porque nos mostra onde nós estamos e para onde a gente quer ir, é interessante a questão da área, porque ali os professores apresentam as suas necessidades, a gente fala sobre a questão da aprendizagem em várias disciplina e em n situações. (COORDENADOR 1, Entrevista, 2020)

Na visão do coordenador, o planejamento é um momento de formação, de estudo, de refletir sobre os acontecimentos da escola. Ressalta, porém, que muitos professores não têm essa percepção, achando que o planejamento é só a questão burocrática de preparar aulas. Assim, destaca haver uma certa resistência dos professores em participar desses momentos. Ao mesmo tempo, os professores apontam que a escola precisa ressignificar o momento das reuniões, facilitando e apoiando o trabalho docente. Sobre esse aspecto, Lück (2009) destaca:

embora limitada e negativa, a concepção, entre os educadores, de que planejar corresponde à elaboração de um plano ou projeto, com um valor em si mesmo. Planejar é muito mais do que isso: planos e projetos constituem-se apenas em documentos em que registram os resultados do processo de planejamento, de modo a não se perder a sua riqueza de detalhes e variedade de aspectos envolvidos, sua sequenciação, etc. Em última instância 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. (LÜCK, 2009, p. 35)

Para a autora, o planejamento é muito mais do que documentos que registram os resultados e processos. Ela entende que esse delineamento deve orientar as tomadas de decisões, constituindo-se como um processo dinâmico e contínuo de intervenções sistematizadas. É importante que essa ressignificação do plano seja compreendida pelos docentes. Mas, ao mesmo tempo, que os coordenadores vejam que da atual maneira não funciona, como sinalizam as respostas dos professores. Vejamos a fala do Coordenador 1 ainda sobre a temática:

Nosso foco enquanto coordenação pedagógica era estar preparando material de suporte para o professor, que ele pudesse qualificar suas aulas, era um suporte, uma orientação, olha uma pesquisa que fiz, um texto, um vídeo, que tal se a gente fizesse assim, era para ser assim, mas infelizmente a realidade é outra, então a gente vai fazendo, tentando buscar o melhor, por exemplo a questão observação de sala com intuito de observar e apontar o que pode ser melhorado naquela aula do professor,[...] a gente acompanha na questão das avaliações, levanta reflexões com eles também. O acompanhamento se dá nesse sentido, mas eu enquanto coordenadora, eu acho que o nosso trabalho ele poderia ser melhor, ser de coordenação pedagógica mesmo, mas infelizmente as demandas nos afasta um pouquinho da nossa real função. (COORDENADOR 1, Entrevista, 2020)

Evidenciamos que o coordenador admite que o trabalho de assessoria pedagógica fica a desejar, que as demandas da escola atrapalham a real função do coordenador pedagógico que é a de dar suporte e facilitar o trabalho docente. Vejamos a fala de outro coordenador:

O planejamento por área é importante, principalmente para essa integração curricular e também para troca de ideias, eu acho que trocar ideias sobre métodos de aula, métodos pedagógicos diferentes, métodos diferentes, avaliações diferentes, a gente vai ganhando uma bagagem muito grande. O trabalho pedagógico ele é feito da seguinte forma, a gente acompanha através do planejamento que é feito pelos professores e dos envios por e-mail, e aí a gente faz essa leitura dos planos e faz uma comparação com o plano anual, faz um acompanhamento semanal e também faz um monitoramento da sala de aula, das aulas, quando é possível, ultimamente não tem sido muito efetivado, mas quando possível a gente vai a uma aula do professor, leva uma planilha, que a gente faz anotações, e depois no momento oportuno a gente dá um feedback daquela aula que foi assistida. (COORDENADOR 3, Entrevista, 2020)

O coordenador ressalta a importância dessa ação pela integração curricular, troca de ideias e metodologias de aulas. Cita também que realiza o monitoramento das aulas dos professores, fazendo anotações em uma planilha para um posterior *feedback* com o docente, admitindo, no entanto, que ultimamente esse trabalho não tem sido efetivo. Embora possamos perceber muitas menções aos planejamentos por área, o planejamento escolar como um todo não

aparece com força nas falas, o que pode significar uma fragmentação. Assim, a escola precisa mobilizar e integrar toda a equipe através do planejamento coletivo, não apenas por área. Ainda sobre esse aspecto, analisemos visão do gestor sobre o referido:

Eu acredito que o planejamento é um momento de todo mundo se olhar no mesmo patamar, de melhoria. Eu acho que um dos objetivos é realmente, botar na mesa os problemas e dali surge soluções, eu vejo esse momento, como um momento de interação, de interação positiva, que pode vir através de uma crítica, um puxão de orelha, um pedido de ajuda do professor, às vezes um pedido de ajuda do professor com próprio coordenador de acompanhamento, [...] o planejamento é um momento sagrado, de acordos, de realinhamentos, mas principalmente de propostas coletivas. Nada muito, ah é assim, tem que ser assim, se não for assim, não dá certo. Gente vamos refletir sobre tal ponto e sempre pensando na escola, melhorar aquele processo. (DIRETOR, Entrevista, 2020)

Na percepção do gestor, o planejamento é um momento de colocar em pauta os problemas da escola e dali buscar soluções. Destaca ser um momento de interação, que pode vir acompanhado de uma crítica, um puxão de orelha, um pedido de ajuda, encarando o momento como sagrado, para serem realizados acordos e realinhamentos de propostas coletivas. Evidenciamos, pela fala do gestor, de certo modo, forte ênfase na responsabilização, ou seja, a escola precisa repensar esse momento e buscar integração efetiva da equipe, utilizando esse espaço para valorizar as práticas desenvolvidas pelos docentes, através de um compartilhamento entre os pares das suas experiências exitosas.

Ainda sobre a questão de integração da equipe escolar a partir das práticas desenvolvidas pelos atores da escola, vejamos a percepção de um docente sobre esse aspecto:

As práticas são todas vindas de outras escolas, tudo que a gente faz são práticas vindas de outras escolas, são práticas que tal escola fez que deu certo, tem que fazer desse jeito, é como se quisesse trazer essas outras escolas para dentro da nossa escola e a essência da nossa escola está se perdendo, e estão modificando a nossa escola, e eu acho que a cobrança, ela vai aumentar por conta disso, por que os professores não estão acostumados com essa rotina, e agora eles precisam se adaptar à nova rotina. Então tem que cobrar para poder se adaptar, eu acho que a gente tá vivendo numa outra escola e aí tá se perdendo, porque eles trazem práticas de outras escolas e querem implantar na nossa como se fosse a mesma realidade. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

Percebemos, pela fala do docente, que muitas das práticas desenvolvidas pela instituição são trazidas de outras escolas e, com isso, está se perdendo a essência. O sujeito diz que são experiências que deram certo em outros espaços escolares e querem implantar como se fosse a

mesma realidade. Evidenciamos, na fala do professor, que as práticas desenvolvidas pela escola estão se perdendo, não estão sendo valorizadas. É perceptível uma crítica, ao não perceber as singularidades do ambiente escolar, ou seja, para ele, as boas práticas devem servir como inspiração e não como camisa de força. Em tal aspecto, é fundamental a compreensão das especificidades da escola, já que

O professor deve atuar como alguém que pensa com intencionalidade; que eles sejam capazes de justificar sua prática e, no lugar de serem meros reprodutores de uma proposta curricular oficial, ou seja, atuem como sejam protagonistas de sua ação de educar. Em vez de tarefeiros, sejam planejadores e implementadores de propostas que atendam aos apelos sociais dos estudantes com quem trabalham. (SARAIVA; PONTE, 2003, p.30-31 apud SANTOS, 2017, p.122)

Esse protagonismo docente reflete no desenvolvimento das ações que serão realizadas pelos professores, que ao planejarem e criarem as atividades e projetos, serão parte do processo e não apenas meros executores. Ainda sobre esse aspecto, questionamos aos coordenadores escolares se na escola há reuniões com todos os educadores, visando aprimoramento e compartilhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Um coordenador relata:

Nós temos um planejamento com todos os professores visando isso aí, na semana pedagógica a gente se reúne e nós temos reuniões de alinhamento né, mas esse compartilhamento de práticas não. (COORDENADOR 2, Entrevista, 2020)

Na percepção do coordenador, o aprimoramento das práticas pedagógicas acontece na semana pedagógica e nas reuniões de alinhamento, ressaltando, porém, que o compartilhamento das práticas não acontece. Vejamos o relato de outro coordenador:

A gente tem as chamadas reuniões de alinhamento, onde não são só discutidas as questões de aprimoramento e compartilhamento de práticas pedagógicas, geralmente essas reuniões são para efeito de debater algum assunto que esteja pendente, ou debater alguma necessidade da escola, fazer algumas avaliações do processo, principalmente do processo pedagógico, mas não existe um horário estabelecido, específico para essas reuniões de partilha de práticas, de partilha de conteúdos, partilhas de aprimoramento do processo didático, processo de aprendizagem, elas ficam muitas vezes, apenas na questão da semana pedagógica mesmo, algumas vezes nas reuniões de alinhamento surgem umas necessidades de uma mudança prática, de uma mudança de um processo de avaliação. E aí existe esse debate, existe essa troca de ideias, mas essas reuniões de alinhamento não são específicas para esse processo, elas são de uma forma geral para algo maior da escola, dos

processos escolares e dos processos de gestão. (COORDENADOR 3, Entrevista, 2020)

O coordenador relata que não há um momento específico para reuniões de partilha de práticas e aprimoramento do processo didático, ressaltando que esses momentos acontecem na semana pedagógica. Destaca que existem as reuniões de alinhamento, nas quais são debatidas as necessidades da escola, avaliados os processos pedagógicos e os processos de gestão. Percebemos que a instituição avalia os processos pedagógicos, entretanto, não realiza o compartilhamento e aprimoramento das práticas desenvolvidas pelos docentes. Contudo, a percepção do outro coordenador diverge dos demais:

Há sim, além dos planejamentos existe as reuniões de alinhamento, onde nessas reuniões de alinhamento são vistas todas as situações que acontecem dentro da escola, é um momento onde se pode sentar e avaliar o que tá acontecendo. Então sempre que é preciso também, o diretor convoca e senta, combina com todo mundo, normalmente nós não costumamos fazer as coisas sem antes passar pelo grupo de professores, até uma mínima coisa, a gente vai perguntar como é que eles acham, perguntar a opinião deles, vamos fazer uma pesquisa, a gente costuma direcionar nosso trabalho muito assim, se a gente não pergunta é porque às vezes não dá tempo, mas na maioria das vezes, essas reuniões elas são muito bacanas. A nossa jornada pedagógica, nesse ano a gente direcionou muito bem, as nossas ações deram muitos resultados, os nossos planejamentos. (COORDENADOR 1, Entrevista, 2020)

O coordenador relata que o aprimoramento e o compartilhamento das práticas acontecem nos planejamentos e nas reuniões de alinhamento, momento em que são vistas e avaliadas todas as situações que acontecem na escola. Segundo ele, a gestão não costuma fazer as coisas sem consultar a opinião dos professores. Argumenta que quando isso não é feito, deve-se à falta de tempo, o que evidencia que algumas decisões são tomadas sem passar pela análise dos professores.

A escola precisa repensar suas práticas, por meio de uma maior integração entre gestão, professores e estudantes, atuando em sintonia para desenvolver um planejamento conjunto e integrador, visualizando as diferentes percepções dos processos educacionais. Segundo Gadotti (2009) trabalhar de modo integrado, necessita que os profissionais atuem em conjunto em um processo comum, que não pode ser parcial e fragmentado para que os discentes percebam as interconexões das áreas.

Na próxima subseção discutiremos sobre os impactos da gestão para resultados e os processos docentes voltados para a eficácia escolar.

3.3.2 Percepções sobre a Gestão para Resultados e os processos docentes voltados para a eficácia escolar

A gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional se baseia na Gestão para Resultados. Percebemos a forte ênfase nos processos educacionais, principalmente através do Programa Jovem de Futuro e da TESE, que representam a entrada do empresariado na educação.

Na tentativa de entender como se dá essa gestão para resultados e como essa entrada do empresariado na educação, através da TESE e do Programa Jovem de Futuro acontecem, questionamos aos docentes sobre a que se devem os resultados educacionais da instituição, quais ações adotadas pela administração têm interferido nos processos educacionais e de resultados. Sobre esse aspecto, um professor relata:

A gente trabalha assim, tudo em prol dos resultados, tudo, não tem como. Muitas vezes a gente até fala na sala, que a gente precisa atingir a meta, que os alunos precisam colaborar, mas a gente vê que isso não tá colaborando, fica muito a desejar ainda, por mais que uma parte dos alunos vá para a universidade, mas a gente sabe que nem todos conseguem, eu acho que ainda fica a desejar sim. Eu acho que são mais pressões por resultados, e aí essas pressões acabam gerando um resultado. Por que o aluno se esforça, ele se envolve e o professor não quer ficar para traz e acaba fazendo as coisas, mas eu acho que tem uma pressão muito grande em relação ao Jovem de Futuro e as metas para chegar a esses resultados. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

Percebemos, na fala do educador, que as práticas pedagógicas da escola estão muito voltadas para os resultados. Ele cita que os professores e estudantes colaboram com esse processo, através de um esforço mútuo, entretanto, ressalta que há uma pressão muito grande, principalmente através do Programa Jovem de Futuro, para que esses resultados apareçam, para o alcance das metas.

Para o professor 1, isso gera uma percepção de forte crítica ao processo, por não entender as singularidades dos discentes.

O ritmo da escola é totalmente diferente de uma regular, os professores são mais cobrados, o trabalho é mais extensivo, mais ostensivo, então eu acho que tudo isso interfira nos resultados. Quanto às práticas, há praticas muito boas, tanto da gestão como do corpo docente, os gestores acompanham muito de perto o desenvolvimento dos alunos, desde a família, o que eu acho até abusivo com a gestão e com os professores a questão das competências socioemocionais, porque nem professor nem gestor têm formação pra agir dessa maneira, mas os professores acompanham, tem o Projeto Professor Diretor de Turma que acompanha diretamente os alunos também. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

O professor destaca que os resultados da escola ocorrem principalmente pelo excesso de cobrança, segundo ele, os profissionais são muito cobrados, o ritmo de trabalho é diferente de uma escola regular, o trabalho é mais extensivo e ostensivo. Destaca também que há práticas muito boas na escola, tanto da gestão, quanto dos professores, que a gestão faz um acompanhamento bem de perto com alunos e professores, citando como exemplo o Projeto Professor Diretor de Turma, que colabora com esse acompanhamento. Contudo, critica a questão das competências socioemocionais, alertando para a falta de formação e preparo para lidar com esse assunto na escola. Vejamos a percepção de outro professor sobre os questionamentos:

O resultado se deve ao trabalho em conjunto, que vai desde o pessoal da cantina até o pessoal da secretaria, do apoio dos professores, o trabalho em conjunto dos professores e também na parte de gestão, podemos ver o traçar de metas logo no início do ano, que foca também o nivelamento no 1º ano, um nivelamento acentuado no 2º ano e aplicação de simulados no 3º ano. Foco e divisão de tarefas relacionados a cada grupo de professores. Acho que todas essas medidas têm contribuído para o resultado que a escola alcança hoje. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2020)

Segundo o professor, os resultados acontecem devido a um trabalho conjunto dos diferentes atores da escola. Percebemos a forte ênfase nos processos voltados para resultados, através do traçar de metas e divisão de tarefas, como também uma preparação para as avaliações externas, através de nivelamentos e simulados preparatórios. Há uma integração no sentido de todos participarem, mas, ao mesmo tempo, uma questão de concentração somente nos dados das avaliações externas, reduzindo o currículo, havendo, por isso, potencialidades e fragilidades nesse movimento. Podemos evidenciar isso na fala de outro educador:

Esse resultado aí da escola é justamente devido às preparações, ao trabalho dos professores, da própria gestão, é um trabalho em conjunto, mas que é um trabalho de preparação mesmo, que traz esses resultados e as práticas são justamente, aulões, vamos dizer, aulas extras que são colocadas mesmo no horário de aula. Então, o resultado da escola se dá ao trabalho de dedicação dos professores, que estão à frente dessa preparação e que dão os resultados na escola. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

De acordo com a fala do professor, as práticas pedagógicas são centradas em aulas extras e “aulões” como forma de preparação com foco nos resultados. A problemática está no fato de as práticas serem voltadas para resultados. Assim, as avaliações externas passam a ditar as ações para se obter tais resultados, ocorrendo, de certo modo, uma redução do currículo, privilegiando

os conteúdos exigidos pela avaliação. Sobre esse aspecto da preparação para as avaliações externas, Furtado e Magrone (2015) destacam:

O treinamento para as avaliações de larga escala está estritamente ligado à crítica acerca do estreitamento curricular, visto que os alunos podem ser treinados exaustivamente para a realização dos testes. A dúvida é se os alunos aprenderam ou apenas decoraram. [...] Parte decorrente da preparação para os testes é a sobrecarga colocada nos alunos que pode ser verificada na quantidade de testes respondidos no decorrer de um ano letivo. Além das avaliações bimestrais internas da escola, alguns estados, como Rio de Janeiro, Ceará e Espírito Santo, passaram a adotar avaliações externas bimestrais para que os professores possam diagnosticar os pontos falhos e corrigi-los antes da avaliação estadual – que geralmente é aplicada próximo ao término do ano letivo. Acrescente ainda que, nos anos ímpares, ocorre a aplicação da Prova Brasil. (FURTADO; MAGRONE, 2015, p.70)

Para os autores, o treinamento para as avaliações externas ocasiona o estreitamento curricular e gera uma sobrecarga de testes ao longo do ano letivo, ocasionando dúvidas em relação à aprendizagem. Ainda sobre essa temática, Vieira e Vidal (2016) argumentam:

A presença de uma cultura de provas, de simulados e de toda sorte de atividades preparatórias visando à aplicação das avaliações externas foi constatada em todas as escolas, com maior ênfase nas de educação profissional, em que, aparentemente, todos os diretores acompanham os resultados de seus alunos. (VIEIRA, VIDAL, 2016, p.132)

As autoras destacam em seu estudo, “Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios no estado do Ceará”, a forte ênfase na preparação para as avaliações externas, principalmente nas escolas de Educação Profissional. A ênfase em resultados detectada nas entrevistas e por autores, em nossa percepção, se torna preocupante para os processos educacionais na escola, ao passar a concentrar suas ações como finalidade última nesse ponto. Entendemos as práticas gestoras e pedagógicas podendo ocasionar bons resultados em avaliações externas, mas instituições que não apresentem resultados elevados podem, em suas práticas, desenvolver trabalhos pedagógicos consistentes. Por isso, os resultados das avaliações devem servir como indicativos dos processos a serem analisados pelos diferentes sujeitos educacionais e não como certezas.

Outro professor se manifesta sobre a questão dos resultados educacionais:

É bem relativo, se a gente for analisar os resultados pela perspectiva do sistema de avaliação. OK. Agora a gente tem que ver que o resultado desse tipo de escola não se resume só a isso, né. Então, analisando na perspectiva das avaliações, eu acho que esse resultado acima de tudo se deu pelo ensino

dos professores, no trabalho de sala de aula, né, cobrança, muita cobrança. Horários de estudo, inclusive eu sou bastante contra que nesses horários interdisciplinares e de projeto seja utilizado para horário de estudo. Que esse horário seja utilizado para coisas mais simples, projetos de formação do indivíduo. Interdisciplinar mesmo. Eu acho que é basicamente isso essas cobranças, esses estudos extras, reforço e tal. Contribuindo para gerar resultados. É uma cobrança que tem, uma carga louca de estudos, que apesar de ter seu lado negativo, também tem seus efeitos positivos. (PROFESSOR 5, Entrevista, 2020)

Percebemos que há uma crítica à questão de os resultados da escola se resumirem às notas das avaliações externas. Segundo o docente, os resultados desse tipo de instituição não se resumem a isso. Ele critica também a utilização dos horários interdisciplinares e de projetos serem voltados para reforço e estudos, como forma de preparação para essas avaliações, considerando que esses horários sejam utilizados para projetos de formação do indivíduo e atividades interdisciplinares. Ele apresenta a questão interdisciplinar para a qualidade educacional e reconhece os resultados como importantes, mas não se restringindo somente a isso.

O diretor, assim se manifesta acerca da questão dos resultados educacionais:

*Acredito que 98%, 95% de todo esse trabalho são os professores, graças a Deus a gente teve oportunidade de ter excelentes professores de matemática. [...] mas eu colocaria a grande responsabilidade nos professores de matemática. [...] na minha opinião, a gente dá muita autonomia ao professor, a gente faz aquela sensibilização, responsabiliza o professor pelos resultados. [...] a gente conversa motiva, mas professor qual é a melhor maneira da gente chegar nesses resultados? [...] **Eu acredito que como gestão, cada vez mais a gente precisa se alinhar nesse pensamento, de trazer as avaliações externas para a rotina da escola.** [...] minha ideia é pegar os conteúdos que têm que ser trabalhado no livro e transformar isso em questões do ENEM, em análise de resultados para o ENEM, entender que nós que temos que colocar na cabeça dos nossos alunos, que essas avaliações externas, elas estão ligadas, [...] **Eu acredito que o primeiro passo é alinhar o conteúdo de todos os professores, das avaliações para o currículo na sala de aula, e segundo é colocar na cabeça dos meninos que aquilo é natural em todas as avaliações,** se ele aprender na matemática uma regra de três, não é só no SPAECE que vai cair regra de três, vai cair no Enem, vai cair no concurso, então assim, esse alinhamento com os meninos, que é muito difícil. (DIRETOR, Entrevista, 2020, grifos nossos)*

Na fala do diretor os resultados se devem principalmente ao trabalho dos professores. Ele destaca com grande ênfase os professores de Matemática, devido à escola ter um histórico de bons resultados nessa disciplina, principalmente no SPAECE. Percebemos também que, para ele, o currículo escolar deve se adequar às matrizes das avaliações externas, quando cita que devem alinhar o conteúdo de todos os professores, das avaliações para o currículo. Na visão do

gestor, as avaliações externas devem atuar como um norte para o currículo, orientando e modificando as práticas pedagógicas, visando ao alcance dos resultados. Entendemos, entretanto, ser a postura do gestor oposta em relação aos reais objetivos das avaliações externas. Os resultados das avaliações externas, a partir do momento que sinalizam processos consolidados ou ainda frágeis, devem ser interpretados e pensados. Após esse momento inicial, a discussão não é “formatar” o currículo para as avaliações externas e, sim, compreender possíveis problemas, e ter em mente o foco da escola ser o trabalho com essas questões.

Bauer (2014) tece críticas a crescente ênfase das avaliações externas atuarem como definidoras do currículo a ser trabalhado pelos estudantes, enfatizando a falta de discussão sobre as relações entre currículo e avaliação. As matrizes de referência das avaliações externas são apenas um recorte, a matriz não consegue dar conta de todas as habilidades e competências a serem trabalhadas na escola, o que leva, de certo modo, ao empobrecimento do currículo, gerando o reducionismo curricular.

Vejamos o que dizem os coordenadores escolares sobre os resultados educacionais da escola. O Coordenador 3 destaca:

Na escola a gente tem profissionais muito qualificados, profissionais que desempenham um grande trabalho, que tem um nível de comprometimento grande, que tem um nível de aprendizado grande, que estudam, que procuram novas ideias, que procuram novas estratégias. [...] E a gente espera ainda mais melhorar esses índices, não só por melhorar os índices, mas porque eles são sinônimos de que a aprendizagem efetiva está acontecendo para os nossos alunos e é isso que a gente sempre deseja. (COORDENADOR 3, Entrevista, 2020)

Fica evidente que o coordenador considera o trabalho docente como preponderante para os resultados da escola, dizendo que espera que esses resultados melhorem ainda mais, pois considera que eles refletem a aprendizagem dos discentes. Entretanto, destacamos que uma aprendizagem efetiva não deve ser mensurada, apenas, através dos resultados das avaliações externas. Outro coordenador ressalta:

O fato dela ser uma EEEP já contribui para esse diferencial. Por quê? porque nós temos uma seleção, por mais que não tenhamos os melhores alunos do planeta, mas nós temos uma seleção. E também o grupo de professores, o que faz a diferença numa escola que eu considero em termos de aprendizagem, a gestão ela tem um peso, ela tem um peso grande, porque uma gestão desequilibrada não vai nem para frente nem para trás, mas o grupo de professores, o interesse do professor em contribuir para aquele resultado, ele faz a grande diferença. (COORDENADOR 2, Entrevista, 2020)

O Coordenador 2 considera que os resultados da instituição se deve ao processo seletivo dos alunos e ao trabalho da gestão e dos professores, citando o trabalho dos docentes como diferencial no processo. Vale salientar que as EEEPs recebem alunos selecionados por notas, sendo que 20% das vagas são preenchidas com alunos provenientes de instituições privadas. Já o Coordenador 1 nos diz:

Os índices da escola, eles sempre foram muitos bons, são índices bons, mas isso foi construído desde o início. [...] Nós temos professores de alto nível, é impressionante, as aulas que a gente vai assistir, o nível de aula, o nível de conhecimento dos professores, as práticas que eles realizam dentro da escola, a preocupação que eles têm com relação à aprendizagem dos alunos, lá o aluno, ele não é um ser isolado, a gente tem o conhecimento de cada aluno e agora com as competências socioemocionais esse suporte é maior, nós temos dentro da nossa escola alunos de vários perfis e de várias condições socioeconômicas, mas quem tá lá dentro, tá com objetivo, tem um objetivo, seja lá qual for, e o acompanhamento é feito, o acompanhamento junto as famílias e junto a esses alunos também, pelos diretores de turma, eu acho que tudo isso forma um conjunto que qualifica o resultado, a gente se preocupa com um aluno, seu desenvolvimento emocional e também no seu desenvolvimento cognitivo e uma equipe de suporte com tudo isso: professores, professor Diretor de Turma, núcleo gestor, participando desse processo. (COORDENADOR 1, Entrevista, 2020)

O coordenador cita a aproximação dos professores aos alunos como preponderante para qualificar os resultados da escola, chamando a atenção para as competências socioemocionais como apoio para um conhecimento maior dos alunos. Também destaca o trabalho realizado pelos professores Diretores de Turma nesse acompanhamento, colaborando para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos discentes.

Devemos entender a educação de qualidade perpassando por diferentes nuances, entendendo os sujeitos, sendo os resultados externos consequências dos processos escolares e não como objetivos diretos da escola. Assim, a gestão escolar deve entender a proposta da educação de qualidade voltada para os elementos rizomáticos e integrados do saber e dos elementos emocionais, muitas vezes não contemplados, ao se traçar como meta apenas resultados em avaliações em larga escala. (DIAS, 2016)

Para contrapor à fala de tais sujeitos, questionamos aos docentes sobre a forte ênfase na gestão para resultados através da TESE e do PJF (Programa Jovem de Futuro) e como ela tem interferido nas práticas pedagógicas da escola. O professor 5 argumenta:

É importante, mas não é só isso, os resultados não avaliam 100% o conceito de educação que a gente tem. Então os resultados eles são objetivos, e ao mesmo tempo subjetivos para a educação. Eles avaliam uma coisa, mas se

você for olhar na perspectiva da educação profissional, eu não sei se a forma como é avaliado é 100%. Pra mim não é. Eu não vejo que o sistema de avaliação atual avalie bem os alunos de uma escola profissional. Na grande maioria eu acho que é mais pressão por resultados. (PROFESSOR 5, Entrevista, 2020)

O professor destaca que os resultados das avaliações externas não refletem o conceito de educação em sua totalidade, principalmente se vistos na perspectiva da educação profissional, considerando que o sistema de avaliação não avalia bem os alunos dessa modalidade de ensino e que existe uma pressão para que esses resultados aconteçam. O docente tece uma crítica às provas na perspectiva de não analisarem aspectos trabalhados na educação profissional como competências atitudinais e empreendedoras.

Ainda sobre essa temática dos resultados e alcance de metas, os estudantes relatam que *“No âmbito escolar a fragilidade emocional é vivenciada diariamente por conta da pressão, das metas, e das responsabilidades”* (ESTUDANTE 2, Entrevista, 2020). Percebemos que os alunos se sentem pressionados, pelo excesso de cobranças e responsabilidades, principalmente por serem alunos do 3º ano, que passarão por avaliações como o SPAECE e o ENEM. Muitos prestarão vestibular e ainda têm as exigências do estágio supervisionado do curso técnico. Sobre as pressões com foco nos resultados, Vieira e Vidal (2016) asseveram que,

Embora se perceba com clareza a existência de foco em resultados de desempenho dos alunos, tanto nas escolas de ensino médio regular como naquelas de educação profissional, observa-se que a cobrança junto ao corpo docente e a pressão junto aos alunos é maior nas escolas de educação profissional. Os mecanismos de gestão apresentam fortes características de accountability e gerencialismo, sendo a política de premiação/bônus criada pelo Governo do Estado, um mecanismo de indução e muito valorizada pela gestão escolar. Dentre professores e estudantes, as referências às avaliações externas e ao foco nos resultados são menos evidentes e mais associadas às questões de acesso dos estudantes de ensino médio à educação superior. (VIEIRA; VIDAL, 2016, p.132)

As autoras tecem críticas aos mecanismos de gestão com ênfase nos resultados, alertando ser forte as pressões e cobranças nas escolas cearenses de nível médio, principalmente nas escolas de Educação Profissional. Ainda sobre esse aspecto, vejamos o que nos diz o docente sobre o trabalho voltado para resultados e metas:

Infelizmente a educação de hoje, ela trabalha em cima dessa busca desenfreada por resultados, a escola de excelência é aquela que tem resultados, então de uma certa forma, de acordo com a lógica do sistema que nós vivemos hoje, ela impõe, de uma certa forma impõe mesmo, que os

gestores, tenham que trabalhar em cima de uma meta, que é justamente a busca por esse resultado e de um certo ponto, acredito eu, que acaba influenciando nessa questão de resultado, mas, se pode obter outros resultados que não seja, simplesmente, só com aquele foco em mente nos resultados, mas buscando realmente uma educação de qualidade para aquele aluno, que não seja visto no aluno, apenas como uma mera meta, como um mero resultado, que não seja a visão da escola apenas o resultado. Em relação a esse processo de práticas pedagógicas da escola, nem sempre as práticas pedagógicas que são propostas na escola, elas vão atingir os resultados esperados, os resultados que se deseja por parte das avaliações externas que são propostas, mas, de uma certa forma, essas cobranças acabam fazendo com que se crie medidas, para se chegar a esse resultado, mas nem sempre elas vão alcançar os resultados que é a excelência de todos. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

A fala do professor evidencia a forte ênfase nas metas e nos resultados. Ele sinaliza que as práticas nem sempre alcançam os resultados esperados, mas as cobranças acabam criando medidas para se chegarem a esses resultados, ainda que esses resultados não consigam contemplar todos os discentes. Para Silva (2016), o trabalho pedagógico deve contribuir para um efetivo processo de avaliação da aprendizagem que possibilite a ressignificação de currículo mínimo - base para o estabelecimento das matrizes curriculares de referência em que estão fixadas as expectativas de aprendizagem. Para a autora, não podemos perder o foco a ser trabalhado, que é o currículo como um todo, pois é ele que deve estar veiculado ao Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a todos os alunos não somente um padrão mínimo de qualidade. As práticas pedagógicas não precisam necessariamente produzir resultados, precisam fazer sentido para os discentes, os processos precisam ser melhor realizados, possibilitando que os alunos ampliem suas aprendizagens e não se limitem apenas aos conteúdos cobrados pelas matrizes de referência das avaliações externas.

Sobre o entendimento das práticas pedagógicas e suas ações no cotidiano escolar, Chaves e Murici (2014) nos alertam:

Para que o sistema de educação cumpra amplamente sua função de prover educação de qualidade para todos, é preciso que todos os elos estejam comprometidos em desempenhar a sua responsabilidade específica, sem perder de vista a conexão com o objetivo maior. Dessa forma, é indispensável que as responsabilidades sejam claramente definidas desde o primeiro nível e que haja gerenciamento dos processos e resultados. (CHAVES: MURICI 2014, p.14)

Os autores destacam a importância da integração e comprometimento de todos que compõem a equipe escolar, compreendendo o real sentido dos processos educacionais voltados

para resultados, entendendo que o objetivo maior é a aprendizagem dos discentes e não o resultado final das avaliações externas, entendendo que os dados servem para orientar as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Nos dados obtidos nas entrevistas visualizamos uma tentativa de moldar o currículo ensinado ao currículo avaliado, norteando-o pelas matrizes de referência das avaliações externas. Sobre esse aspecto, Veiga Neto (2013) ressalta a ocorrência de um “desvio à direita”:

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do planejamento, passa pela execução e chega à avaliação, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte descolamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um desvio à direita. Com a expressão desvio à direita, quero ressaltar não apenas um deslocamento de ênfase, mas, também e ao mesmo tempo, uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento – execução – avaliação); tal sequência passa a ser avaliação – planejamento – execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para quem planejar quanto o como, o com quais recursos e o quando executar. (VEIGA NETO, 2013, p. 165).

O autor critica o fato de as avaliações passarem a interferir no currículo, causando o que ele chama de um “desvio à direita”, pelo fato de modificar o sequenciamento curricular: planejamento – execução – avaliação; passando a ser: avaliação – planejamento – execução. Na visão do autor está ocorrendo uma ênfase acentuada na verificação, que passa a servir de farol para o currículo, direcionando as práticas pedagógicas de forma a proporcionar um deslocamento para a direita nas escalas de proficiência. Nesse processo, ocorre um reducionismo curricular, visando os resultados, tendo os estudantes uma dedicação maior aos conteúdos mais cobrados nas avaliações externas. Entendemos a necessidade de termos a avaliação de conteúdos comuns curriculares, aferidos pelas provas externas, mas devendo ser entendidos dentro de sua própria especificidade.

Uma alternativa para superar a visão curricular reducionista, possibilitando uma diversidade cultural, social e cognitiva do estudante, perpassa pela técnica de projetos interdisciplinares. Esse trabalho se inicia no planejamento coletivo para subsidiar uma metodologia de ensino que favoreça a integração e inter-relação de informações, agregando conhecimentos e conteúdos que propiciem uma abordagem mais complexa dos objetivos a serem alcançados. (FERREIRA, 2019) Dessa forma, ao trabalharmos com os assuntos de forma interligada e integrada, fazendo contextualizações com as vivências e o cotidiano dos alunos, ampliamos as possibilidades de uma aprendizagem realmente significativa.

Perguntamos ao diretor qual a importância do trabalho com metas e, consequentemente, das estabelecidas pelas avaliações externas. Para isso, buscamos mobilizar como o Programa Jovem de Futuro – PJF contribui para o alcance dessas metas e se concorda com essas políticas públicas. Em suas palavras:

Eu concordo em trabalhar com metas, mas também concordo que essas metas, elas precisam ser criadas e avaliadas pela escola, essa questão de vir uma meta externa e essa meta externa ser o nosso principal caminho, isso para mim, já foi ultrapassado. Há mais ou menos uns dois anos, eu trabalho de uma forma diferente, e quando eu digo eu, eu tento levar isso para as pessoas que trabalham comigo, eu acho que a gente tem que se debruçar em cima da nossa própria realidade.[...] porque se você ficar pensando só no número, você vai copiar o plano de ação de alguém, vai achar que a metodologia de um colega vai dar certo na sua escola, e muitas vezes não dá. Eu defendo a questão das metas, porque a meta é como um mobilizador, [...] Meta é sinal de caminho, porque o prazer da educação é o caminho, não é só número não, a gente pode muito bem não alcançar a meta esse ano. Agora, olhar para o trabalho e ver o que a gente fez de bacana esse ano, essa é outra história. E o Jovem de Futuro, ele contribui muito com isso, porque ele tem as ações com datas certinhas para acontecer, aula tal, no mês tal, a cada 15 dias uma aula assim, então o Jovem de Futuro, ele dá pra nós, uma organização muito grande. [...] O Jovem de Futuro deixa a gente todo tempo antenado, o que que tem que ser feito nessa semana? Porque tem atividade todas as semanas. Eu acho muito bom por causa disso. (DIRETOR, Entrevista, 2020)

Percebemos que, embora o gestor defenda a questão das metas, critica o fato de essa meta ser estipulada por agentes externos à escola, argumentando que o objetivo precisaria ser criado e avaliado pela própria escola, a partir da sua realidade. Considera isso como um mobilizador, um caminho a ser seguido, e que o Jovem de Futuro ajuda na organização das ações para o alcance delas. Entretanto, vale ressaltar que os professores divergem nesse ponto com o gestor. A escola não deve direcionar todas as suas práticas, somente para o alcance de resultados e metas, guiados por um agente externo, interferindo na dinâmica da escola, é necessário compreender esse elemento, que precisa ser ressignificado pelos atores da escola.

A gestão para resultados precisa ser compreendida como forma de desenvolver ações a partir de dados e monitoramento contínuo da aprendizagem, por intermédio de sistemas integrados de gestão educacional. Essas decisões são baseadas principalmente em evidências quantitativas e qualitativas, como resultados das avaliações externas e dados de infrequência. Para tanto, faz-se necessária uma apropriação desses dados por todos os atores da escola.

Ao buscar compreender como esse processo acontece na escola em análise, perguntamos aos docentes como os dados das avaliações externas são utilizados, interpretados e apropriados dentro da escola nos processos pedagógicos. O Professor 1 relatou:

Os dados são utilizados, assim, com a preocupação de atingir, outros resultados. É o resultado para atingir outros resultados. Há uma discussão sobre avaliação, mas a preocupação inicial, é a relacionada às metas. É dito que o foco é na aprendizagem, mas o foco é o resultado, porque se fosse a aprendizagem desconsiderariam os dados, já que a aprendizagem é individual, é algo subjetivo. Os dados das avaliações externas são bastante valorizados. São inclusive, um dos principais norteadores da aprendizagem dos alunos, principalmente, os do SPAECE e ENEM. A partir dos resultados, analise-se que estratégias serão postas para as próximas avaliações. Vejo um foco e cobrança significativas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Evidenciamos a forte ênfase na questão dos resultados, no alcance de metas, percebemos uma responsabilização dos professores, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, com cobranças significativas. Ele ressalta que os dados das avaliações externas se configuram como norteador no processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto Vieira e Vidal (2016), argumentam:

A escola profissional apresenta uma configuração de gestão por resultados, com alto padrão de disciplinamento, monitoramento de metas e resultados em dimensões mais extensas do que na escola regular, situação que pode causar desconfortos e autoritarismos em alguns casos. (VIEIRA; VIDAL, 2016, p.167)

Percebemos que esse alto padrão de disciplinamento e monitoramento de metas gera desconforto ao não considerar especificidades próprias da escola, como é perceptível pelas falas dos docentes. Para o Professor 2,

Por mais que os gestores e alguns professores afirmem que os resultados das avaliações externas não influenciem na questão de metas, mas influência sim, a educação, ela hoje vive de metas. Então ela cobra as metas e as metas têm que ser atingidas. [...] Esses resultados das avaliações externas, eles são colocados para as escolas como um ranking, muita das vezes as escolas que apresentam bons resultados, elas acabam se classificando como as melhores, sem levar em consideração, muito das vezes a questão socioeconômica daquele aluno que faz parte daquela escola. [...] utiliza-se desses dados, para a partir deles criar estratégias pedagógicas, para serem trabalhadas com os alunos. Mas que são estratégias que são colocadas a ser desenvolvida, exigida pelo núcleo gestor, para que os professores trabalhem em cima das deficiências de cada uma das suas disciplinas. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

Na visão do professor, os resultados das avaliações externas são utilizados para classificar as escolas em uma espécie de ranking. Assim, as que apresentam bons resultados são classificadas como as melhores, muitas vezes sem considerar o contexto socioeconômico dos

alunos. O docente destaca que, a partir dos dados, são criadas estratégias pedagógicas, entretanto, ressalta que essas estratégias partem da gestão escolar, que, muitas vezes, exigem que os professores trabalhem com foco nas deficiências de cada disciplina. Essa disputa para estar entre as melhores escolas gera uma competição que não favorece os processos educacionais, interferindo nas práticas pedagógicas que passam a ser desenvolvidas focadas na obtenção de tais resultados, contribuindo para estimular uma pressão entre docentes e discentes.

Na próxima subseção discutiremos como se dá a implementação dos programas e projetos voltados para a obtenção dos resultados e como eles impactam na aprendizagem dos discentes.

3.3.2.1 Programas e Projetos voltados para aprendizagens e resultados

Nesta subseção, investigaremos como programas e projetos, alguns específicos da escola, têm influenciado nas práticas pedagógicas. Questionamos aos docentes sobre o Programa Jovem de Futuro – PJF: os impactos do programa na aprendizagem dos alunos, as proposições pedagógicas do material didático, como a gestão, a partir desse programa, conversa sobre os resultados das avaliações externas e internas e como debate esses elementos entre os diferentes atores da escola. Um dos professores destaca que

Poder auxiliar ele pode, porque de todo ele não é desprezível, traz conhecimento, agora tem que ver o que tá por trás do Programa Jovem de Futuro, que é financiado por um banco privado, uma instituição que eu acho que é o Unibanco. Na verdade, o Jovem de Futuro é um projeto que leva à questão da meritocracia, do ranking, das metas, consolidando-se como um projeto neoliberal de dominação e desigualdade. Então, nesse bojo, eu não concordo, mas o que ele traz na bagagem de conhecimento é positivo. Não há debate entre os professores, há entre poucos professores, mas o que me incomoda muito é o fato de os professores não debaterem assuntos inerentes à educação, porque se a educação não é refletida pelo próprio professor, ela é imposta. Por mais que você saiba, que você goste, que aceite o projeto, é interessante você conversar sobre. Então eu não vejo discussões, o que me incomoda muito nas escolas, principalmente nessa escola, nas escolas profissionais, é a aceitação passiva dos professores dos projetos que vêm de cima, e esse Jovem de Futuro é um dos, e a não reflexão sobre. Eu acho que falta conhecimento, falta preocupação dos professores em relação ao que concerne esse projeto, ao que diz respeito, que é um erro grande, falta conhecimento. Eu própria trabalho com ele, eu sei que pede a questão da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, limita muito a escola nesse campo, justamente por conta das avaliações externas, por resultados, por PIB, por dinheiro que vão entrar nos cofres públicos, o que está por traz disso é algo bem maior. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Evidenciamos que ele critica a entrada do setor privado na educação, quanto às questões de meritocracia, rankings e metas, destacando a falta de debate entre os professores e a aceitação passiva desses projetos externos à escola, sem uma reflexão, sem um conhecimento maior. Diz que sabe pouco do projeto, que tem a questão da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, por conta das avaliações externas e dos resultados, considerando uma limitação do projeto. Percebemos que não há uma discussão dos dados com os professores, o que gera o não entendimento. O problema tem sido como as metas e formas de colocação do seu atingimento tem sido estabelecidas sem os professores conversarem entre si na escola. Outro docente destaca sua percepção do Projeto Jovem de Futuro:

O Projeto Jovem de Futuro pode contribuir com o processo de aprendizagem do aluno, porque não deixa de ser uma proposta pedagógica, mas, nem sempre tudo que é colocado como algo que tem que ser colocado em prática, tudo aquilo que é colocado com imposição não consegue atingir os 100% de eficácia. E a maneira com que a gente tem conhecimento é justamente a partir de reuniões com o núcleo gestor, o núcleo gestor tem reuniões com todos os professores, de todas as áreas e expõe as atividades, as propostas que devem ser desenvolvidas durante aquele período. E aí, é colocado para que cada área possa executar a proposta do projeto Jovem de Futuro. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

O professor deixa subentendido que projetos, às vezes impostos, nem sempre vão acontecer com eficácia. Cita também que, na escola, há reuniões, em que são expostas as atividades que deverão ser desenvolvidas no projeto Jovem de Futuro, deixando claro que a escola tenta envolver todas as áreas nas ações do projeto. Para Darcy Ribeiro (2017) essa integração entre os atores de diferentes áreas é importante, pois garante a formação múltipla dos sujeitos e só alcançamos essa integralidade com o esforço coletivo de todos os atores da escola. Entretanto, visualizamos na fala do professor essa fragmentação.

Ainda sobre esse aspecto, questionamos aos docentes como percebem a entrada da vertente empresarial na educação, através da Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE e como interferem nos processos educacionais. Um docente destaca:

Nós já estudamos várias vezes essa TESE, mas eu vejo um negócio muito fechado, então eu não vejo a possibilidade de os professores contribuírem, opinando, modificando, não há, é algo muito fechado, é algo realmente imposto, é algo conservador, e o conservadorismo e a educação não se afinam. A gente tem que aceitar sem questionar, a impressão que eu tenho é os gestores das escolas profissionais, não admitem que a TESE seja questionada, que a TESE é algo “sacrossanto”, e é isso que o mercado quer, que o mercado ganhe esse status para ganhar mais força. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Na fala do professor, evidenciamos que a filosofia da TESE é, de certo modo, imposta na Educação Profissional. Para ele, trata-se de algo muito conservador, que os docentes não podem contestar e contribuir com aprimoramentos, não se admitindo que a TESE seja questionada. Sobre essa temática, Vieira e Vidal (2016) destacam:

A filosofia de gestão empregada nas EEEP que orienta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, mais do que regra a ser seguida, almeja uma mudança de postura a ser estabelecida nas escolas. O foco é a formação do aluno e o estabelecimento de qualidade no processo de ensino. Assim, deverá haver o redirecionamento das práticas naturalizadas historicamente nas escolas públicas, tais como as faltas, os atrasos, o descompromisso com os resultados etc. Dessa forma, deseja-se incorporar conceitos da iniciativa privada para romper com paradigmas consolidados indevidamente nas instituições públicas de ensino. (VIEIRA; VIDAL, 2016, p.158)

Notamos uma forte interferência da iniciativa privada, ditando as regras e orientando as práticas pedagógicas, utilizando-se da justificativa de que essas mudanças de posturas irão gerar qualidade no processo educacional. Embora até possam gerar bons resultados, desconsideram as singularidades e ritmos de aprendizagem dos discentes. Ainda sobre esse aspecto, Viera e Vidal (2016) relatam:

A TESE estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão. (VIEIRA, VIDAL, 2016, p.157)

Percebemos que a TESE tenta aproximar a instituição escolar de uma empresa, incorporando a lógica empresarial aos processos educacionais, o que não se constitui como garantia de alcance de uma educação de qualidade. Esse processo precisa ser entendido e adaptado à especificidade educacional, tal como apresentamos a entrada do empresariado por apresentar elementos complementares à escola. Esses elementos precisam ser ressignificados e adaptados ao contexto da instituição. Esse elemento é de fundamental importância, porque quando redefinimos essas práticas, elas são vistas nas especificidades da escola e os atores se sentirão parte do processo e não meros executores. Ainda sobre essa temática, outro docente aponta:

Essa nova metodologia de educação que é denominada de Tecnologia Empresarial Socioeducacional, que é a TESE, ela tem interferido na

educação, desde o momento em que se passou a colocar uma nova metodologia empresarial nas escolas, no caso das escolas profissionais, onde na educação, a escola passou a ser uma empresa, o núcleo gestor passou a ser o empresário, o patrão, os professores são os empregados, os alunos passaram a ser os clientes, dos quais os professores que são os empregados vão estar produzindo uma mercadoria que é a educação a ser vendida a esses alunos, que serão colocadas no mercado de trabalho. E algumas coisas que eu não concordo, em relação a tornar a educação na empresa, eu sei que tem coisas muito parecidas, né, são coisas que seguem a mesma linha de pensamento, que a questão do planejamento, tem muitas coisas que não dá para ser tratada como uma empresa, até porque na educação profissional, não se está trabalhando só a base profissional, também tem a base regular, [...] e outra coisa que também é colocado, é essa visão do Núcleo Gestor pela TESE como o chefe que não pode ser contestado, que ele tem que ser admirado, que tem que ser o exemplo, então, em muitas situações não dá para ser colocada em prática, na escola profissional, do que é colocado numa empresa. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

Na visão do professor, a escola não pode ser vista como uma empresa, já que possui especificidades que a diferem de uma e que a educação profissional não trabalha apenas a base profissional, mas também a base regular. Ele não concorda com a visão de que a TESE passa de que o chefe não pode ser contestado, devendo ser admirado, ser exemplo para os demais. Essa percepção do docente corrobora com os dados do questionário exploratório que apontou que a TESE não é bem aceita pelos docentes.

Ainda sobre os projetos desenvolvidos na escola, vejamos a percepção de um docente sobre essa temática:

Acho que a escola tem muitos projetos, inclusive a escola não dá conta de tanto projeto, e isso atrapalha. Por que tem projetos que tomam muito tempo, eu acho que não era para focar em tantos projetos por ano, porque aí tem um projeto, começa outro projeto e aí vem os resultados também, eu acho que tem excesso demais aí. Eu acho que tinha que focar em algumas coisas, decidir por algumas coisas. Ano passado eu realmente senti um excesso de cobrança, várias vezes eu pensei em sair da escola, porque estava muito diferente, estava um excesso de cobrança e ano passado foi muito estressante, eu me vi numa situação de uma cobrança tão grande, que eu pensei assim, eu não sou capaz, eu não vou conseguir, eu fiquei com isso, eu passei uns dois meses sofrendo mesmo, até os alunos perceberam. Por que era tanta coisa, tanta coisa, era um assunto, depois era outro, tinha dia que eu chegava em casa desesperada, eu não vou conseguir, eu entrava em pânico, em pânico mesmo, eu ficava numa aflição tão grande, porque isso dali era novo. Mas agora, já estou me acostumando com a situação, mas tem horas que tem uma pressão. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

Percebemos, na fala dele, um excesso de projetos e junto com eles uma cobrança enorme, o que foi estressante, dificultando a adaptação à rotina destacando a necessidade de a

escola focar em alguns projetos. Notamos que a escola deve repensar suas práticas, quanto ao excesso de projetos e cobranças para sua realização. As atividades e práticas escolares devem promover a aprendizagem dos discentes e, para que esse processo aconteça a contento, deve ser prazeroso e sem pressões. Dias (2016) destaca que a escola deve desenvolver práticas e metodologias focadas na aprendizagem dos alunos. É fundamental que o projeto de vida do jovem esteja no centro no processo, visando uma aprendizagem significativa e prazerosa para esses jovens.

Na tentativa de compreender como os projetos próprios da escola e como podem interferir na aprendizagem dos discentes, questionamos aos alunos sobre esse aspecto. Um aluno destaca os de sua preferência:

La Hispanidad. Porque é um projeto que fazemos sem pressão, temos estímulo de aprender algo sobre outro país para apresentarmos de forma mais descontraída, acho que pelo fato do contato entre o público e a empolgação de ambos. Acho que um projeto que contribui muito seria o Círculo de Leitura, por conta que é o contato direto dos alunos com os livros, com os autores, mas não da forma como é realizado, porque muitas vezes acaba se tornando monótono, e os alunos participam mesmo por ser o horário de aula e tudo mais, então eu acho que o círculo de leitura, ele seria mais proveitoso, ele traria mais contribuição para o nosso aprendizado se ele fosse executado de outras formas. E essas outras formas podiam ser por meio de opiniões dos alunos, tipo os alunos eles desenvolverem opiniões sobre o círculo de leitura para desenvolver uma outra dinâmica para o projeto, uma forma que atraísse mais os alunos. (ESTUDANTE 1, Entrevista, 2020)

O aluno destaca dois que considera atrativos, o La Hispanidad e o Círculo de Leitura, entretanto ressalta que no primeiro as ações do projeto são desenvolvidas sem pressão, já o segundo muitas vezes se torna monótono, pela forma como é desenvolvido, sugerindo que o projeto seja revisto e que fossem ouvidas as opiniões dos discentes para alterar seu formato de forma a atrair mais a adesão dos alunos. Nessa perspectiva, os projetos apresentam dois pontos simultâneos: a discussão de protagonismo, pois eles estão no centro do conhecimento e, ao mesmo tempo, a discussão da construção interdisciplinar, que favorece a construção de uma aprendizagem significativa. Para Torres e Irala (2014) o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno por meio da colaboração e pela troca entre os pares, coloca o discente como protagonista e corresponsável pela sua aprendizagem, tornando o processo mais significativo e próximo de si.

Buscando compreender de que maneira as práticas pedagógicas centradas no protagonismo discente (monitoria e estudantes replicadores) impactam nos resultados

educacionais da escola, perguntamos aos docentes se consideram que ouvir os anseios dos discentes favorece no processo de aprendizagem. Um professor assim argumenta:

Eu acho que quando o aluno se envolve mais nas atividades da escola, quando o aluno se engaja, ele acaba aprendendo mais, ele aprende de verdade, ele não decora, ele aprende. Ele se envolve, ele faz aquela atividade por gostar, por estar ali, sabe e consequentemente ele acaba se envolvendo e aprendendo sobre o que está se envolvendo. Ouvir os alunos favorece muito no processo de aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem não é um processo imperativo, autoritário, onde o professor manda e o aluno obedece, onde o professor diz a verdade e aquela é a verdade. Ele é um processo construtivo, onde o professor ele é um mediador, onde tem que estar acontecendo direto essa troca, tem que ceder de vez em quando, tem que discutir, tem que colocar todas as questões e tem que haver essa construção coletiva. Para que eu construa algo, se eu estou em grupo, é interessante que o grupo participe da construção. Se o grupo não participa é claro que vai ficar sobrecarregado a pessoa que está construindo sozinha. (PROFESSOR 5, Entrevista, 2020)

O docente relata, que quando o aluno se envolve nas atividades, o processo de aprendizagem ocorre de forma mais efetiva. Em tal aspecto é fundamental o diálogo, pois o diálogo

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2005, p. 115 apud GANGI, 2019, p.66)

Essa relação de horizontalidade entre o aluno e o professor favorece a aprendizagem, pois passa a atuar como protagonista da sua aprendizagem e o professor passa a ser mediador, facilitando e orientando as ações. Através desse processo, os discentes percebem que os educadores geram uma maior confiança nos estudantes, que passam a compreender que também são corresponsáveis por sua aprendizagem, inclusive, colaborando no processo de aprendizagem com os colegas, ensinando e aprendendo entre pares.

Na subseção seguinte, realizamos uma discussão de como tem acontecido a integração curricular na escola investigada na perspectiva da educação integral.

3.3.3 Discussão de Integração Curricular para a efetivação da Educação Integral

Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, temos uma proposta da modalidade de ensino de tempo integral e integrada, tempo integral na perspectiva de ampliação do tempo pedagógico, em que o aluno passa o dia todo na escola, e integrada na perspectiva de que deve integrar a base regular (ensino propedêutico) e a base técnica (ensino profissionalizante). Apresentamos essa perspectiva como hipótese, entretanto, os dados da pesquisa nos mostram que essa modalidade de ensino, tem sido entendida apenas como tempo integral. Além disso, a escola tem como uma de suas premissas a formação integral do educando, na perspectiva de trabalhar o aluno em todas as suas dimensões, como também prepará-lo para ser um indivíduo atuante na sociedade e inserido no mercado de trabalho. Para tanto, faz-se necessária uma escuta ativa desse jovem, colocando-o no centro do processo de aprendizagem.

Na tentativa de compreender como essa formação integral e o ensino integrado, estão sendo implementados na escola em análise, perguntamos aos diferentes atores da instituição acerca de como eles percebem essas práticas no cotidiano escolar. Questionamos os professores sobre a integração da base regular e base técnica, o que poderia ser feito para melhorar e efetivar essa integração, ampliando os debates pedagógicos. Um professor argumenta:

A primeira coisa é o tratamento, é importantíssimo trabalhar em grupo e criar grupos dentro do grupo, mas também é muito importante integrar e haver a unidade. Eu percebo que há uma forte separação, eu até questionei o diretor sobre isso, há uma forte separação entre o eixo profissional e o eixo regular. Separação essa, se você até questionar, o diretor vai dizer: não, eu não penso dessa forma não. Mas no dia a dia, as ações, elas fazem com que a gente perceba isso. Posso dizer que não seja pelo diretor, mas pelo próprio sistema, vem de cima para baixo essa cobrança, então, quando há essa diferenciação cria-se grupos e cria-se injustiças, por exemplo eu cobro de você isso e não cobro do outro aquilo. Eu dou mais atenção aquele tema em detrimento do outro tema. Por exemplo, se eu faço reunião e discuto planejamento, tem que discutir planejamento no eixo profissional e no eixo regular. Tem que haver uma unidade, tem que ter a paridade, o eixo profissional com o eixo regular deve ser tratado com paridade. Se o professor técnico tivesse uma carga horária maior na escola colaboraria com essa integração. (PROFESSOR 5, Entrevista, 2020)

Percebemos, pela fala do professor, que há uma forte separação entre o eixo profissional e o eixo regular. Ele relata que há uma diferenciação no tratamento, cita que os dois eixos deveriam ser tratados com igualdades. Essa fragmentação não colabora para o bom desenvolvimento das ações e não favorece os debates pedagógicos, fragilizando a perspectiva

da educação integral. Trabalhar o aluno na sua integralidade demanda um esforço coletivo de todos que compõem a instituição escolar, o que é dificultado pela fragmentação.

Para Gadotti (2009, p. 97), “o princípio geral da educação integral é o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.” O autor destaca que, “para trabalhar de modo integrado, exige-se o relacionamento de profissionais de diferentes formações, envolvidos num processo comum.” (GADOTTI, 2009, p. 102). Depreende-se que, para alcançar a integralidade, é necessário um trabalho conjunto e articulado entre os professores da base profissional e base regular, demandando maior integração desses profissionais, favorecendo a formação múltipla e plural dos discentes. Ainda sobre esse aspecto, outro professor assim se manifesta:

O que pode ser colocado como uma ampliação desse debate pedagógico, seria a integração curricular mesmo, que já foi tentado, mas não teve a eficiência que se buscava, mas que a proposta político-pedagógica da escola, ela fosse criada, mesmo, conciliando, tivesse esse planejamento participativo, tanto da base regular quanto da técnica. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2020)

O professor ressalta que para ampliar o debate pedagógico entre a base técnica e regular, seria necessária uma maior integração curricular. Para ele, a escola já tentou implantar essa integração, mas não se obteve sucesso. Aponta que seria necessário um planejamento participativo com os dois eixos: a base técnica e a regular. Sobre essa temática da integração curricular, Gadotti (2009) argumenta:

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. (GADOTTI, 2009, p.98)

O autor destaca a necessidade da integração curricular, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos, ressalta como fundamental nesse processo a qualificação profissional do professor que precisa de tempo para preparar e planejar as aulas. Questionamos ao diretor sobre a problemática da integração curricular com a base regular e técnica. Vejamos o que ele diz:

Realmente a gente tem uma falha no nosso processo de escola profissionalizante, nós não fazemos a integração do currículo, nós somos uma escola integral, no sentido de formação omnilateral do menino, mas a formação integrada, integrar currículo, uma disciplina x vai interferir lá no curso técnico, isso para nós é uma falha muito grande da nossa escola, de não ter esse estudo. (DIRETOR, Entrevista, 2020)

Na fala do gestor, fica perceptível que a escola não realiza a integração curricular. Ele ressalta que a escola é uma instituição que trabalha a formação do aluno de forma integral, entretanto, a escola falha no aspecto da educação integrada. Percebemos que a escola precisa trabalhar mais esses aspectos entre os eixos técnicos e regular, visto que a escola é uma instituição de educação integrada. A educação profissional apresenta nuances de semelhança com a educação integral, com uma base de mostrar a conexão dos conteúdos. É perceptível, porém, que isso não tem acontecido.

Sobre esse aspecto, da integração curricular da base técnica e regular, os discentes argumentam que “os professores olhem para os alunos, com mais empatia, afetividade. E tentem ter uma relação mais harmonia e que saibam ouvir as opiniões dos alunos”. (ESTUDANTE 3, Entrevista, 2020). O discente relata a importância da empatia e da afetividade e cita que as relações devam ser harmoniosas, que os docentes estejam abertos a ouvir as opiniões e sugestões dos alunos. Essa fala apresenta justamente a necessidade de entender os princípios da educação integral, a necessidade de estar atento aos elementos dos sujeitos, os professores da base comum dialogando com os professores da base técnica, os docentes e discentes desenvolvendo suas atividades em harmonia.

Perguntamos ao gestor quais os desafios de gerir uma escola de educação profissional, trabalhando a formação integral do educando. Ele assim se expressa:

Eu acho que formar uma pessoa de forma integral é muito difícil, porque a gente já pega esses meninos com 14, 15 anos, até mais, ele já vem com todo uma experiência de casa, com alguns medos, alguns desafios, e assim para moldar eles de forma integral, [...] tentando inserir ele da melhor forma possível nesse processo, e é muito difícil, você entrar na sala de aula, porque alguns alunos são bons em conteúdos geralmente, quando o aluno é bom, ele é bom em tudo, e quando é ruim, ruim no sentido não de pessoas, mas de atitudes difíceis, a gente sabe que tudo tem um porquê, às vezes esse menino é difícil porque ele não teve oportunidades. (DIRETOR, Entrevista, 2020)

O gestor destaca que é muito difícil trabalhar a formação dos jovens de forma integral. Evidenciamos, na sua fala, de certo modo, uma incompreensão do pressuposto da formação

integral, considerando-a sinônimo de educação em tempo integral. A educação integral é marcada pela expansão das técnicas de ensino e aprendizagem, ampliando a concepção de mundo e não somente de tempo. Sobre esse aspecto, Gadotti (2009) ressalta que todas as escolas deveriam ser de educação integral, independentemente de serem de tempo integral.

Para trabalhar a formação integral do discente, é importante ouvir os anseios desses jovens e percebê-los como peças fundamentais no processo de aprendizagem. Quando a escola trabalha colocando o aluno no centro do processo, ampliam-se as possibilidades dessa formação integral. Buscando compreender como a instituição tem realizado essa escuta dos discentes, perguntamos a uma amostra de estudantes como a gestão conversa com eles sobre os projetos escolares, se permitem ou modificam esses projetos a partir das considerações deles. Um aluno expressou sua opinião da seguinte forma:

Creio que não existe uma efetivação entre a opinião dos alunos sobre os projetos e a gestão, quanto ao que os estudantes acharam sobre o desenvolvimento das ações. Podendo ter essa comunicação por meio das avaliações de critérios, como, a forma como ocorreu o desenvolvimento, se foi proveitoso. [...] Então, seria a nossa avaliação, mas realmente, eles tentarem fazer a efetivação disso. (ESTUDANTE 1, Entrevista, 2020)

Na visão do aluno, não há uma efetivação das opiniões dos discentes. Ele sugere que seja realizada uma avaliação com os estudantes sobre o desenvolvimento das ações da escola e, a partir dessa avaliação, que se busque realizar as sugestões de forma efetiva. Com isso, percebemos uma falha no processo de comunicação. A escola precisa possibilitar que esse elemento aconteça de modo efetivo, entendendo que, ao ouvir os anseios dos alunos, possibilita a efetivação da educação integral, suas bases e seus projetos. Dayrell (2016) destaca que é preciso ouvir os anseios dos jovens, essa escuta ativa desses atores é importante para adequar conteúdos, ritmos e tempos à realidade juvenil. Compreendê-lo como um sujeito de desejos, fazendo com que ele queira mais e amplie suas experiências.

Na sequência perguntamos aos discentes, quanto aos projetos desenvolvidos na escola, quais aqueles de que eles mais gostam e os que mais ajudam no desenvolvimento da aprendizagem. Um aluno apresenta os projetos de que mais gosta:

La Hispanidad, é visível que os alunos executam com toda empolgação, junta-se a dinamização, através das apresentações artísticas, com o aprendizado, além dos conteúdos serem principalmente de assuntos que gostamos, [...] Outro projeto que muito me chama atenção é o Geração da Paz, pois é o momento que findamos o ano letivo e somos instigados a refletir sobre tudo que vivemos e a relevância das pessoas, dos acontecimentos na nossa vida!

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, diante dos que já pude participar, seria o Círculo de Leitura, pois muitas vezes os alunos não têm interesse pela leitura, ou nem mesmo reservam tempo para tal finalidade, então quando tinha os encontros semanais na qual fazíamos a leitura, e depois a interpretação, em alguns aguçava o interesse em ler, [...] Mas vendo em âmbito geral, acredito que os alunos que fazem parte do Projeto de Monitoria, estes são bem mais beneficiados, pois às vezes de aluno para aluno, torna-se o aprendizado mais fácil, simples, e no momento que estamos ensinando também estamos aprendendo, que na minha opinião deveria ser expandido para toda escola. (ESTUDANTE 2, Entrevista, 2020)

O aluno destaca, na sua fala, os projetos que considera mais relevantes: La Hispanidad, Geração da Paz, Círculo de Leitura e Projeto de Monitoria, destacando a importância de cada projeto, principalmente no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Ressalta que o projeto da Monitoria deveria ser expandido para todos da escola, pelo fato de estimular e favorecer a troca de saberes entre os alunos. Projetos que favorecem o protagonismo estudantil são bem aceitos pelos discentes. Analisemos a fala de outro estudante sobre os projetos:

Os projetos que desenvolvem a aprendizagem, considero que a Feira de Ciências porque são diversos temas trabalhados e apresentados pelos alunos, trazendo mais conhecimento, e as Células de Estudo, porque era uma forma de aprender em grupo e tirar dúvidas com os próprios colegas. (ESTUDANTE 4, Entrevista, 2020)

Para o discente, a Feira de Ciências e as Células de Estudo são os projetos que mais contribuem para sua aprendizagem. Esses projetos se destacam pela forte ênfase na questão do protagonismo discente. Questionamos aos discentes sobre quais projetos da escola eles não gostam e por quais motivos. Um aluno relata que o projeto que não gosta é

O projeto das competências socioemocionais, pela forma e dinâmica que ele ocorre, sendo por preenchimento de fichas durante o ano. Sem possuir um direcionamento específico, devido os próprios professores não terem essa preparação psicológica e por vezes não podendo contribuir diante a situação do aluno. (ESTUDANTE 1, Entrevista, 2020)

O aluno relata que o projeto se resume à parte burocrática, preenchimento de fichas e levantamento de dados, visto que o professor não tem preparo psicológico e muitas vezes não pode contribuir diante da situação. Vale salientar que esse projeto é desenvolvido pelo Professor Diretor de Turma, que faz o acompanhamento mais de perto de uma turma.

Uma das premissas da educação integral é o aprimoramento do educando como pessoa humana, através de uma formação ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico. A

educação integral valoriza não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional, social e cultural dos jovens atendidos. Portanto, o desenvolvimento emocional desses jovens precisa também ser abordado. Um professor, que atua diretamente com ele, relata:

Essas competências emocionais, é só um recurso do Estado, mas eu acho que não ajuda muito, nunca ajudou, nunca veio um apoio, eles respondem, a gente tem as respostas, mas a gente faz o que com elas? Nada. A gente preenche uma planilha e essa planilha vai para Crede, porque tem um setor que é responsável e pronto, até hoje nunca teve uma resposta, quando eu pergunto a gestão, o que eu falo para esses meninos, qual a resposta que eu dou para eles, aí falam que é para a gente saber um pouco, como é que tá o emocional desses meninos, para a gente conversar, passar um texto motivacional, só isso, mas se a gente fala assim, ah não adianta nada, aí a gente é criticado, porque a gente tem que ser mais otimista, tá sendo muito negativo com essa questão, e às vezes falam que a gente é do contra né. É como se a gente não quisesse fazer o trabalho. Ano passado os alunos perguntavam demais: Pra que isso? Vai vir alguém, vai vir um psicólogo, vem alguém fazer um acompanhamento, vem alguém fazer alguma coisa com a gente? É só você, aí você passa o vídeo, você conversa essas coisas e aí fica por isso mesmo. É muito complicado. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2020)

Percebemos, pela fala do docente, que o projeto, às vezes, fica na parte burocrática, resumindo-se ao preenchimento de fichas, falta um retorno para os discentes quanto às problemáticas. Os alunos reclamam muito do desenvolvimento do projeto. Evidenciamos que a fala do professor vai ao encontro ao que disse o aluno, falta uma formação, um direcionamento maior para o docente atuar sobre esse aspecto, trabalhando de forma mais efetiva essas competências socioemocionais. Embora os Professores Diretores de Turma se empenhem para realizar as atividades do projeto, percebemos ser limitado seu poder de atuação.

Ainda sobre a questão dos projetos que são desenvolvidos pela escola e que os discentes argumentam não gostar, vejamos o que nos diz um estudante:

Na questão do projeto que eu não gosto, eu acho que o Aluno Nota 10, porque quando nós somos premiados a gente fica muito feliz, a gente ver o esforço da família, porém, pensando de uma forma mais crítica, o Aluno Nota 10 é um projeto que tem em vista a meritocracia. E como dizia Mário Sérgio Cortela: A meritocracia se ela não for dada do ponto de partida de igualdade, então ela não é justa, tendo em vista que nós temos alunos de diversas realidades, diferentes, com embasamento teórico totalmente diferente, então não tem como medir esse aprendizado com esse projeto, através desse incentivo por nota. Acho muito interessante a questão de valorização da frequência, de quem lê, agora quando se fala em resultados por nota em si, acho que deixa um pouco a desejar esse projeto. (ESTUDANTE 7, Entrevista, 2020)

A escola estimula a meritocracia entre os discentes, premiando os alunos destaque em notas. Através do Projeto Aluno Nota 10, são premiadas as turmas mais frequentes, os alunos mais leitores, os alunos destaques em notas na base regular e na base técnica. O aluno não concorda com a questão da meritocracia, que o projeto estimula. Ele concorda com a valorização da frequência, estímulo à leitura, mas não com os resultados por notas, uma vez que considera que o projeto não consegue mensurar o aprendizado dos alunos através de uma nota.

O projeto, ao estimular a meritocracia, gera uma competitividade entre os alunos, o que, de certo modo, é contraditório à educação integral, pelo fato de desconsiderar os ritmos de aprendizagens dos discentes. O estudante relata existir alunos com diferentes realidades de aprendizagem e considera injusta a meritocracia, visto que ela não parte de uma igualdade, ou seja, o estudante considera que o projeto não é equânime.

Segundo Nora Krawczyk (2014) as escolas integrais se configuram como uma estratégia de proteção social, na promoção da equidade educacional, potencialização do sucesso acadêmico dos discentes e formação humana plena. O que de certo modo, vai na contramão da meritocracia e é destacado na fala do aluno. Por isso, é necessário a escola repensar o projeto, encontrando outras formas de valorizar a aprendizagem dos estudantes, sem necessariamente estimular a competitividade. Esse processo de valorização aconteceria de forma mais efetiva através da promoção de práticas que promovam a inclusão dos saberes, considerando os anseios desses jovens.

Perguntamos aos estudantes como se sentem em relação aos professores da escola, se as metodologias de ensino adotadas os estimulam a pensar sobre a importância de aprender determinado conteúdo e o que mudariam na relação com as disciplinas. Um aluno argumentou:

Existem professores que nos fazem sentir acolhido e parte da escola, é perceptível, por eles serem pessoas que têm um grande contato com a gente durante o dia na escola, é por isso que tem essa relação de afeto e amizade, muitos fazem o papel de outros professores que eu já tive que nunca fizeram, e eu acho muito lindo esse sentimento de empatia, que por mais que o professor tenha uma patente mais alta que o aluno, dentro da escola, ele não demonstra aquela superioridade, que quer mandar, que quer menosprezar, que quer humilhar, pelo contrário, eles ajudam ao máximo a gente. (ESTUDANTE 6, Entrevista, 2020)

O aluno destaca uma boa relação entre docentes e discentes. Percebe-se uma relação de aprendizagem na horizontalidade, que favorece esse processo, quanto à questão das metodologias. Freire (2008) destaca que somente uma educação comprometida com a

humanização possibilitará romper com a relação verticalizada entre professores e estudante. A prática pedagógica, caracterizada por princípios da educação libertadora, mediada pelo diálogo, valoriza a horizontalidade dos saberes, propiciando aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico, contribuindo para uma formação integral. Ainda sobre esse aspecto, vejamos a visão de outro aluno:

Tem professores que têm metodologia excelente e dinâmica, e isso ajuda muito o aprendizado dos alunos. A metodologia que é boa para mim pode não ser boa para meu colega, por isso é importante a diversificação da metodologia, ou seja, os professores têm que ser criativos e têm que contextualizar a aula. (ESTUDANTE 3, Entrevista, 2020)

O discente destaca a importância de os professores diversificarem suas metodologias de ensino, buscando atingir o máximo de estudantes, visto que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem. Para ele, é necessária a criatividade dos docentes no processo de contextualização da aula. Entretanto, nem todos realizam essa diversificação, como expõe a fala de outro aluno, quando diz:

A maioria dos professores mantém uma mesma metodologia independente do conteúdo, não atraindo o aluno. Pois por vezes o estudante se vê com a responsabilidade de apenas decorar e decodificar o conteúdo, sem se preocupar com entendimento do porquê de determinadas resoluções. (ESTUDANTE 1, Entrevista, 2020)

Na visão do aluno, muitas vezes, a aprendizagem acontece de forma mecânica, apenas como uma decodificação do conteúdo, sem um entendimento maior. Como a maioria dos professores tem uma resistência em modificar suas metodologias de ensino, isso colabora para a redução do interesse do aluno nas aulas. Sobre esse aspecto, Dayrell (2016) argumenta que a escola precisa se adequar a uma “pedagogia da juventude”, o que implica adequar os ritmos dos processos educativos aos anseios desses jovens. Ainda sobre essa temática, outro estudante ressalta:

O professor deveria ser inovador, existem professores de excelência na escola, que tem o conhecimento bem rico, porém com algumas metodologias, que começam a ficar ultrapassadas, não querendo dizer que o professor tem que ser moderninho, mas tem que ter a sensibilidade de ver, que quanto melhor a metodologia em relação ao entrosamento com o aluno, vai ficar mais fácil o processo de aprendizado. Na escola existem muitos professores que nos fazem sentir realmente parte da escola, principalmente pela forma como ele nos tratam, pelas atividades, não atividades em si, mas as atividades em geral que são feitas com os alunos na escola e assim, infelizmente existem

alguns professores que já caíram naquela rotina e já estão habituados aquele mesmo comodismo, de chegar na aula e dar os conteúdos. (ESTUDANTE 7, Entrevista, 2020)

O discente alerta para a importância de o professor se atualizar quanto às inovações metodológicas. Ressalta que o entrosamento e a afinidade com os alunos favorecem o processo de aprendizagem. Relata também que a escola possui excelentes educadores, entretanto, alguns estão habituados com a rotina e não modificam suas práticas. Para Dias (2016), a escola deve apresentar múltiplas metodologias com foco na aprendizagem dos educandos, para que essa aprendizagem seja significativa para esses jovens. O autor destaca que o jovem e o seu projeto de vida devem estar no centro do processo.

Perguntamos aos docentes sobre a importância do protagonismo discente e a escuta dos anseios dos estudantes. O professor relata que

Esse protagonismo discente impacta sim nos resultados internos e também externos. O que é uma forma desses alunos terem revisões, estudos extras com os próprios colegas, muita das vezes o que o aluno não compreende com a explicação do professor ele compreende com a explicação do colega. [...] ajuda bastante essa contribuição dos colegas estarem ali aprimorando o conteúdo com as monitorias e com as aulas dos replicadores, e em relação aos anseios dos alunos, de ouvir os anseios dos alunos, é interessante sim ouvir, porque já que a educação, a escola é um local onde se favorece o desenvolvimento, se contribui para o desenvolvimento dessa democracia, então, ouvir os gestores, os professores e os alunos, isso contribui para uma educação de melhor qualidade. Desde que também este ouvir os alunos não seja algo que tire a autonomia dos professores. Então tem que ter coerência no que os alunos possam levar para o núcleo gestor. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Evidenciamos que o protagonismo discente contribui com a aprendizagem, principalmente como forma de revisões e estudos extras, uma vez que alguns alunos compreendem melhor com os colegas. Quanto à questão de ouvir os anseios dos estudantes, o docente relata que esse ouvir é importante, desde que se tenha coerência e não se retire a autonomia dos professores. Outro docente destaca:

A monitoria, eu considero que é uma atividade bem legal, positiva, o problema é que essas atividades são sempre voltadas para as questões dos resultados. Considero importante ouvir os anseios dos discentes, pois acredito que o processo de educação se dá com a comunidade escolar como um todo, professores, gestores. Agora o que eu não acho viável, são os alunos avaliarem se o conteúdo do professor está adequado, qual a metodologia, porque se pressupõe que o professor tenha formação pra isso. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

Na visão do docente, conquanto a monitoria seja uma atividade positiva, destaca como problemática o fato de essas ações terem foco principal os resultados. Cita também que é importante essa escuta dos discentes, entretanto, ressalta que não concorda com os alunos avaliarem se conteúdos e metodologias dos professores estão adequados. Evidenciamos que, a despeito de os docentes considerarem importante o protagonismo discente, percebemos uma certa resistência deles, relacionadas às críticas e sugestões de aprimoramento, realizadas pelos alunos às práticas pedagógicas dos docentes.

Com o intuito de ampliar as discussões sobre os dados analisados, na próxima subseção, apresentamos os principais pontos identificados na pesquisa de campo, identificando potencialidades e fragilidades da instituição investigada.

3.3.4 Considerações sobre a análise dos dados

Esta pesquisa apresenta o propósito de entender os fatores que têm colaborado para os bons índices educacionais das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória com os docentes de uma escola de Educação Profissional, a EEEP Gama. A princípio, tínhamos como hipótese que os bons índices eram reflexo de um trabalho colaborativo desenvolvido pela gestão da escola.

Com os dados advindos da pesquisa exploratória, evidenciamos algumas lacunas, que apontaram para a necessidade de ouvir melhor esses atores para compreender essas falhas no processo. Para tanto, voltamos a campo e realizamos uma escuta mais amiúde desses atores, realizamos entrevistas estruturadas com os docentes, discentes e equipe gestora (coordenadores escolares e gestor), na tentativa de compreender algumas tensões e contrastar essas falas com a pesquisa exploratória inicial.

Apontamos, no quadro 7, alguns dados da pesquisa com os atores da escola, que consideramos como potencialidades, que entendemos ser pontos relevantes das práticas pedagógicas.

Quadro 7 - Pontos relevantes detectados na pesquisa de campo

PONTO ANALISADO	ACHADOS DA PESQUISA
Gestão colaborativa	Há uma boa relação entre docentes e discentes, percebe-se uma relação de aprendizagem na horizontalidade, que favorece esse processo, quanto à questão das metodologias.
Gestão para Resultados e os processos docentes voltados para a Eficácia Escolar	Quando o aluno se envolve nas atividades, o processo de aprendizagem ocorre de forma mais efetiva. Essa relação de horizontalidade entre o aluno e o professor favorece nesse processo, o aluno é colocado no centro, passando a atuar como protagonista da sua aprendizagem e o professor passa a ser mediador, facilitando e orientando as ações. Os professores depositam altas expectativas na aprendizagem dos estudantes, gerando uma maior confiança neles, que passam a compreender que também são corresponsáveis por sua aprendizagem.
Programas e Projetos voltados para aprendizagens e resultados	Projetos que os discentes consideram relevantes: La Hispanidad, Círculo de Leitura, Projeto de Monitoria, Feira de Ciências e as Células de Estudo, por atuarem principalmente no desenvolvimento da aprendizagem, projetos que favorecem o protagonismo estudantil são bem aceitos pelos discentes, principalmente os projetos que promovem uma aprendizagem menos mecânica, que ampliam o repertório dos discentes.
Educação de Tempo Integral e Integrada na perspectiva da Formação Integral	Os alunos relatam a importância da empatia e da afetividade e citam que as relações devam ser harmoniosas, que os docentes estejam abertos a ouvir as opiniões e sugestões dos alunos. Entendendo os princípios da educação integral, de estar atentos aos elementos dos sujeitos, os professores da base comum devem dialogar com os professores da base técnica, os docentes e discentes desenvolvendo suas atividades em harmonia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após realizar o movimento de análise das entrevistas, teceremos algumas ponderações, quanto a algumas problemáticas que foram detectadas. Essas lacunas estão detalhadas a seguir no quadro 8, como também propomos algumas ações com vistas a superar essas problemáticas.

Quadro 8 - Lacunas encontradas na Pesquisa de Campo

(continua)

PONTO ANALISADO	PROBLEMA	AÇÕES PASSÍVEIS DE INTERVENÇÃO
Gestão colaborativa	Falha nos processos de comunicação e envolvimento da equipe;	Possibilitar canais de comunicação e escuta ativa dos diferentes atores da escola.
	A gestão colaborativa acontece principalmente entre os docentes, mas ainda se percebe muito individualismo;	Propor ações de integração entre docentes de diferentes áreas com a gestão.
	A escola trabalha de forma fragmentada, cada setor cuidando dos seus interesses, o que dificulta o trabalho colaborativo;	Propor reuniões coletivas para discutir, conhecer e integrar as ações realizadas na escola.
	Os estudantes apontam a necessidade de a gestão ser flexível e analisar as demandas dos discentes;	Escuta ativa das demandas dos discentes, efetivando as principais sugestões.
	A instituição desenvolve um trabalho de natureza mais cooperativa do que colaborativa.	Promover reunião formativa para desenvolver a transição do trabalho cooperativo para o trabalho colaborativo.
Compartilhamento de práticas pedagógicas	O planejamento coletivo é um momento ideal para o compartilhamento e o aprimoramento das práticas pedagógicas, entretanto a escola deixa a desejar no aspecto pedagógico, privilegiando a parte burocrática;	Estimular a troca de experiências entre os pares, compartilhando experiências e práticas pedagógicas.
	O trabalho de assessoria pedagógica fica a desejar, já que as demandas da escola atrapalham a real função do coordenador pedagógico que é a de dar suporte e facilitar o trabalho docente;	Propor uma qualificação da assessoria pedagógica, formação voltadas para facilitar e dar suporte ao trabalho docente.
	Muitas das práticas desenvolvidas pela instituição, são trazidas de outras escolas, e com isso está se perdendo a essência da escola, as práticas desenvolvidas estão se perdendo;	Valorizar as práticas desenvolvidas pelos docentes da escola.
	Não há um momento específico para reuniões de partilha de práticas e aprimoramento do processo didático.	Propor momentos de partilha e de aprimoramentos das práticas pedagógicas.

Quadro 8 - Lacunas encontradas na Pesquisa de Campo

(continuação)

PONTO ANALISADO	PROBLEMA	AÇÕES PASSÍVEIS DE INTERVENÇÃO
Gestão para Resultados e os processos docentes voltados para a Eficácia Escolar	Busca excessiva por resultados externos, as práticas pedagógicas da escola estão muito voltadas para os resultados;	Promover reuniões coletivas que discutam que os resultados são consequências de boas práticas e que o processo pedagógico deve estar centrado na aprendizagem.
	Forte pressão, principalmente através do Programa Jovem de Futuro, para que os resultados apareçam, para o alcance das metas, sem considerar as singularidades dos discentes;	Não podemos interferir na estruturação da TESE, mas podemos conscientizar e refletir sobre sua adequabilidade ao contexto educacional e formas de trabalho colaborativo com ela. Refletir com os docentes sobre o Programa, entendendo que o mesmo deve apoiar as práticas e não pressionar para gerar resultados.
	Excesso de cobrança e responsabilização dos professores pelos resultados da instituição, principalmente os professores de Língua Portuguesa e Matemática;	Propor reuniões pedagógicas com todos os docentes, promovendo práticas de colaboração e corresponsabilização de todos os atores quanto a aprendizagem dos discentes. Compreender todas as disciplinas como importantes no processo.
	As práticas pedagógicas são centradas em aulas extras e “aulões” como forma de preparação com foco nos resultados;	Qualificar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, evitando sobrecargas de aulas extras no contraturno.
	Redução do currículo, privilegiando os conteúdos exigidos pela avaliação;	Trabalhar o currículo de forma contextualizada, ampliando o conhecimento dos discentes, sem se prender as matrizes das avaliações externas.
	Os horários interdisciplinares e de projetos, são voltados para reforço e estudos, como forma de preparação para essas avaliações, esses horários deveriam ser utilizados para projetos de formação do indivíduo e atividades interdisciplinares;	Utilizar os horários interdisciplinares para projetos voltados para a formação dos discentes ou atividades de interesse dos mesmos.
	Na visão do gestor, as avaliações externas devem atuar como um norte para o currículo, orientando e modificando as práticas pedagógicas, visando o alcance dos resultados, quando cita que devemos alinhar o conteúdo de todos os professores, das avaliações para o currículo, e quando fala que cada vez mais precisamos trazer as avaliações externas para a rotina da escola;	Refletir sobre o papel das avaliações externas, repensando o currículo escolar, compreendendo que ele não deve ser interferido pelas avaliações externas.

Quadro 8 - Lacunas encontradas na Pesquisa de Campo

(continuação)

PONTO ANALISADO	PROBLEMA	AÇÕES PASSÍVEIS DE INTERVENÇÃO
Gestão para Resultados e os processos docentes voltados para a Eficácia Escolar	Os alunos ressaltam que no ambiente escolar a fragilidade emocional é grande devido as cobranças e pressões por metas. Percebemos que os alunos se sentem pressionados, pelo excesso de cobranças e responsabilidades;	Modificar essa cultura de cobranças e exigências quanto aos resultados, valorizando as práticas voltadas para uma aprendizagem significativa.
	O gestor defende a questão das metas, entretanto, critica o fato dessa meta ser estipulada por agentes externos à escola, defende que essa meta precisa ser criada e avaliada pela própria escola, a partir da sua realidade.	Refletir com toda a equipe escolar que o importante é a aprendizagem dos discentes, o alcance ou não das metas é consequência e não o norte do trabalho.
Programas e Projetos voltados para aprendizagens e resultados	Os docentes criticam a entrada do setor privado na educação, através do Jovem de Futuro, não concordam com as questões de meritocracia, rankings e metas, destacando a falta de debate entre os professores e a aceitação passiva desses projetos externos à escola;	Não podemos interferir nas políticas de cunho estadual, mas podemos discutir sobre sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Propor ou discutir junto aos docentes, processos, nos quais eles sejam mais conscientizados e não tomem o Jovem de Futuro como fim.
Programas e Projetos voltados para aprendizagens e resultados	A filosofia da TESE é de certo modo imposta na Educação Profissional, algo muito conservador, os docentes não podem contestar e contribuir com aprimoramentos, não admitem que a TESE seja questionada;	Não podemos interferir na política estadual, mas podemos discutir sobre. Promover dentro da escola, pontos de discussão da TESE.
	Há um excesso de projetos e junto com eles uma cobrança enorme, a escola deveria focar em alguns projetos;	Focar nos projetos que os alunos consideram mais relevantes e favorecem a aprendizagem dos discentes.
	Os discentes destacam dois projetos que consideram atrativos, o La Hispanidad e o Círculo de Leitura, entretanto ressalta que no primeiro as ações do projeto são desenvolvidas sem pressão, já o segundo muitas vezes se torna monótono, sugere que o projeto seja revisto e utilizem as opiniões dos discentes.	Propor rodas de conversa com os estudantes, promovendo uma escuta dos discentes para aprimorar os projetos que estimulam o protagonismo, colocando os alunos no centro do conhecimento e ao mesmo tempo estimulando a discussão e a construção interdisciplinar.
Educação de Tempo Integral e Integrada na perspectiva da Formação Integral	Forte separação entre o eixo profissional e o eixo regular, com uma diferenciação no tratamento, os dois eixos deveriam ser tratados com igualdades;	Propor reuniões pedagógicas de integração entre os eixos profissional e regular.
	Para o gestor a escola não realiza a integração curricular, ressalta que a escola é uma instituição que trabalha a formação do aluno de forma integral, entretanto a escola falha no aspecto da educação integrada;	Pensar estratégias de integração curricular com os atores da instituição, através de práticas e atividades que ampliem essa integração, por meio de um estudo da grade curricular dos cursos ofertados pela instituição.

Quadro 8 - Lacunas encontradas na Pesquisa de Campo

(conclusão)

PONTO ANALISADO	PROBLEMA	AÇÕES PASSÍVEIS DE INTERVENÇÃO
Educação de Tempo Integral e Integrada na perspectiva da Formação Integral	Percebemos uma falha no processo de comunicação, a escola precisa possibilitar que esse elemento aconteça de modo efetivo. Que esses atores se sintam ouvidos e pertencentes ao processo;	Fomentar canais de comunicação e escuta ativa dos diferentes atores da escola. As ações desenvolvidas na escola sejam refletidas e aprimoradas por todos os atores da escola.
	Os estudantes reclamam do desenvolvimento do projeto das competências socioemocionais, que se resume à parte burocrática, preenchimento de fichas e levantamento de dados, destacam que o professores não têm preparo psicológico e muitas vezes não podem contribuir diante da situação;	Não podemos interferir na implementação da disciplina, mas podemos discutir e repensar sua forma de atuação na escola. Promover dentro da escola, pontos de discussão sobre projeto das competências socioemocionais, compreendendo que o bem-estar emocional dos discentes está atrelado à aprendizagem.
	A escola estimula a meritocracia, através do projeto Aluno Nota 10, os alunos não concordam com esse aspecto do projeto, concordam com a valorização da frequência, estímulo à leitura;	Repensar o projeto, refletindo que podemos valorizar a aprendizagem dos estudantes, sem necessariamente estimular a meritocracia e a competitividade.
	Na visão do aluno muitas vezes a aprendizagem acontece de forma mecânica, apenas uma decodificação do conteúdo, sem um entendimento maior, ele cita que a maioria dos professores tem uma resistência em modificar suas metodologias de ensino, fato esse que colabora para redução do interesse do aluno nas aulas;	Ressignificar os conteúdos aproximando do cotidiano dos discentes, diversificando as metodologias, para tanto é importante ouvir as sugestões os discentes.
	Os docentes consideram importante o protagonismo discente, entretanto, percebemos uma certa resistência dos mesmos, relacionadas às críticas e sugestões de aprimoramento, realizadas pelos alunos às práticas pedagógicas dos docentes;	Fomentar discussões sobre a importância de aprimorar as práticas docentes, a partir das sugestões dos discentes.
	Na visão do docente a monitoria é uma atividade positiva, entretanto destaca como problemática essas ações terem foco principal os resultados.	Aprimorar a monitoria, ampliando para as demais disciplinas, compreendendo que o foco da prática é a aprendizagem e não os resultados, estimulando o protagonismo juvenil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Diante das ponderações apresentadas de acordo com os dados da pesquisa, pontuamos a necessidade de se pensar estratégias para integrar os atores da instituição, que favoreçam o diálogo e a escuta desses atores, que eles possam se expressar e se posicionar, ampliando a gestão colaborativa e compartilhada, práticas pedagógicas construídas de forma coletiva pelos docentes e discentes, possibilitando a escuta dos discentes, que são peças fundamentais do processo.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional – PAE, a ser apresentado no capítulo seguinte, tem o intuito de apontar caminhos para que essa integração dos diferentes atores aconteça de maneira harmônica, fortalecendo a gestão colaborativa e compartilhada, através da valorização das práticas desenvolvidas por seus atores, repensando como a escola pode gerar a eficácia escolar através da gestão para resultados sem o excesso de cobrança, como uma educação integrada na perspectiva da formação integral, visando uma maior aproximação e integração entre a base técnica e regular. Desse modo, possibilitaremos um pertencimento e engajamento maior de todos os atores que compõem a instituição escolar.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA GAMA

Neste capítulo, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas ao aprimoramento da Educação Profissional da instituição em análise. Ao implementar essas ações, pretendemos superar as dificuldades relacionadas aos elementos de integração dos diferentes atores, contribuindo para o fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada, através da valorização das práticas desenvolvidas, repensando como a escola pode continuar gerando a eficácia escolar através da gestão para resultados sem necessariamente, haver o excesso de cobranças.

A partir desse PAE, espera-se que uma nova cultura quanto à gestão para resultados seja implementada na escola investigada, provocando, nos atores envolvidos, uma reflexão sobre suas ações e um novo entendimento acerca do trabalho com metas, compreendendo-as como ferramentas importantes no sentido de delinear estratégias educacionais. Entretanto, mais importante do que o alcance desses objetivos, devemos buscar a integração dos diferentes atores, para a efetivação de uma aprendizagem significativa dos discentes, na perspectiva da formação integral, o alcance delas será consequência desse trabalho e não o fim.

Na próxima seção, apresentamos as fases de implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na escola, lócus da pesquisa.

4.1 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Nesta seção, apresentamos as fases de implementação do Plano de Ação Educacional na instituição investigada. Para tanto, organizamos o plano a partir de quatro ações, orientadas segundo as análises e observações do investigador mediante o estudo exploratório e entrevistas com os atores da escola, fundamentados pela pesquisa documental e por autores que embasam e discutem as temáticas. As ações estão assim organizadas:

1. Apresentação da pesquisa para a escola;
2. Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de rodas de conversas;
3. Formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas;
4. Acompanhamento e avaliação das ações propostas.

As propostas do plano buscam promover momentos de reflexão, com o objetivo de integrar os atores da escola, fortalecendo a gestão colaborativa e compartilhada, valorizando e

aprimorando as práticas desenvolvidas pela instituição, como também refletir sobre o impacto da gestão para resultados, através das avaliações externas no cotidiano escolar. Para tanto, as ações serão iniciadas com a apresentação da pesquisa para a escola investigada, justificando sua importância, com vista ao aprimoramento das práticas gestoras e pedagógicas da escola. Em seguida, desenvolveremos a ação de fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através da criação das Rodas de Conversas, em que serão discutidas e refletidas temáticas pertinentes à instituição, fomentando o diálogo e a escuta ativa dos atores da escola. Outra ação será a formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas. Essa ação tem por objetivo desenvolver a corresponsabilidade e ampliar a integração entre a equipe escolar. Por fim, buscando qualificar e otimizar o PAE, propomos o acompanhamento e avaliação das ações propostas.

Destacamos que o modelo a ser seguido para a elaboração do plano de ação é pautado na técnica 5W2H, que apresenta como metodologia norteadora as questões: *What* – O que será feito? *Why* – Por quê, qual a importância? *Where* – Onde a ação ocorrerá? *When* – Quando ela ocorrerá? *Who* – Quem será responsável? *How* – Como será desenvolvida? *How Much* – Quanto custará? Essa ferramenta reúne as informações de forma objetiva e organizada, possibilitando o foco na ação a ser desenvolvida, contribuindo para sua execução.

Nas próximas subseções, descreveremos de forma detalhada as ações propostas do referido Plano de Ação Educacional.

4.1.1 Apresentação da pesquisa para a escola

Nesta subseção, apresentamos a primeira ação do Plano de Ação Educacional, que tem como objetivo a apresentação da pesquisa à comunidade escolar. Ela será realizada inicialmente com a gestão da escola em diálogo com professores representantes de área e posteriormente se estenderá para os demais atores da comunidade escolar. Após a exposição dos resultados da pesquisa, apresentaremos a proposta do PAE, com vistas a serem definidas, a implementação e execução do plano.

No primeiro momento, realizaremos um movimento de discussão dos dados com a equipe gestora e uma comissão de professores representantes de área, em que serão discutidos os resultados da pesquisa, como também será realizado um estudo do material da dissertação de Amanda Sena Valdivia Ferreira, que discute sobre o círculo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala. A autora elaborou esse círculo virtuoso a partir das

considerações da professora Hilda Micarello, que defende que os dados fornecidos pelas avaliações externas, devem ser compreendidos pela gestão escolar como reflexo das práticas docentes, tendo por base o currículo e não as matrizes de referência das avaliações externas, as quais se configuram apenas um recorte do currículo. No quadro 9, a seguir, apresentamos uma síntese detalhada dessa ação.

Quadro 9 - Apresentação da pesquisa a gestão e representantes de professores

O QUÊ?	Apresentação da pesquisa para a equipe gestora em diálogo com professores representantes de área e estudo do material da dissertação de Amanda Sena Valdivia Ferreira, que discute sobre o círculo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala.
POR QUÊ?	Para justificar a relevância da pesquisa sobre as práticas da escola, bem como levar a equipe gestora em diálogo com a comissão de professores a fazer uma reflexão sobre os sentidos atribuídos da escola às avaliações externas e os indicadores educacionais.
ONDE?	Biblioteca da escola.
QUANDO?	Antes da jornada pedagógica de 2021.
QUEM?	O pesquisador e comissão de professores.
COMO?	Exposição da pesquisa através da utilização de um <i>PowerPoint</i> e apropriação do material da dissertação de Amanda Sena sobre o círculo virtuoso para apropriação de dados das avaliações em larga escala.
QUANTO?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esse movimento de discussão com a equipe gestora e representantes de professores por área visa refletir sobre os sentidos atribuídos da escola às avaliações externas e os indicadores educacionais, fomentando o debate sobre a importância das práticas pedagógicas, compreendendo o real sentido dos elementos produzidos pelas avaliações externas dentro da escola, que não devem ser entendidas como norte do currículo. A escolha do material da dissertação de Amanda Sena Valdivia Ferreira tem por intuito colocar em cena uma realidade escolar mobilizadora para as reflexões dos profissionais da EEEP Gama, pois, entendemos que, ao analisarem um material não diretamente da escola, conseguiremos provocar pontos para as formas de utilização das avaliações externas não como fins últimos da educação. Ao visualizarem outra realidade poderão se sentir mais confortáveis para tecerem críticas e aproximações com as práticas realizadas dentro da instituição cearense.

Após esse primeiro movimento, apresentaremos os resultados da pesquisa para os demais atores da comunidade escolar. Para a realização dessa ação, aproveitaremos o fato de toda a equipe escolar se reunir no início do ano letivo, por ocasião da jornada pedagógica. Pensamos nessa data, pelo fato de iniciarmos o ano letivo de 2021 conhecendo os resultados da

pesquisa, para que as ações propositivas do PAE sejam analisadas e implementadas ao longo do ano. No quadro 10, a seguir, apresentamos uma síntese detalhada dessa ação.

Quadro 10 - Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

O QUÊ?	Apresentação da pesquisa para a toda comunidade escolar (professores, equipe gestora, representação de alunos,) com o detalhamento do PAE e elaboração de um calendário anual para o desenvolvimento das ações propostas.
POR QUÊ?	Para justificar a relevância da pesquisa sobre as práticas da escola, bem como levar a comunidade escolar, de um modo geral, a fazer uma reflexão sobre a importância de ouvir os atores da instituição e pensar coletivamente soluções para as problemáticas da escola; Discutir com a comunidade a viabilidade da implementação do PAE e o cronograma de atuação.
ONDE?	Biblioteca da escola.
QUANDO?	Na jornada pedagógica de 2021.
QUEM?	O pesquisador.
COMO?	Exposição da pesquisa através da utilização de um <i>PowerPoint</i> para apresentar e discutir a relevância de ações no contexto investigado.
QUANTO?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com a execução dessa ação, esperamos que os professores, estudantes e equipe gestora possam apropriar-se da pesquisa, refletir e buscar soluções coletivamente para as problemáticas. Apresentaremos as propostas de ações do PAE, visando concretizá-las, entretanto, serão os atores da comunidade escolar que decidirão coletivamente a melhor forma de implementação e execução, fazendo as devidas adaptações, se julgar necessário. Portanto, é essencial que toda a comunidade escolar participe, pois serão esses atores os responsáveis pela execução das mudanças necessárias na instituição.

A apresentação da pesquisa se concentrará, centralmente, na necessidade de a escola ampliar e fortalecer a gestão colaborativa e compartilhada, bem como nas evidências levantadas a partir do estudo exploratório no capítulo 2 e das entrevistas no capítulo 3. Para tanto, serão abordadas as principais problemáticas da pesquisa, como também os pontos relevantes e, por fim, a implementação do PAE. Para apresentação da pesquisa, utilizaremos, como ferramenta de apoio, um PowerPoint para otimizar e auxiliar na exposição.

O Powerpoint deverá conter os principais dados da pesquisa, destacando o movimento empreendido ao longo da investigação, os pontos relevantes e as fragilidades detectadas quanto aos eixos analisados: Gestão colaborativa; Compartilhamento de práticas pedagógicas; Gestão para resultados e os processos docentes voltados a eficácia escolar; Programas e projetos voltados para aprendizagens e resultados e a Educação de tempo integral e integrada na

perspectiva da formação integral, como também o detalhamento do Plano de Ação Educacional – PAE, com vistas a superar essas fragilidades detectadas na pesquisa.

Para a realização dessa ação, não serão gastos recursos financeiros. Indicamos que essa ação seja realizada na biblioteca da escola, por considerar que o espaço seja propício para melhor acomodar a todos e facilitar a disposição de toda a equipe escolar, já que a biblioteca dispõe de uma sala ampla para leitura no primeiro andar, que comporta facilmente de 30 a 40 pessoas, sendo utilizada para a realização da jornada pedagógica e outras reuniões, como as reuniões de alinhamento.

Esperamos com essa ação, que os atores da instituição reflitam sobre a importância da gestão colaborativa e compartilhada, ampliando os canais de comunicação e escuta desses atores, possibilitando uma maior integração, envolvimento e sentimento de pertencimento.

Na próxima subseção, realizaremos o detalhamento das ações de fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através da criação das rodas de conversas.

4.1.2 Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de Rodas de Conversas sobre as ações, programas e projetos da escola

Nessa subseção apresentaremos, de forma mais detalhada, como se realizará a ação de fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada. Para tanto, será necessário ampliar o debate e a escuta dos atores da instituição, através da criação das rodas de conversas, nas quais serão fomentados o diálogo e a troca de experiências entre os pares, analisando as ações, programas e projetos da escola.

Para que todos participem e se sintam parte da ação, faz-se necessário que quem estiver à frente do processo saiba liderar, sem autoritarismo, mas como um mediador, que se dispõe a ouvir e a buscar soluções diante das problemáticas e que esse espaço sirva para aproximar e integrar a equipe.

Diante disso, tem-se, no quadro 11 a seguir, como deve ser a implementação dessa ação.

Quadro 11 - Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de Rodas de Conversas sobre as ações, programas e projetos da escola

(continua)

O QUÊ?	Rodas de Conversas – Discussão e reflexão das ações, programas e projetos da escola para o fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada.
POR QUÊ?	A justificativa dessa ação se dá principalmente pela necessidade de uma comunicação mais efetiva dentro da instituição, pautada no diálogo e na

Quadro 11 - Fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada através de Rodas de Conversas sobre as ações, programas e projetos da escola

(conclusão)

POR QUÊ?	escuta dos diferentes atores da escola, buscando o fortalecimento da gestão colaborativa e compartilhada. Fomentando a reflexão, discussão e conhecimento das ações, programas e projetos da escola.
ONDE?	Biblioteca da escola.
QUANDO?	A ação deve ser executada com encontros periódicos ao longo do ano de 2021, com dois encontros bimestrais ao longo do ano letivo.
QUEM?	Gestor escolar, Coordenadores pedagógicos e professores.
COMO?	Por meio da construção de um cronograma com previsão de encontros pedagógicos periódicos voltados para ampliar o debate e a reflexão coletiva.
QUANTO?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com essa ação, esperamos que algumas problemáticas apontadas na pesquisa de campo possam ser sanadas, principalmente na questão da comunicação. Configurando-se como um espaço de construção coletiva das ações, projetos e programas da escola, bem como um lugar de reflexão, discussão e conhecimento dos assuntos que são específicos da instituição. No nosso entendimento, esta é uma ação primordial no sentido de que os envolvidos terão a possibilidade de refletir sobre o seu papel na escola, colaborando, apontando sugestões e aprimoramentos para os projetos e programas da instituição, fortalecendo a gestão colaborativa e compartilhada como também possibilitando a integração dos atores da escola.

Entendemos que a comunicação é importante para pensar os elementos de gestão colaborativa e da mesma maneira a integração. Na perspectiva de que o posicionamento da gestão se articula a uma comunicação horizontal com os professores, para estabelecer os processos educacionais.

Nesse cenário, a equipe gestora deveria coordenar as ações voltadas para esse fim, pois é a responsável direta por ampliar os espaços de diálogo na escola. Como entendemos que todos devem atuar, coordenando as ações, sugerimos que haja um revezamento e os encontros sejam mediados por diferentes atores da escola, possibilitando uma maior integração e envolvimento de todos. Para isso, deverá ser criado um calendário de reuniões, mobilizando toda a equipe durante o ano letivo. Essas reuniões têm grande relevância no sentido de reunir as percepções de toda a equipe para que, posteriormente, possam refletir sobre as problemáticas da escola e juntos, buscarem coletivamente a solução para os problemas.

Ao longo do ano de 2021, estão previstos 08 encontros para esse fim, sendo dois encontros a cada bimestre, conforme podemos perceber no quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Cronograma das temáticas propostas para as Rodas de Conversas

ENCONTROS	TEMA DA RODA DE CONVERSA	OBJETIVOS DA RODA DE CONVERSA
1º Encontro (1º Bimestre)	Apresentação da pesquisa e a importância das rodas de conversas.	Apresentar a pesquisa e os propósitos da criação das rodas de conversas, como também apresentar as temáticas que serão abordadas nas rodas de conversas.
2º Encontro (1º Bimestre)	Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE e Programa Jovem de Futuro – PJF.	Refletir sobre a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE e o Programa Jovem de Futuro - PJF, programas e projetos voltados à gestão para resultados. Analisar como a filosofia da TESE pode ser ressignificada na escola e como o programa Jovem de Futuro pode apoiar as práticas pedagógicas sem a pressão para gerar resultados.
3º Encontro (2º Bimestre)	Avaliações Externas e Currículo Escolar.	Refletir sobre o papel das avaliações externas, repensando o currículo escolar, compreendendo que ele não deve ser interferido pelas avaliações em larga escala. O currículo deve ser trabalhado de forma contextualizada, ampliando o conhecimento dos discentes, sem se prender as matrizes das avaliações externas.
4º Encontro (2º Bimestre)	Avaliações Externas e Matrizes de Referência.	Refletir sobre os impactos do reducionismo curricular, analisando que as matrizes de referência das avaliações externas não devem ser o norte do currículo escolar, compreendendo que as matrizes são um recorte do currículo.
5º Encontro (3º Bimestre)	Integração Curricular.	Discutir estratégias de integração curricular com os atores da instituição, por meio de práticas e atividades que ampliem essa integração entre os eixos profissional e regular, através de um estudo da grade curricular dos cursos ofertados pela instituição.
6º Encontro (3º Bimestre)	Projeto das Competências Socioemocionais.	Discutir e aprimorar o Projeto das Competências Socioemocionais, entender que o bem-estar emocional dos discentes está atrelado à aprendizagem, para tanto é importante aprimorar as formas de atuação do projeto na escola.
7º Encontro (4º Bimestre)	Projetos e Práticas pedagógicas centradas no protagonismo discente.	Aprimorar os projetos e práticas que estimulam o protagonismo discente, colocando os alunos no centro do conhecimento, estimulando a discussão e a construção interdisciplinar. Discutir sobre a importância de aprimorar as práticas docentes, a partir das sugestões dos alunos.
8º Encontro (4º Bimestre)	Compartilhamento de Práticas e metodologias através do trabalho colaborativo entre os docentes.	Conhecer as práticas desenvolvidas na escola, através do compartilhamento de metodologias pelos docentes com o objetivo de conhecer e integrar as ações realizadas na escola. Promoção de práticas de colaboração e responsabilização de todos os atores quanto a aprendizagem dos discentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esses encontros serão organizados em um cronograma para que as atividades possam acontecer de forma sequencial e os atores possam escolher quais temáticas mediarão. Seria interessante duplas de professores mediando as reflexões. Essas duplas poderiam ser escolhidas mediante o interesse dos educadores pelas temáticas que serão abordadas. Para a execução dessas rodas de conversas, é necessário seguirmos um roteiro pré-definido para orientar e guiar o andamento dos encontros.

As rodas de conversas devem ter duração máxima de 2 horas para não se estenderem muito. Escolhemos as temáticas a serem trabalhadas a partir dos dados apresentados nas entrevistas. Tentando sanar algumas das lacunas detectadas na investigação, dedicamos um encontro para refletir sobre a TESE e o Jovem de Futuro, programas e projetos voltados à gestão para resultados. Dedicamos dois encontros para refletir sobre as avaliações externas, o primeiro com foco no currículo e o segundo com foco nas matrizes de referências das avaliações. Com isso, esperamos, refletir sobre a gestão para resultados e seus impactos nas práticas pedagógicas, ressignificando o papel das avaliações externas.

Outra temática que será abordada é a integração curricular, já que a instituição trata-se de uma escola de ensino profissional integrado e precisa criar estratégias que ampliem essa integração entre os eixos profissional e regular, através de um estudo das ementas das grades curriculares dos cursos ofertados pela instituição, na busca de aproximar e favorecer a integração curricular. Dedicamos um encontro para discutir e aprimorar o projeto das Competências Socioemocionais e dedicamos dois encontros para refletir sobre os projetos e práticas pedagógicas, o primeiro encontro centrado no protagonismo discente e o segundo encontro centrado no trabalho colaborativo entre os docentes. Assim, esperamos refletir sobre a importância da escuta dos jovens para aprimorar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de trabalho colaborativo entre os discentes e docentes.

Institucionalmente, esses encontros são possíveis, visto que temos carga horária destinada para planejamentos e atividades formativas. Indicamos que essa ação seja desenvolvida nos planejamentos por área do conhecimento, com o intuito de não alterar a rotina da escola. Visando a escuta de todos os atores, sugerimos a criação de um formulário para preenchimento individual dos docentes ao término de cada roda de conversa, apontando sugestões e aprimoramento das práticas e projetos desenvolvidos na instituição. A seguir, no quadro 13, apresentamos um modelo de formulário como sugestão.

Quadro 13 - Formulário para as Rodas de Conversa

FORMULÁRIO COM SUGESTÕES E APRIMORAMENTOS DAS PRÁTICAS DA ESCOLA	
Data da Roda de Conversa: ____/____/____	
Área do Conhecimento:	
Coordenador Pedagógico:	
Temática abordada na roda de conversa:	
Aspectos curriculares a serem pensados:	
Problemas identificados:	
Sugestões:	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O formulário, da forma como foi proposto, permite a participação individual de todos os docentes e oferece informações para a equipe gestora compreender as percepções dos atores da escola quanto às práticas e projetos desenvolvidos na escola, devendo ser posteriormente discutido e compartilhado com todos na reunião coletiva escolar, conhecidas na instituição como reuniões de alinhamento.

Para a realização dessa ação, não serão gastos recursos financeiros. Indicamos que as ações sejam realizadas na biblioteca da escola, pelo fato de a biblioteca dispor de um espaço amplo no primeiro andar, por considerar a disposição das mesas e cadeiras de forma a acomodar todos numa circunferência, sinalizando a importância do trabalho colaborativo e compartilhado.

Esse elemento, importante para uma organização escolar pautada na gestão colaborativa e compartilhada, propiciará um bom clima de trabalho, favorecendo o desenvolvimento das ações escolares. Nesse sentido, a equipe gestora precisa promover ações que visem o engajamento e a participação de todos, proporcionando reflexão, comunicação e integração, como também troca de experiências. Essas reuniões têm uma relevância muito grande no sentido de engajar toda a equipe para que, juntos, possam pensar coletivamente, buscar soluções e aperfeiçoar as ações desenvolvidas pela escola.

Na próxima subseção, realizaremos o detalhamento das ações de aprimoramento das práticas pedagógicas da escola investigada, através de ações centradas em projetos e oficinas interdisciplinares.

4.1.3 Aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas

Nesta subseção, apresentaremos de forma mais detalhada como se realizará a ação de aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas, em que serão aperfeiçoadas as práticas pedagógicas, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento dessas práticas.

Com essa ação, propormos a ressignificação dos planejamentos por área, buscando fortalecer as práticas pedagógicas e estimular a utilização de atividades interdisciplinares e a realização de oficinas. De forma a diversificar as práticas pedagógicas e ampliar as metodologias docentes. Essas atividades práticas acontecerão principalmente em espaços fora da sala de aula, nos Laboratórios de Informática, Laboratórios de Matemática, Física, Química e Biologia, como também na Biblioteca Escolar e demais dependências da escola, variando e explorando os ambientes da escola.

Apresentamos, no quadro 14, a seguir, uma síntese detalhada da ação voltada para o aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas na escola investigada.

Quadro 14 - Aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas

(continua)

O QUÊ?	Fortalecer as práticas pedagógicas através de atividades interdisciplinares e oficinas.
POR QUÊ?	A relevância da ação se dá pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, por intermédio de metodologias de projetos interdisciplinares e oficinas, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
ONDE?	Laboratórios de Informática, Laboratórios de Matemática, Física, Química e Biologia, como também na Biblioteca Escolar.
QUANDO?	A ação deve ser executada com encontros quinzenais ao longo de todo o ano de 2021.
QUEM?	Este trabalho deverá ser realizado pelos coordenadores com a participação do gestor escolar e professores da escola e professores convidados.
COMO?	Através da ressignificação dos planejamentos por área, por meio do fortalecimento das práticas pedagógicas e estímulo de atividades interdisciplinares e realização de oficinas. Diversificando as práticas, possibilitando a ampliação das metodologias dos docentes. Essa ação estimula a gestão colaborativa e compartilhada, ao passo que todos os professores se comprometerão em aprimorar as práticas, contribuindo para uma aprendizagem significativa, estimulando o protagonismo discente nesse processo.

Quadro 14 - Aprimoramento das práticas pedagógicas através de projetos interdisciplinares e oficinas

(conclusão)

COMO?	Por meio de reuniões pedagógicas voltadas para a reflexão crítica, coletiva e permanente, visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores adotadas em sala de aula e na instituição de modo geral.
QUANTO?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Essa ação se realizará por meio de reuniões pedagógicas voltadas para a reflexão crítica, coletiva e permanente, visando o aperfeiçoamento das práticas de ensino dos professores adotadas em sala de aula e na instituição de modo geral. Fortaleceremos a gestão colaborativa e compartilhada, ao passo que todos os professores se comprometam em aprimorar as práticas, contribuindo para uma aprendizagem significativa e estimulando o protagonismo discente nesse processo.

Essas atividades práticas serão mediadas pelo coordenador escolar com a participação do gestor escolar, professores de outras áreas e professores convidados. Propomos que os docentes da base técnica participem desses encontros formativos, sempre que possível, como forma de integração e ampliação dos processos de colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas. Esclarecemos que muitos educadores da base técnica têm uma carga horária diferente dos da base regular, o que dificulta essa participação em todos os encontros.

As atividades acontecerão quinzenalmente no horário do planejamento por áreas do conhecimento. Recomendamos que essas oficinas sejam desenvolvidas em, no máximo, duas horas de duração. Os temas abordados nas oficinas serão escolhidos mediante as necessidades dos professores de cada área do conhecimento, podendo contemplar oficinas para utilização de aplicativos e recursos tecnológicos, bem como o desenvolvimento de atividades práticas nos Laboratórios de Informática. Também atividades práticas com a utilização de materiais disponíveis nos Laboratórios de Matemática, Física, Química e Biologia. Vale ressaltar que nos laboratórios da escola, existem muitos materiais pedagógicos que podem ser utilizados nessas atividades.

O intuito dessas oficinas é que os docentes ampliem suas possibilidades metodológicas, com o intuito de desenvolver atividades práticas que serão posteriormente realizadas com os alunos, estimulando a aprendizagem dos discentes por meio de experimentos práticos e atividades significativas que promovam a aquisição do conhecimento de uma forma diferente, promovendo o engajamento dos educandos na sua aprendizagem, de forma que essas atividades

os coloquem no centro do processo. Com essa ação, buscamos mobilizar os atores da escola a repensar suas práticas pedagógicas e refletir sobre a necessidade de desenvolver atividades que ampliem o currículo escolar, ressignificando as práticas pedagógicas, promovendo atividades que os estudantes gostam de desenvolver e retirando os discentes da passividade da sala de aula.

Ao desenvolvermos essa ação, esperamos que algumas lacunas quanto à ressignificação do planejamento pedagógico e o reducionismo curricular sejam sanadas e que os docentes aprimorem suas práticas e metodologias, favorecendo a aprendizagem significativa dos discentes, que passarão a atuar como corresponsáveis e protagonistas no processo de aprendizagem.

Na grade curricular das escolas de Educação Profissional, temos a disciplina de projetos interdisciplinares. Essas aulas, muitas vezes, são utilizadas para ampliar a carga horária de Português e Matemática, visando a preparação para as avaliações externas. Recomendamos que essas aulas sejam utilizadas realmente para promover a interdisciplinaridade. Uma sugestão seria utilizar essas aulas para promover a integração entre as disciplinas da área técnica e regular, por exemplo, um projeto unindo Matemática e Enfermagem no qual os alunos aprenderiam a importância da Matemática no cálculo das proporções dos medicamentos.

Outra proposta seria um projeto de Língua Portuguesa e Administração, em os alunos aprenderiam a importância da escrita e da comunicação no setor administrativo. Dentre outras possibilidades, o que indicamos é que as os professores busquem, na medida do possível, essa integração entre a base técnica e a base regular. O que propomos com esses projetos interdisciplinares é fomentar a integração entre os eixos profissional e regular, promovendo uma aproximação maior entre as disciplinas da área técnica e regular. Indicamos que esses projetos interdisciplinares sejam de curta duração, para que possa acontecer um rodízio entre os componentes, ampliando as possibilidades de interdisciplinaridade entre os diversos cursos técnicos.

Através dessa ação, propomos que seja criado um portfólio com registro dos projetos e práticas desenvolvidas pela escola. Esse portfólio poderá ser físico ou virtual, com a criação de um blog ou canal no Youtube, para a divulgação das atividades através de registros fotográficos e vídeos como forma de dar visibilidade a essas práticas. Também propomos que seja realizada uma avaliação periódica dessas práticas, ouvindo os discentes sobre as atividades que eles mais gostam e quais consideram mais relevantes.

Para a realização dessa ação, não temos a necessidade de gastos com recursos financeiros, entretanto, serão necessários alguns materiais para a realização das atividades práticas, dependendo da oficina que será realizada, utilizaremos matérias como: tesouras, colas,

cartolinas, pinceis, tintas, dentre outros que poderão ser adquiridos pela escola. Indicamos que as oficinas e atividades sejam desenvolvidas nos laboratórios da escola, com o intuito dos participantes aprenderem na prática, utilizando as ferramentas e objetos disponíveis nesses ambientes, ampliando as possibilidades de utilização dos recursos e diversificando as metodologias de ensino, promovendo uma maior interação e aprendizagem dos discentes.

Em algum desses encontros formativos, dependendo da temática, poderemos ter a participação de um agente externo, trazendo contribuições, fomentando o diálogo e a partilha de experiências. Essa participação poderá acontecer de forma presencial ou virtual, através de web conferência com *Google Meet*, em formato de minicurso, palestras ou *workshop*. As oficinas pedagógicas serão realizadas com os docentes que aprenderão, na prática, como desenvolver as etapas das atividades, para, posteriormente, replicar as atividades que considerar pertinentes com seus alunos. Vale salientar que essas atividades serão apresentadas aos professores como uma possibilidade a mais, podendo ele fazer adaptações e decidir se é viável ou não a sua realização na dinâmica da sala de aula.

Esperamos, com essa proposta de formação continuada, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, que essas reflitam na promoção de uma aprendizagem significativa, na perspectiva da formação integral dos discentes. Na próxima subseção, apresentaremos o detalhamento das ações de acompanhamento e avaliação da implementação do Plano de Ação Educacional.

4.1.4 Acompanhamento e avaliação das ações propostas

Esta subseção tem por objetivo a avaliação e o acompanhamento da implementação do Plano de Ação Educacional. Para tanto, propomos quatro encontros ao longo do ano letivo, um encontro ao término de cada bimestre para essa finalidade.

O primeiro encontro acontecerá no final do primeiro bimestre, com vistas a compreender se as ações de implementação do PAE foram bem aceitas pela comunidade escolar, se as propostas de ações do plano precisam de algumas adaptações para de fato sanar as problemáticas apresentadas na pesquisa.

No término do segundo e terceiro bimestres, acontecerão o segundo e terceiro encontros, respectivamente. Nesses encontros, realizaremos a avaliação e o monitoramento das ações, analisando se elas estão sendo executadas de forma efetiva e quais os pontos que precisam ser aprimorados. Para tanto, é preciso realizar um levantamento dos pontos positivos e negativos

nas fases analisadas quanto à implementação do plano, fazendo, se necessário for, as devidas adaptações e modificações no plano, no intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

No final do ano, acontecerá o quarto e último encontro com o objetivo de realizar o acompanhamento do plano de ação. Será proposta a realização de um relatório, uma espécie de dossiê, contendo as especificidades do PAE, apontando os limites e potencialidades do plano. Esse relatório deverá ser apresentado à comunidade escolar no início do ano letivo subsequente e deverá ser fixado em local de fácil acesso, servindo de modelo para as ações que serão desenvolvidas pela instituição. Diante disso, tem-se, no quadro 15 a seguir, como deve ser a implementação dessa ação.

Quadro 15 - Acompanhamento e avaliação das ações propostas

O QUÊ?	Acompanhar e avaliar a implementação do Plano de Ação Educacional.
POR QUÊ?	Para acompanhar e avaliar as ações de implementação do PAE na escola pesquisada, visando identificar os pontos positivos e negativos dessa implementação para, posteriormente, fazer os devidas adaptações e modificações.
ONDE?	Escola Gama.
QUANDO?	A ação deve ser executada ao longo de todo o ano de 2021, durante quatro encontros presenciais.
QUEM?	Este trabalho deverá ser coordenado pelo gestor da escola, com a participação dos coordenadores pedagógicos e professores da Escola Gama.
COMO?	Através de quatro encontros que acontecerão ao término de cada bimestre ao longo do ano de 2021, com o intuito de fazer o acompanhamento e avaliação das ações propostas.
QUANTO?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir das ações expostas no quadro 15 acreditamos que a implementação do Plano de Ação Educacional na instituição investigada terá maior efetividade e será fortalecido, pois essa ação de acompanhamento e avaliação contínua, durante as etapas de execução, permitirá uma visão mais ampla do plano. Consequentemente, os atores refletirão sobre suas ações ao longo do processo de implementação no sentido de realizar as correções de rota e alterar as estratégias educacionais visando a efetivação de uma gestão colaborativa e compartilhada com foco em uma aprendizagem significativa.

Pelos dados da pesquisa, evidenciamos que não é possível alterar radicalmente os procedimentos já adotados pela escola. O que esperamos com essa pesquisa é mobilizar os atores da instituição a repensar os processos realizados pela instituição. Pois detectamos muitas lacunas que precisam ser sanadas e repensadas na escola. Entendemos que o plano de ação proposto não dará conta de superar todas as problemáticas existentes, entretanto, escolhemos

focar nas questões que consideramos que o estudo mais evidenciou. Dessa forma, pretendemos que os dados sejam usados como um primeiro ponto para a escola repensar e poder refletir sobre suas práticas.

De modo geral, este PAE tem uma relevância para a escola pesquisada, visto que surge com o intuito de fortalecer o trabalho colaborativo e compartilhado, contribuindo para ressignificar as práticas pedagógicas por meio de atividades interdisciplinares e oficinas como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagens dos discentes. Com a implementação desse Plano de Ação Educacional esperamos que mudanças significativas aconteçam na instituição, fortalecendo a gestão colaborativa, favorecendo a integração dos atores da escola e que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas e efetivadas no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos as considerações finais acerca dos elementos que foram discutidos na pesquisa. Para tanto, serão consideradas as percepções dos atores envolvidos na pesquisa de campo, embasados por autores que corroboram com os temas abordados, articulando com as percepções apreendidas por mim ao longo deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como as ações gestoras influenciaram na melhoria dos resultados da instituição em análise, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo coletivo de professores. Assim, buscávamos investigar se as práticas gestoras e pedagógicas centradas em metodologias ativas desenvolvidas na escola, proporcionavam aos alunos elementos de aprendizagem consolidadas e refletiam nos índices educacionais obtidos.

Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, principalmente as entrevistas, essa hipótese inicial foi refutada. A hipótese de que metodologias ativas conduziam a bons resultados não se sustentou. A pesquisa nos mostrou elementos que sinalizam para o reducionismo curricular e o treinamento voltado para as avaliações externas. A partir dessa constatação, tivemos que fazer alterações no percurso da pesquisa, que inicialmente se configurava como boas práticas, para enxergar essas problemáticas.

Diante desse cenário, comecei a me questionar se ter bons índices educacionais nas avaliações externas representam, necessariamente, que os conhecimentos foram consolidados e se são sinônimos de boas práticas desenvolvidas, visto que essa instituição tem apresentado bons resultados nas avaliações em larga escala, mas, ao mesmo tempo, comete reducionismos curriculares em suas práticas. Entendemos que esses processos precisam ser repensados para a construção de práticas curriculares efetivas e de educação integral.

Nessa perspectiva, nossa investigação permeou o campo das práticas gestoras e docentes para compreender o sentido dado à gestão para resultados. Passamos a investigar como esses atores percebem e refletem sobre os programas e projetos desenvolvidos pela instituição com foco nos resultados. Investigamos também como a gestão colaborativa e compartilhada tem acontecido na instituição e como a educação profissional integrada tem se desenvolvido, na perspectiva da formação integral dos jovens atendidos por essa modalidade de ensino.

A partir do referencial teórico utilizado na pesquisa, buscou-se conhecer elementos que podem influenciar na eficácia e eficiência escolar, atentando para os elementos singulares da escola e suas características sociais e formativas, no trabalho colaborativo e na discussão sobre educação integral. O estudo foi embasado em autores que enfatizaram a importância dos resultados como consequência de boas práticas pedagógicas, que precisam ser significativas e estar centradas, principalmente, na atuação dos jovens, que devem ser considerados nesse processo. O foco principal deve ser a formação integral dos jovens e não os resultados e indicadores externos.

A pesquisa contou com um estudo exploratório para evidenciarmos as questões referentes a possíveis indicativos de sucesso escolar da instituição analisada, com intuito de conhecer as percepções dos atores envolvidos nos processos pedagógicos e discutir temáticas tais como: práticas pedagógicas; gestão colaborativa; avaliações externas; apropriação dos resultados; protagonismo docente; protagonismo discente; integração curricular; Jovem de Futuro e a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. Esse primeiro movimento de pesquisa foi importante no sentido de compreender algumas lacunas e possíveis fragilidades da instituição. Contudo, essas problemáticas só foram entendidas de forma mais aprofundada, ao ser aplicada a metodologia de entrevistas estruturadas, que possibilitou conhecer individualmente a opinião dos participantes sobre os temas citados anteriormente.

De acordo com a análise dos dados coletados através das entrevistas, constatamos que há na instituição uma busca excessiva por resultados externos, as práticas pedagógicas da escola estão centradas em aulas extras e “aulões” como forma de preparação com foco nos resultados, levando ao reducionismo curricular, privilegiando os conteúdos exigidos pelas avaliações externas. A forte pressão para o alcance dos resultados e das metas acontece principalmente através dos Programas Jovem de Futuro e TESE, que representam a entrada da iniciativa privada na educação, interferindo nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, evidenciamos falhas nos processos de comunicação da escola, comprometendo a gestão colaborativa. Percebemos que a instituição desenvolve um trabalho de natureza mais cooperativa do que colaborativa, o trabalho acontece de forma fragmentada, sendo perceptível o distanciamento entre o eixo profissional e o eixo regular, o que dificulta a integração curricular e o trabalho com esses jovens na perspectiva da formação integral.

A partir dos desafios detectados através da pesquisa, que devem ser enfrentados pela instituição, propomos um Plano de Ação Educacional - PAE com o intuito de superar as dificuldades relacionadas aos elementos de integração dos diferentes atores, fortalecendo a gestão colaborativa e compartilhada, refletindo como a gestão para resultados pode conviver lado a lado com a democrática, compreendendo que o foco deve ser a formação integral dos discentes, através de práticas pedagógicas significativas que mobilizem esses jovens, colocando-os no centro do processo.

O trabalho desta pesquisa torna-se relevante no sentido de ampliar a discussão sobre a forte ênfase na gestão para resultados, a partir de programas e projetos desenvolvidos para esse fim, principalmente, com a entrada da iniciativa privada na educação, é interessante que os atores ampliem o debate e reflitam como esses programas impactam diretamente nas práticas e ações do cotidiano escolar, interferindo na gestão democrática da instituição.

Evidenciamos nas escolas de Educação Profissional a predominância da gestão para resultados, ancorada principalmente pela filosofia da TESE, em consonância com o Programa Jovem de Futuro. Essas instituições são pressionadas para gerarem resultados, com recursos escassos, na perspectiva de consolidar a gestão gerencial, justificando a ineficiência da gestão da escola pública.

Todavia, ressaltamos que essas cobranças e pressões por resultados não se configuram como boas práticas. A educação pública pode, sim, gerar bons índices educacionais, sem, necessariamente, focar no resultado final. Entendemos que as práticas pedagógicas dos professores, juntamente com os estudantes, é que fazem verdadeiramente a diferença nesse processo. Elas é que devem ser valorizadas e aprimoradas, sendo os resultados reflexos dessas práticas que conduzem a uma formação integral dos discentes. Esperamos, com a pesquisa, contribuir para o redirecionamento quanto à convivência da gestão gerencial com a democrática, como também amenizar e superar os desafios identificados pela investigação.

Diante das especificidades das escolas de Educação Profissional, outros pesquisadores podem se interessar e aprofundar os estudos no que tange compreender os impactos da gestão gerencial nas práticas pedagógicas dessas instituições, refletindo, principalmente, sobre as nuances da entrada da iniciativa privada na educação e como a ênfase na administração para resultados tem se configurado como a principal política pública dessas escolas.

Compreendemos, porém, que essas instituições, antes de tudo, são escolas públicas, que precisam compreender as especificidades e interesses dos alunos que convivem nelas, bem como os seus anseios e projetos de vida necessitam ser considerados. Esses jovens passam uma jornada de quase dez horas nessas instituições e as práticas pedagógicas precisam ser significativas, na perspectiva de trabalhar a integralidade desses adolescentes. Só assim, conseguiremos oferecer uma educação pública de qualidade para a juventude cearense.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Escola pública, gerencialismo e accountability**. A Página da Educação, Porto, v. 12, n. 126, ago./set. 2003. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2>> Acesso em: 25 fev. 2020.
- BARROSO, Bruna Loures de Araújo. Um novo olhar, uma nova escola e a busca por uma nova “sala de aula”. **Escola do Herval: a teimosia da esperança**. In.: MAGRONE, Eduardo (org). Juiz de Fora: CAEd: FADEPE, p. 57 -72, 2016.
- BAUER, Adriana. **Interfaces entre avaliação externa e currículo na educação básica**. Ciclo de colóquios “Avaliação da Educação Básica em Debate”: relações entre currículo e avaliação: um debate necessário. Brasília, DF: Inep, 2014.
- BOAVIDA, Ana Maria. e PONTE, João Pedro da. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas**. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM, 2002.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.156. 2019.
- BRASIL, INEP – **Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira**. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 22 de março de 2019.
- BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. (org). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CASTRO, Luiger Franco de. **“APRENDER A EMPREENDER”: o projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. P.191. 2019.
- CEARÁ, CREDE. **Superintendência Escolar**. Disponível em <http://www.crede06.seduc.ce.gov.br/index.php/superintendencia>> Acesso em 22 de março de 2019.
- CEARÁ, Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará –2008 a 2014”**/ Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. –1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ, IPECE. **Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2009-2011.** Informe nº 54 – Fevereiro. Fortaleza, 2013.

CEARÁ, **Lei nº 14.484, 08 de outubro de 2009.** Institui o prêmio aprender pra valer. Diário Oficial do Estado do Ceará. Ceará, 2009.

CEARÁ, **Lei nº 15.572, 07 de abril de 2014.** Altera o Art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. Diário Oficial do Estado do Ceará. Ceará, 2014.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.** Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>> Acesso em 22 de março de 2019.

ClAVATTA, Maria. **O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?** / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014.

CHAVES, Neuza. MURICI, Izabela Lanna. **Gestão para Resultados na Educação, ebook,** Minas Gerais: Falconi – Consultores de Resultados, 2014.

CONDÉ, Eduardo. Salomão. **Abrindo a Caixa** – dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Gestão Pública/UFJF. Vol. 2, n.2 (jul./dez. 2012) – Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 2 mar. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp.213-230.

DARCY RIBEIRO: **A EDUCAÇÃO COMO LEGADO.** Grupo Editorial Global, São Paulo, 2017. Duração: 11m e 49s. Disponível em: <https://youtu.be/T1MemL_PmjI>. Acesso em: 28 out. 2019.

DIAS, Miriam Ribeiro. O solo educacional de um projeto e suas semente. **Escola do Herval: a teimosia da esperança.** Juiz de Fora: CAEd: FADEPE, p. 73 -85, 2016.

DUARTE, Rosália. **PESQUISA QUALITATIVA: REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DE CAMPO.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, pg. 139- 154, mar.2002.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA. **Regimento Escolar**. CE, 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAMA. **Projeto Político Pedagógico**. CE, 2019.

FERREIRA, Amanda Sena Valdivia. **Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE**: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.179. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, *Anais...*, 2009. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-062/623.pdf> Acesso em: 22 mar. 2019.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; MAGRONE, Eduardo. **Responsabilização em educação: mapeando elementos**. Pesquisa e Debate em Educação, v.5, n.1, p.62-82, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Feevale, p.80. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Coleção Educação Cidadã, v. 4.

GANGI, Ana Paula. **A relação professor e aluno e seus reflexos na aprendizagem**: estudo de caso em uma escola de ensino médio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.120. 2019.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=231170&search=ceara%7C>> Acesso em: 22 de março de 2019.

IEDE; FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO UNIBANCO; ITAÚ BBA. **Excelência com Equidade no Ensino Médio: A dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas**. São Paulo. 2019.

Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia empresarial socioeducacional (TESE): Manual Operacional**. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Boletim Aprendizagem em foco - nº 48 - mar.2019. **Modelo no Fundamental, Ceará avança também no Ensino Médio**. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48/> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Caminhos para a qualidade da educação pública: ImpactoseEvidências.2016.**Disponívelem:<[https://adm.cedociu.org.br/api/v2/Itens/123456789_5049/arquivos/download/livreto_09set2016_vfinal_web-v2%20\(1\).pdf](https://adm.cedociu.org.br/api/v2/Itens/123456789_5049/arquivos/download/livreto_09set2016_vfinal_web-v2%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2012.** Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio/pdf/rel_atividades_2012.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público** / Ricardo Henriques, Mirela de Carvalho, Ricardo Paes de Barros. – São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública.** Educ. Soc. [online]. Campinas. 2014, vol.35, n.126, p.21-41. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cad. Pesquisa. [online]. 2011, vol.41, n.144, p.752-769. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Positivo: Curitiba, 2009.

MAGALHÃES, Aila Maria Silva. **O Programa de Educação Profissional de nível Médio Integrado no Estado do Ceará: Avaliar para Avançar.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 170. 2013.

MAIA, Diego Azevedo; PINTO, Maria Claudeniza Maia; ALVES, Sandra Maria Campos. **A FILOSOFIA DE GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ.** Revista Hipótese, Itapetininga, v. 5, n. 1, p. 165-179, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 16 set.2020.

MANZINI, Eduardo José; **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. **IDEOLOGIA EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES: BREVE ESTUDO DA TESE.** IV Colóquio Nacional e I

Internacional - A produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, Julho de 2017. Anais [...] Natal, p. 1-15 Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A37.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

NETO, Alfredo Veiga. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO; André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175.

NOGUEIRA, Elsilene Lavareda. **Práticas influentes na melhoria dos índices Educacionais**: O caso de uma escola do Ensino Fundamental I em Manaus. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 129. 2018.

ODEBRECHT, Noberto. **Origens da Tecnologia Empresarial Odebrecht-T.E.O.** Salvador, 2004.

OLIVEIRA, Sulamita Torres; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. **A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará**: desvendando a forma de articulação integral. Conhecer: debate entre o público e o privado, v. 5, n. 15, p. 86-106, 1 set. 2015.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres**: estudo longitudinal geração escolar 2005. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 314. 2009.

RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca; TAVARES, Fernando Junior; LOUBACK, Joyce Lourenço. **Políticas Educacionais e Eficácia: o caso do Ceará**. ANAIS - VII Reunião da ABAVE - Avaliação e Currículo: um diálogo necessário - Nº 1, p. 479-496, 2013.

RODRIGUES, Priscilla de Paula. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, p. 139, 2016.

SAMMONS, Pam.(1999). **As características das escolas eficazes**. In: BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. (org). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SANDRI, Simone; SILVA, Mônica Ribeiro. **O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO PARA O ENSINO MÉDIO: DECORRÊNCIAS DO IMBRICAMENTO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO**. Revista Contrapontos. v.19. n.2.p28-50, 2019

SANTOS, Vanda de Lourdes. **O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: CONHECENDO UMA REALIDADE MINEIRA**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de

Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 162. 2017.

SILVA, Algiza Lopes e. **GESTÃO DA AVALIAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS: O PAPEL DO PEDAGOGO E/OU APOIO PEDAGÓGICO NAS APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2016.

SILVA, Laís Regina Serrath da. **Análise da implementação do projeto de educação profissional concomitante ao ensino médio no município de Porto Velho-RO**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.136. 2019.

VERDUM, Patrícia. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, v.4, n.1, jul.2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo, Editora Atlas, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. **Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.6, n. 2, p. 106-130, jul./dez. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. Marketing escolar, tendência emergente na política educacional? Reflexões de um estudo em escolas do Ceará. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, p. 175-184, 2016.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática**. Coleção Agrinho, Curitiba: SENAR - PR. p.61- 93, mai. 2014

**APÊNDICE A – Questionário exploratório aplicado aos professores da base comum,
técnica e coordenadores**

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

Prezado (a),

O presente questionário tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se de uma pesquisa que visa compreender tanto as práticas de gestão pedagógica quanto as metodologias de ensino adotadas pelo corpo docente da Escola Estadual de Educação Profissional Gama, com vistas a identificar a relação entre esses dois aspectos e os resultados obtidos nas avaliações em larga escala nos últimos 10 anos.

Agradeço, em meu nome e dos orientadores da dissertação, sua participação e colaboração, esclarecendo que não haverá identificação e que os dados obtidos serão analisados e devolvidos para a instituição com o objetivo de refletirmos coletivamente sobre as análises. Sendo assim, sua sinceridade nas respostas é muito importante.

Atenciosamente,

José Fábio Vieira de Oliveira.

Marque qual é sua área de atuação:

- () Professor Regular
() Professor Técnico
() Coordenador Pedagógico.

Assertivas		Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo
1	Compreendo os aspectos avaliados pelas avaliações externas.				
2	As avaliações externas contribuem para o processo de ensino.				
3	As avaliações externas contribuem para o processo de aprendizagem.				
4	As avaliações externas exercem um papel de diagnóstico da aprendizagem dos estudantes.				
5	Utilizo os dados das avaliações externas no meu planejamento disciplinar.				
6	As avaliações externas atuam como um instrumento fiscalizador.				
7	Os resultados das avaliações externas são discutidos junto com a equipe gestora.				
8	Os resultados das avaliações externas são discutidos junto com os professores das disciplinas avaliadas e com os professores das outras áreas.				

9	Os resultados das avaliações externas são discutidos com os professores da base técnica (Administração, Contabilidade, Enfermagem e Redes de Computadores).				
10	A apropriação dos resultados das avaliações externas é de interesse de todos os professores da escola.				
11	Os resultados das avaliações são utilizados para aprimorar as práticas pedagógicas.				
12	Percebo na escola uma gestão na qual as ideias são discutidas pelos diferentes sujeitos educacionais (pais, professores, estudantes e equipe gestora).				
13	Participo dos processos decisórios da escola.				
14	Considero que na escola não existe um núcleo gestor, no qual as decisões são centralizadas, mas, sim uma equipe gestora formada por coordenadores, professores e gestor.				
15	Tenho autonomia para desenvolver projetos e práticas pedagógicas inovadoras.				
16	Percebo as demandas, como as solicitações de projetos, feitas pelos estudantes sendo consideradas para a estruturação dos projetos da escola.				
17	Percebo os projetos de vida dos estudantes sendo considerados pelo corpo docente da escola.				
18	Percebo os projetos de vida dos estudantes sendo considerados pela gestão da escola.				
19	Os estudantes participam das decisões colegiadas.				
20	O trabalho com projetos contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes.				
21	As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola consideram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.				
22	A monitoria contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes.				
23	O programa Jovem de Futuro ajuda a sistematizar as ações pedagógicas da escola.				
24	O programa Jovem de Futuro diagnostica as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.				
25	O programa Jovem de Futuro colabora para nivelar as aprendizagens dos estudantes.				
26	A integração curricular colabora para aprendizagem dos estudantes.				
27	A integração curricular ocorre com efetividade na escola.				

28	Planejo minhas aulas considerando a base técnica pensando no currículo escolar.				
29	Os professores da base técnica e comum da escola debatem os processos pedagógicos.				
30	Os diferentes coordenadores de área discutem os processos educacionais das disciplinas sob sua responsabilidade.				
31	A Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), filosofia das escolas de educação profissional que defende a gestão de resultados, é bem aceita por toda a comunidade escolar.				
32	A forte ênfase na gestão de resultados colabora para o alcance de bons resultados educacionais.				
33	O protagonismo discente através dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais internamente.				
34	O protagonismo discente através dos estudantes replicadores interfere nos resultados educacionais externamente.				
35	O protagonismo discente através dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais internos.				
36	O protagonismo discente através dos estudantes monitores impacta nos resultados educacionais.				
37	Ouvir os anseios dos estudantes favorece no processo educativo.				
38	Percebo a acolhida dos estudantes pelo gestor escolar.				
39	Percebo a acolhida dos estudantes pelo coordenador.				
40	Percebo a acolhida dos estudantes pelos professores das diferentes disciplinas da base comum.				
41	Percebo a acolhida dos estudantes pelos professores da base técnica.				
42	Os dados contextuais dos estudantes, como renda familiar, formação dos pais e/ou responsáveis, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação de práticas pedagógicas).				
43	Os dados contextuais da escola, localização, infraestrutura, são utilizados para potencializar o ensino (estruturação de práticas pedagógicas).				
44	O protagonismo docente tem forte ênfase na escola.				
45	Os professores têm liberdade de trabalharem o currículo escolar da maneira que achar mais eficiente o processo educativo.				

Quais projetos realizados pela escola você considera que contribui de forma mais significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes? Para essa resposta pode ser marcada mais de uma alternativa.

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ () Círculo de Leitura. | ☐ () Alunos Monitores (Monitoria). | ☐ () Alunos Replicadores. |
| ☐ () Aluno nota 10. | ☐ () Protagonismo Cooperativo. | ☐ () Dia T (Feira das Profissões). |
| ☐ () Natal Solidário. | ☐ () Geração da Paz. | ☐ () Conquistando Estrelas. |
| ☐ () Feira de Ciências. | | |

Há algo que gostaria de falar e que não foi abordado nas assertivas acima?

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para a entrevista com professores

Este roteiro compõe a pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E DE ENSINO NO CEARÁ.”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Objetivo: Compreender sentidos atribuídos pelos professores à escola a que pertencem, buscando identificar como relacionam seus respectivos projetos e ações ao movimento empreendido pela gestão e pelos colegas professores para a melhoria da aprendizagem.

1. Para vocês, como é a gestão da nossa escola? Há algum aspecto que gostariam de destacar no que se refere a relação entre nossos gestores e as propostas pedagógicas da escola?
2. Vocês consideram que na escola existe uma gestão compartilhada e colaborativa, na qual diferentes segmentos (pais, alunos, professores) participam dos processos decisórios através do debate coletivo? Essa prática é importante para os processos educacionais? Por quê?
3. Se vocês fossem gestores da nossa escola, como iriam gerir a educação profissional da escola? O que implementariam para a melhoria da aprendizagem? Detalhem suas propostas.
4. Na opinião de vocês a que se deve os resultados educacionais da EEEP Francisca Castro de Mesquita? Quais ações adotadas pela gestão podem ter contribuído (e continuar contribuindo) para tais resultados? Em relação as práticas docentes quais mencionariam?
5. O que fazem que contribui para a gestão da escola e consequente melhoria dos resultados? O que poderiam fazer diferente e por quê?
6. A forte ênfase na gestão por resultados colabora com o alcance de bons resultados? Concordam com essa perspectiva de ênfase nos resultados? Para vocês as práticas pedagógicas da escola são eficazes e geram aprendizagem nos discentes ou são pressões por resultados através da TESE e do PJJ (Programa Jovem de Futuro)?
7. O Programa Jovem de Futuro - PJJ pode auxiliar ou não na aprendizagem dos alunos? Por quê? Você concorda com as proposições pedagógicas apresentadas no material didático? Por quê? Em relação ao Programa Jovem de Futuro, de qual maneira tomam conhecimento de suas bases? De qual maneira a gestão, a partir desse programa, conversa com vocês sobre os resultados das avaliações externas e internas? Como vocês, como professores debatem esses elementos, entre si?

8. Como a forte ênfase na questão empresarial, da TESE, tem interferido nos processos educacionais? De que maneira podemos notar a entrada dessa vertente empresarial na educação? Estão de acordo com ela e por quais motivos?
9. O que vocês consideram que poderia ser feito para melhorar e efetivar a integração entre a base regular e técnica, ampliando os debates pedagógicos? Como a gestão pode contribuir para esses processos?
10. De qual modo os dados das avaliações externas são utilizados e interpretados dentro da escola? De qual forma podem produzir reflexos nas problemáticas educacionais?
11. Como se dá a apropriação dos resultados das avaliações externas? É realizado um estudo detalhado do resultado das diferentes avaliações externas (SPAECE, SAEB e ENEM)? De que maneira vocês utilizam esses dados nos processos pedagógicos?
12. O professor tem liberdade para escolher os conteúdos que serão trabalhados ou essa escolha é moldada conforme as avaliações externas? O currículo escolar é baseado nas matrizes de referência das avaliações externas?
13. Para vocês qual a importância do planejamento coletivo por área do conhecimento? Como esse momento acontece na escola? Vocês planejam suas aulas pensando nos diferentes alunos, compreendendo que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem?
14. De qual maneira as práticas pedagógicas centradas no protagonismo discente (monitoria e estudantes replicadores) impactam nos resultados internos e externos da escola? Consideram que ouvir os anseios dos discentes favorece no processo de aprendizagem dos estudantes? De qual maneira os discentes participam das decisões colegiadas?
15. Como avaliam a proposta dos projetos desenvolvidos na escola? Eles alcançam os objetivos a que se propõem? Dos projetos específicos da escola quais vocês consideram mais centrais?
16. Gostariam de deixar demarcado alguma opinião ou sugestão que não foi contemplada nos questionamentos?

Muito obrigado pela colaboração de vocês!

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para a entrevista com estudantes

Este roteiro compõe a pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E DE ENSINO NO CEARÁ.”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Objetivo: Compreender sentidos atribuídos pelos estudantes aos projetos desenvolvidos pela escola, considerando a relevância das opiniões para diagnosticar desafios e possibilidades das estratégias pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola.

1. Sobre os projetos da escola, de quais projetos vocês mais gostam? Por quê? Quais projetos da escola acham que mais ajudam vocês no desenvolvimento da aprendizagem? Por quê?
2. De quais projetos vocês não gostam? Por quê?
3. O que mudariam na forma como os projetos são apresentados; pensados? Por quê? De qual maneira a gestão da escola conversa com vocês sobre decisões relativas ao desenvolvimento dos projetos escolares? Eles permitem ou modificam esses projetos a partir das considerações de vocês? De que forma isso acontece?
4. Como se sentem em relação aos professores da escola: as metodologias de ensino adotadas estimulam vocês a pensarem sobre o que e para que aprendem determinado conteúdo, o que mudariam na relação com as disciplinas e porquê? Há professores que fazem vocês se sentirem parte da escola e por quê? Querem citar nomes ou exemplificar como e quando se sentem acolhidos?
5. Como se sentem em relação aos gestores da escola: De qual maneira vocês caracterizariam a comunicação na escola? Vocês encontram boa receptividade ao levarem suas ideias a gestão escolar? Há gestores que fazem vocês se sentirem parte da escola e por quê? Querem citar nomes ou exemplificar como e quando se sentem acolhidos?
6. Gostariam de deixar alguma sugestão ou opinião que não foi citado nos questionamentos?

Muito obrigado pela colaboração de vocês!

APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para a entrevista com o gestor escolar

Prezado gestor, sou mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e preciso de sua colaboração para minha pesquisa da dissertação, que tem como campo de estudo a EEEP Gama. Esta entrevista visa a coleta de informações importantes sobre o funcionamento da escola e sobre a atuação de seus membros e que serão utilizadas na análise da escola e de suas ações na dissertação que tem como tema: “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E DE ENSINO NO CEARÁ.”

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola como gestor?
4. Qual a sua experiência na área de gestão escolar?

PERCEPÇÃO DO GESTOR SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCOLA

1. Na sua visão a que se deve os índices educacionais da EEEP Gama? O que considera ser o diferencial nesse processo? Como avalia seu papel na melhoria dos resultados?
2. Quais os desafios de gerir uma escola de educação profissional, trabalhando a formação integral do educando? Quais práticas gestoras e/ou docentes você considera que mais colabora para uma formação integral?
3. Quais os desafios da equipe gestora quanto a forte ênfase da gestão por resultados através das avaliações externas (SAEB, SPAECE e ENEM)?
4. Qual a importância de se trabalhar com metas? Você concorda com essas políticas públicas? O Projeto Jovem de Futuro – PJF contribui para o alcance das metas? Por quê?
5. Quais ações a escola desenvolve buscando efetivar uma educação de qualidade com equidade?
6. Que ações a escola desenvolve para fortalecer as práticas docentes que promovem a equidade na aprendizagem dos estudantes?
7. Na sua visão, qual a importância do planejamento coletivo por área do conhecimento?
8. Quais ações a escola desenvolve para implementar uma maior integração entre as disciplinas da base regular e as disciplinas da base técnica? Como podemos solucionar essa problemática da integração e por quais motivos interfere na formação do aluno?

9. As escolas profissionais utilizam o slogan: “Um novo jeito de ver, sentir e cuidar da juventude. Explique como se efetiva essas ações na instituição? Como os projetos são pensados para os estudantes? Quando eles trazem demandas como são atendidas?
10. Quais ações são desenvolvidas na escola visando a efetivação dos projetos de vida dos discentes?
11. Como avalia sua atuação frente aos estudantes, familiares e colegas de profissão?
12. O que você mudaria em sua gestão? Por quê?
13. Como vê o movimento atual da educação profissional?
14. Considera que na escola existe uma gestão colaborativa e/ou compartilhada? Qual a importância do trabalho colaborativo entre os docentes e entre os discentes?
15. Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi abordado sobre a escola, a atuação dos professores ou dos gestores?

Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE E – Roteiro de perguntas para entrevista com coordenadores escolares

Prezado Coordenador, sou mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e preciso de sua colaboração para minha pesquisa da dissertação, que tem como campo de estudo a EEEP Gama. Esta entrevista visa a coleta de informações importantes sobre o funcionamento da escola e sobre a atuação de seus membros e que serão utilizadas na análise da escola e de suas ações na dissertação que tem como tema: ““EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E DE ENSINO NO CEARÁ.”

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola como coordenador escolar?
4. Qual a sua experiência na área de gestão escolar?

I- Relevância das Práticas Pedagógicas

- 1 - Na sua visão qual a importância do planejamento coletivo por área do conhecimento?
- 2 - Como se dá o acompanhamento das práticas pedagógica na sua área do conhecimento?
- 3 - Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores de sua área do conhecimento? Dessas práticas quais você considera de maior relevância para o processo de aprendizagem dos alunos?
- 4- Como são pensados os projetos para os discentes? Quando os alunos trazem propostas de projetos como são recebidos?

II – Aprimoramento das Práticas Pedagógicas

- 5 - Quais as dificuldades encontradas na implementação das práticas pedagógicas, tanto interna quanto externas, no cotidiano escolar?
- 6 - Os professores da sua área de atuação têm liberdade para escolher as práticas pedagógicas que consideram relevantes? Você considera ser forte o protagonismo dos docentes que acompanha?
- 7- Na sua visão o que poderia ser implementado na área do conhecimento em que atua para a consolidação de uma gestão colaborativa e/ou compartilhada?
- 8 - Como se dá o processo de formação continuada dos professores de sua área?

III – Compartilhamento das Práticas Pedagógicas

9 - Na escola há reuniões com todos os professores, visando aprimoramento e compartilhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes?

10 - Daquilo que a equipe da área de conhecimento já faz e do que considera que poderia ser feito, que sugestões apontaria visando contribuir para a adoção de práticas comuns à gestão compartilhada, considerando as especificidades de cada disciplina?

11. Na sua opinião a que se deve os índices educacionais da EEEP Gama? O que considera ser o diferencial nesse processo?

12. Quais ações são desenvolvidas na escola visando a efetivação dos projetos de vida dos discentes?

13. Considera que na escola existe uma gestão colaborativa e/ou compartilhada? Qual a importância do trabalho colaborativo entre os docentes e entre os discentes?

14. Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi abordado sobre a escola, a atuação dos professores ou dos gestores?

Muito obrigado por sua colaboração!