

**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**

Fábio Junior Lima Demétrio

**Práticas gestoras em uma Escola Estadual de Educação Profissional do
Ceará**

Juiz de Fora

2020

Fábio Junior Lima Demétrio

**Práticas gestoras em uma Escola Estadual de Educação Profissional do
Ceará**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Rangel Miranda

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)

Demétrio, Fábio Junior Lima .

Práticas gestoras em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará / Fábio Junior Lima Demétrio. -- 2020. 107 f.

Orientador: Denise Rangel Miranda

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. Educação Profissional. I. Miranda, Denise Rangel , orient. II. Título.

Fábio Júnior Lima Demétrio

Práticas gestoras em uma escola estadual de educação profissional do Ceará

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

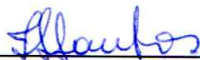
Aprovada em 30 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Denise Rangel Miranda - Orientadora

Prefeitura de Juiz de Fora



Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Iverson Geraldo da Silva

Prefeitura de Juiz de Fora

Agradeço primeiramente a Deus e em seguida a minha família, principalmente, a minha esposa Nete e meu filho Heitor, que me deram forças nos momentos que mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, mas nesses tempos em que vivemos, acredito que valha a pena esclarecer que acredito em um Deus de amor, bondade e solidariedade. Sou grato por viver esta experiência chamada vida com a Sua permissão.

Sou grato a minha esposa, por me incentivar e não me deixar desistir.

Sou grato as minhas amigas Beatriz Almeida e Joana Dantas pelos auxílios e palavras de incentivo.

Sou grato a minha orientadora Denise Rangel Miranda pela paciência e compreensão.

E sou especialmente grato à Marina Furtado Terra, pois, sem seus conselhos, paciência e determinação, este trabalho não teria terminado.

E, por último, sou grato ao Governo do estado do Ceará e ao PPGP por me proporcionarem a realização desse sonho.

Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola (LÜCK, 2009, p. 21).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão aqui presente traz a análise das práticas gestoras adotadas no âmbito de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), que vem, ao longo dos anos, apresentando resultados expressivos em avaliações externas. Inicialmente, no segundo capítulo do trabalho, são revisitadas as origens da educação profissional no Brasil e no Ceará, focando nas avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Permanente de Avaliação do estado do Ceará (Spaece), para buscar compreender a relevância destes fatores para o objeto deste estudo. Em seguida, são apresentados a escola e seus principais resultados em avaliações externas, até o recebimento do Prêmio Gestão, na categoria destaque, em 2017. No terceiro capítulo são abordados os fatores que podem ser considerados para determinar a eficácia de uma escola, como: o sistema de seleção de alunos e o regime de tempo integral e a contratação de professores da base comum em um regime de 40 horas. Em seguida é traçado o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos questionários, iluminados por Libâneo (2008), Lück (2009), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009) e Vicente (2004). As respostas dos atores escolares demonstram que a escola tem um Projeto Político Pedagógico Escolar fortemente internalizado pelos professores e adota práticas gestoras que têm gerado bons resultados. No quarto capítulo, sistematizamos as práticas gestoras adotadas pela escola com a apresentação de um Plano de Ação Educacional, com o intuito de que as reflexões tratadas neste estudo possam servir como contribuição para outros profissionais ou pesquisadores que se interessem por esta temática.

Palavras-Chave: Práticas Gestoras. Práticas Pedagógicas. Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education at the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case studied analyzed the management practices adopted within the scope of a State School of Professional Education (EEEP), which has, over the years, presented expressive results in external evaluations. Initially, the origins of professional education in Brazil and Ceará were revisited, focusing on external evaluations such as the National High School Examination (Enem), the Basic Education Development Index (IDEB) and the Permanent Evaluation System of the State of Ceará (Spaece) to seek to understand the relevance of these factors to the object of this study. Then, the school and its main results were presented in external evaluations until receiving the Management Award, in the highlight category, in 2017. In the second chapter, the factors that can be considered to determine the effectiveness of a school were addressed, such as: the system selection of students, the full-time regime and the hiring of common base teachers on a 40-hour basis. Then, the methodological path of the research and the analysis of the questionnaires were traced in the light of the ideas of Libâneo (2008), Lück (2009), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009) and Vicente (2004) whose answers demonstrated that the school has a PPPE strongly internalized by teachers and adopts management practices that have generated good results. In the third chapter, we systematize the management practices adopted by the school through the PAE in order that the reflections, treated in this study, can serve as a contribution to other professionals or researchers interested in this theme.

Keywords: Management Practices. Pedagogical Practices. Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação dos principais índices de Educação da EEEP Edson Queiroz com a média das escolas públicas e particulares do país	32
Figura 2 – Comparação dos resultados do Enem da EEEP Edson Queiroz com a média das escolas públicas e particulares do estado.....	37
Figura 3 – Resultado de proficiência em Língua Portuguesa no Spaece - 3º do ensino médio – 2016 a 2018	39
Figura 4 – Proficiência por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no Spaece no 3º ano: resultados regional, estadual e escolar (2016-2018) .	40
Figura 5 – Proficiência por padrão de desempenho em Matemática no Spaece no 3º ano: resultados regional, estadual e escolar (2016-2018).....	41
Figura 6 – Percentual de alunos por nível de proficiência e desempenho na EEEP Edson Queiroz.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de aprovação de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na universidade nos anos de 2012 a 2016 no Ceará	30
Gráfico 2 – Resultados do Enem de 2013 a 2017 na EEEP Edson Queiroz.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrícula Total por curso na EEEP Edson Queiroz - 2019.....	31
Quadro 2 – Projetos desenvolvidos na escola em 2018/2019.....	33
Quadro 3 – Competências do Diretor na Gestão Democrática e Participativa	57
Quadro 4 – Alternativas de respostas para a questão 1	58
Quadro 5 – Alternativas da questão 2	59
Quadro 6 – Alternativas da questão 3	59
Quadro 7 – Alternativas da questão 3	60
Quadro 8 – Alternativas da questão 5	61
Quadro 9 – Alternativas da questão 6	62
Quadro 10 – Competências do diretor na gestão pedagógica	64
Quadro 11 – Alternativas da questão 1 – Etapa 2.....	65
Quadro 12 – Alternativas da questão 2 – Etapa 2.....	66
Quadro 13 – Alternativas da questão 5 – Etapa 2.....	68
Quadro 14 – Alternativas da questão 6 – Etapa 2.....	69
Quadro 15 - Competências de um bom gestor em relação à gestão de resultados..	71
Quadro 16 - Alternativas da questão 1 – Etapa 3.....	72
Quadro 17 – Alternativas da questão 3- Etapa 3.....	73
Quadro 18 – Alternativas da questão acerca do acompanhamento de metas de aprendizagem	74
Quadro 19 – Sistematização dos Achados da pesquisa	78
Quadro 20 – A Ferramenta 5W2H.....	79
Quadro 21 – Procedimentos a serem adotados na jornada pedagógica.....	81
Quadro 22 – Planejamento Semanal	82
Quadro 23 – Avaliação diagnóstica	83
Quadro 24 – Projeto de nivelamento	84
Quadro 25 – Grupos Produtivos.....	85
Quadro 26 – Projeto de Monitoria	85
Quadro 27 – Laboratório de Redação	86
Quadro 28 – Elaboração de Itens Baseados nas Matrizes do Spaece e Enem	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas profissionais por ano de implantação/ municípios ...	25
Tabela 2 – Série Histórica de Resultados no Spaece em Língua Portuguesa e Matemática na Eeep Edson Queiroz	43

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional da Educação
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escolas de Ensino Médio em tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
Pipmoi	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra industrial
Pipmo	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPA	Plano Plurianual

PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPPE	Projeto Político Pedagógico Escolar
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação
Sefor	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO ESTADO DO CEARÁ.....	18
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO.....	18
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ E O SPAECE.....	25
2.3	A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDSON QUEIROZ	30
2.3.1	Os resultados da escola nas avaliações externas: Enem e Spaece	36
3	FATORES ASSOCIADOS AO BOM RESULTADO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDSON QUEIROZ.....	45
3.1	DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR	45
3.2	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA DE CAMPO.....	52
3.2.1	Fatores que contribuem para o sucesso escolar	54
3.2.2	Processos coletivos de tomada de decisão.....	55
3.2.3	Gestão Pedagógica.....	63
3.2.4	Gestão de resultados organizacionais	70
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS GESTORAS ENCONTRADAS NA ESCOLA.....	77
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores.....	97
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos gestores	102

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa buscou-se identificar os fatores que têm contribuído para os resultados acima da média regional e estadual em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações em larga escala da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Edson Queiroz. Investigou-se quais as práticas gestoras que têm colaborado para estes resultados e, a partir destas análises, compartilhar caminhos e propostas com as demais escolas da Rede de Educação do estado do Ceará (CE).

Concluí¹ o curso de Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2002. No início de 2003, comecei a dar aulas da disciplina de Matemática na Rede Estadual de Educação em Fortaleza e, em 2006, ingressei como professor temporário, inicialmente na Escola Estadual Liceu de Cascavel, que, em 2009, passou a funcionar como EEEP Edson Queiroz. Em 2012, fiz uma complementação pedagógica na área de Matemática na Faculdade Grande Fortaleza e uma especialização no Ensino de Matemática pela Universidade Cândido Mendes. No ano de 2013, fui aprovado e nomeado como professor efetivo de matemática da EEEP Edson Queiroz. Assim, desde a sua fundação, em 2009, até maio de 2018, participei das atividades desta escola. Em maio de 2018, fui convidado a assumir uma coordenação na Escola Estadual Julia Alenquer, onde estou até o presente momento como coordenador pedagógico. Nessa escola tenho colocado em prática o que aprendi nesses anos de educação profissional adaptando essa experiência à realidade de uma escola regular, com êxito até o momento.

A EEEP Edson Queiroz está inserida na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) nove, uma das vinte e três coordenadorias em que é dividido o estado do Ceará. Desde a sua criação, em 2009, a EEEP vem apresentando resultados tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) quanto no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) maiores que a média da Crede e do estado do CE, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

¹ Em alguns momentos desta dissertação optou-se por usar a primeira pessoa do singular, quando tratar-se da vivência profissional e acadêmica do autor.

A média da Crede, que, em 2017, já é maior que a estadual em Língua Portuguesa e Matemática, obteve, respectivamente, nas duas disciplinas os resultados 271,7 e 268,7 no referido ano, enquanto a média da escola foi de 315 e 328,2, numa escala de proficiência que vai de 0 até 500. Outro dado importante é que dos 156 alunos que terminaram o terceiro ano do Ensino Médio em 2017, 101 foram aprovados no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em processos seletivos para cursos superiores e 87 matrículas foram efetivadas. A EEEP Edson Queiroz obteve, em 2018, uma média de aprovação nas universidades 53%, ao passo que a média de aprovação das escolas regulares, nesse mesmo ano, foi de 19,8%, das EEEP de 49% e a das Escolas de Ensino Médio em tempo Integral (EEMTI) de 30,9%.

Como os resultados da escola pesquisada, em Língua Portuguesa e Matemática, têm sido maiores que as médias do estado, da Crede e inclusive de algumas escolas profissionais da região, a questão que se pretende investigar é: **quais as práticas gestoras que podem estar contribuindo para os bons resultados em Língua Portuguesa e Matemática na EEEP Edson Queiroz?**

A escola possui algumas ações como: a adoção de um currículo que prioriza os descritores; o nivelamento, feito desde o primeiro ano tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa; a participação dos alunos na jornada pedagógica anual e definição de metas; a formação de grupos produtivos com base nos resultados da avaliação diagnóstica; e, por fim, a produção de itens alunos produzem apostilas com os descritores a partir do primeiro ano. Buscou-se investigar em que medida essas ações podem estar relacionadas aos resultados da escola acima da média.

Para Lück (2009, p. 25), a finalidade primordial no processo de uma gestão escolar “é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos”. De acordo com autora, a gestão escolar é composta por nove pilares que são interdependentes, a saber: Gestão de Resultados Educacionais; Gestão Democrática e Participativa; Gestão de Pessoas; Gestão Pedagógica; Gestão Administrativa; Gestão do Clima e Cultura Escolar e Gestão do Cotidiano Escolar. Neste trabalho, serão destacadas, principalmente, a Gestão Democrática, a Gestão Pedagógica e a Gestão de Resultados Educacionais.

Esta dissertação apresenta, no segundo capítulo, um levantamento a respeito da educação profissional no Brasil, com enfoque no estado do Ceará. Em

seguida, é apresentado o Spaece, desde a sua implantação no estado até os resultados da escola estudada. Neste contexto, são abordados, também, os resultados da escola no Enem e as notas acima da média nacional, tanto comparando com as escolas públicas, quanto com as escolas particulares que a escola vem alcançando em redação, além da boa média de inserção nas universidades, que gira em torno de 54%, segundo a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc). Ainda no segundo capítulo, é discutido o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que a escola, em 2017, atingiu nota seis, nota que pode nos levar a considerar a referida escola como de excelente qualidade.

No terceiro capítulo, abordamos as práticas gestoras que, segundo Lück (2009), contribuem para a melhoria da gestão escolar. A autora apresenta nove dimensões da gestão escolar que, segundo ela, são interdependentes e interconectadas. Para este trabalho são destacas três, a saber: as práticas pedagógicas, a gestão democrática e a gestão de resultados educacionais. Em um primeiro momento foram apresentadas essas dimensões e, em seguida, foram feitas análises das respostas dos questionários submetidos à equipe gestora e à equipe de professores da escola, em diálogo com as obras dos autores Libâneo (2008), Lück (2009), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009) e Vicente (2004), para compreender como se dão esses processos no interior do ambiente escolar.

No quarto capítulo foram sistematizados os principais achados da pesquisa, permitindo, assim, que o que acontece na escola possa ser replicado, no caso de uma mudança de gestão, ou possa servir como um modelo de nivelamento a ser adaptado à realidade de cada escola, como, por exemplo, uma escola de tempo integral ou uma escola regular, não limitando essas práticas somente às escolas profissionais.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO ESTADO DO CEARÁ

Este segundo capítulo está dividido em três seções. Na primeira, é debatida a educação profissional no contexto brasileiro, apresentando um breve histórico desde o seu surgimento, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, até a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Na segunda seção, são abordadas a educação profissional no Ceará, desde a criação das escolas profissionais, em 2008, até os dias atuais. É apresentada, ainda, a parceria do estado do Ceará com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para a implantação do Spaece.

Por último, é caracterizada a escola escolhida e são apresentados os seus dados de desempenho alcançados de 2015 a 2018.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO

A educação profissional tem sido marcada por algumas mudanças na legislação educacional, mais especificamente no que se refere ao acesso da população pobre à escolarização e na decisão política de se implementar políticas públicas para essa modalidade da educação.

Segundo Garcia *et al.* (2018), para alguns historiadores a educação profissional no Brasil surge ainda no Brasil Imperial, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. No Brasil Colônia, em 1809, o príncipe Regente, D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, o que podemos considerar como primeiro marco ou ação oficial para o surgimento da educação profissional no Brasil (BRASIL, 1999).

Com isso, ainda de acordo com Garcia *et al.* (2018), a formação da força de trabalho se concentrava nas associações religiosas e filantrópicas. Nesse período, havia a preocupação do Império em relação à busca da formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém, com um objetivo principal de retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados. Para atender a essa população, o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de

Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra. Após a Proclamação da República, em 1889, essas escolas foram mantidas em alguns estados, servindo como base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes.

O novo regime Federativo da República veio possibilitar a realização de iniciativas por parte dos estados da Federação no que diz respeito à organização do ensino profissional. Nilo Peçanha, já como Presidente da República, por meio do Decreto nº 7.566/1909, instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal (BRASIL, 1909).

Segundo Garcia *et al.* (2018), a partir do decreto de Nilo Peçanha, o ensino profissional estava voltado para os trabalhadores urbanos, a população mais pobre e os filhos de escravos libertos. Sua finalidade era prover os “desvalidos da sorte”, evitando que eles se tornassem criminosos. Essa escola pretendia, ainda, auxiliar e controlar a ordem social da criminalização. Não existia um sistema de educação ordenado e a educação básica fundamental era feita pelas famílias, pois

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (BRASIL, 1909, p. 1).

Em 1959, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Técnicas Federais, com a mudança da cultura do assistencialismo para a de formação técnica com fins econômicos, objetivando o trabalho nas indústrias e ensino de Ciências voltados para a tecnologia industrial (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi) foi criado em dezembro de 1963 como órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, em julho de 1972, foi reestruturado, por meio do decreto 70.882/1972, como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo), sendo por quase 20 anos uma espécie de agente catalizador, unindo Instituições, conjugando esforços de órgãos Públicos e da iniciativa privada, no sentido de ativar a

preparação da mão-de-obra nas mais diversas áreas de trabalho, até o seu fim, com o decreto 87.795/1982 (AMORIM, 1979).

Em 1961, após 15 anos da Constituição de 1946, que exigia a existência de uma lei para a Educação, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que instituiu para a educação profissional a equivalência do ensino técnico ao secundário (RAMOS, 2014) e, conseqüentemente, a instalação formal da dualidade entre escolas técnicas e escolas que realizam uma preparação geral básica, capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de estudo – o ensino propedêutico.

No ano de 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692/1971, específica para o ensino secundário, que instituiu a profissionalização obrigatória (RAMOS, 2014). Ela gerou, porém, a formação técnica de baixa qualidade, a impossibilidade de inserção no ensino superior, o problema social e teórico com a dualidade na concepção e no processo de ensino e dualidade estrutural da sociedade em classes e direitos distintos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). A elaboração de tal documento teve como inspiração os organismos internacionais e, entre os seus objetivos, visava colher empréstimos para equipar escolas técnicas e transferir tecnologias obsoletas dos Estados Unidos para o Brasil (RAMOS, 2014).

Portanto, ao longo de um pouco mais de cem anos, a educação profissional no Brasil se transformou em suas diferentes formas, modalidades e denominações: Escolas de Aprendizes e Artífices; Liceus Profissionais; Escolas Industriais e Técnicas; Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); até chegar aos dias atuais com a educação profissional fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no caso do estado do Ceará (GARCIA *et al.*, 2018).

Os anos de 1980 foram marcados pela promulgação da Lei nº 7.044/1982, que retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) em 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac, ambos criados em 1942 (BRASIL, 2009).

Já em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas similares nos estados, Municípios e Distrito Federal. Nesse mesmo período, houve a transformação

gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefet (BRASIL, 2009).

Segundo Regattieri e Castro (2009), o marco histórico desse período foi a aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que configura o ensino médio como etapa final da educação básica, buscando sempre o aprimoramento do cidadão, tanto para que continue a aprender e que esteja preparado para atuar no mundo do trabalho. A LDB dedica um capítulo especial, o Capítulo III do Título V, à educação profissional (BRASIL, 1996). Interpretando os mandamentos constitucionais, concebe-a como:

[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”⁴. Sob a ótica da LDB, a essência da educação profissional está em sua especificidade que, ao mesmo tempo, deve estar articulada com a educação básica – a educação profissional de nível técnico deve, portanto, articular-se com o ensino médio (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 23).

No período compreendido entre 1998 e 2002, foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 04/1999 (BRASIL, 1999a), com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 1999b); em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução do CNE nº 03/2002 (BRASIL, 2002a), com fundamento no Parecer do CNE nº 29/2002 (BRASIL, 2002b).

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi implementado em todas as regiões do país a partir de 1996, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Ao analisar esses programas, Frigotto (2014, p. 1) aponta que “um breve retrospecto revela que, em cada ciclo virtuoso de crescimento, o país é surpreendido com falta de mão de obra qualificada. A estratégia é a criação de programas com determinado tempo de duração”. Segundo Frigotto (2014), o próprio Pipmo foi inicialmente proposto para durar 20 meses e se estendeu por 19 anos. Na sequência, veio o Planfor e, no início da primeira década do século XXI, o Plano

Nacional de Qualificação (PNQ) (FRIGOTTO, 2014). Diante disso, o PNQ foi formulado em sintonia com o novo Plano Plurianual (PPA), versão 2004-2007, por meio do Programa de Qualificação Social e Profissional. Orientava-se, assim, pelos seus mega objetivos:

- a) inclusão social e redução das desigualdades sociais;
- b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais;
- c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

No ano de 2003, logo no início do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, desenvolveu-se um programa de qualificação profissional, que tinha como objetivo uma nova reorientação das Políticas Públicas de Qualificação Profissional, diferentes do modelo adotado no Pimmo. A criação do PNQ foi uma política pública ousada, considerada, de acordo com Bulhões (2004), como um dos principais acertos do Governo Federal eleito em 2002.

Conforme descrito no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e na atualização do ano de 2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução nº 1/2005 (BRASIL, 2005), as modalidades de ensino médio e técnico devem existir de forma essencialmente concomitante, a permitir que o estudante possa cumprir um currículo de ensino médio regular juntamente com um curso técnico, em que ambos tenham disciplinas fundamentais distintas, e que possam ocorrer dentro da própria instituição ou em instituições diversas –concomitância interna ou externa.

Esse documento apregoa ainda que essas modalidades de ensino possam existir de modo integrado, garantindo a promoção da educação para formação integral do aluno, como ser social transformador de sua história, por meio de conhecimentos técnicos e humanos essenciais para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Após quase uma década de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e de sua sucessora, Dilma Rousseff, criou-se, em 2011, o Pronatec, um programa de maior amplitude e com mais recursos investidos. O Pronatec é um programa que busca responder às necessidades de trabalhadores no contexto em que se retoma a palavra desenvolvimento, que, mesmo em sua acepção modernizadora, havia desaparecido do vocabulário político e econômico (FRIGOTTO, 2014).

Em 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012). Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da Lei nº 13.005/2014, que previa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos 50%, da expansão no segmento público (BRASIL, 2014). Entretanto, o Observatório do Plano Nacional de Educação evidencia que até o momento estas metas não foram efetivadas.

Em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, a qual prevê uma mudança estrutural no ensino médio, ao estabelecer uma flexibilidade da grade curricular, permitindo que o estudante escolha a área do conhecimento que quer aprofundar seus estudos e aos estabelecimentos de ensino quais eixos formativos desejam ofertar (BRASIL, 2017). Essa lei estabelece que uma parte do currículo seja comum e obrigatória a todas as escolas e que outra parte tenha flexibilidade.

No que se refere ao Ensino Profissional, a referida Lei introduziu alterações na LDB (BRASIL, 1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. Tais alterações determinam critérios a serem adotados pelas redes de ensino em relação à oferta da educação técnica e profissional, tais como: a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 estabelece, como um dos seus objetivos, tornar o currículo mais flexível para melhor atender aos interesses dos alunos do ensino médio, apoiando-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação (BRASIL, 2017).

Segundo Ferretti (2018), a avaliação feita pela lei a respeito da baixa qualidade do ensino é correta. Entretanto, ao atribuir o abandono e a reprovação à organização curricular, a referida lei não leva em consideração os inúmeros aspectos por trás desses componentes e continua a insistir no erro de programas

anteriores e do que a literatura educacional entende por currículo: o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são afetadas pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Assim, a Lei apoia-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo e sim como um recorte deste. A Lei 13.415/2017 pode ser interpretada, segundo Ferretti (2018, p. 34),

[...] como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral.

Apesar de a referida Lei poder ser vista como uma tentativa de afirmação de hegemonia de setores da burguesia no país no campo educacional, vale ressaltar que o estado do Ceará parte na frente em relação a um dos aspectos mais criticados na lei: a não formação integral do educando. Isso considerando, principalmente, as EEEP que parte do princípio, justamente, que o educando é um ser que precisa de uma formação integral e integrada, buscando não somente a sua capacitação técnica, mas a sua formação para a vida e para o mundo do trabalho.

O resultado desse investimento do estado em seus educandos pode ser observado por meio de excelentes médias de aprovação em cursos superiores de alunos advindos da educação profissional. Segundo dados da Seduc, essa aprovação atualmente está em torno de 49%. Além disso, o estado ter oitenta e duas das cem melhores escolas públicas do país, segundo dados nacionais (BRASIL, 2017), pode ser visto também como efeito dessa perspectiva de formação integral do estado.

Na seção seguinte é apresentada a educação profissional no contexto do estado do Ceará, cuja rede foi inaugurada em 2008.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ E O SPAECE

O estado do Ceará angariou os investimentos destinados à educação profissional inserindo uma agenda política de implantação de uma rede de escolas profissionais em tempo integral e que integram a educação profissional e propedêutica. Esse movimento se inicia em 2008 com a inauguração de 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional, de acordo com a tabela 1.

Essa ação passou a ser o cerne das políticas públicas de governo na área de educação, fazendo com que, em março de 2018, fosse inaugurada a 119ª Escola Estadual de Educação Profissional no município de Baturité (ENSINO..., 2018). O estado conta com 184 municípios e, destes 95 estão contemplados com escolas profissionais, até agosto de 2019, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Número de escolas profissionais por ano de implantação/ municípios

Ano	EEEP	Município	Cursos	Matrículas
2008	25	20	4	4.091
2009	51	39	13	11.116
2010	59	42	18	17.290
2011	77	57	43	23.465
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	40.654
2015	111	88	52	43.811
2016	115	90	53	47.823
2017	117	91	53	49.627
2018	119	95	52	52.571
2019	122	95	52	53.141

Fonte: CEARÁ (2018, recurso online).

A Tabela 1 demonstra a evolução da construção e entrega à sociedade das escolas profissionais. Para o desenvolvimento dessa política, o Governo Estadual tem contado com a parceria do Governo Federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, que tem sido, juntamente com os recursos do Tesouro Estadual, a principal fonte de financiamento das redes estaduais de ensino para a expansão da educação profissional e tecnológica.

No Ceará, um grande investimento tem sido feito pelo Governo do estado na educação profissional, saltando de 25 escolas em 2008 para 122 em 2019, sem contar a oferta de cursos que inicialmente eram quatro, em 2008, e em 2019 totalizam mais de cinquenta. O número total de municípios atendidos passou de 20

para 95 em dez anos e o total de alunos atendidos pulou de cerca de 4.000 para mais de 53.000 em 2019. Esses números traduzem o imenso investimento que vem sendo feito no estado nessa modalidade de educação.

Ao longo desses mais de dez anos, existe uma parceria com várias instituições e empresas para a garantia do estágio remunerado, em um total de 15.716 estudantes atendidos em 2018, propiciando aos educandos seu primeiro contato com o mercado de trabalho. No estado do Ceará, a Seduc, por meio de suas Credes tem investido fortemente na formação de professores e gestores, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, para atuarem como disseminadores, em seus locais de trabalho de boas práticas como, por exemplo, a apropriação dos resultados das avaliações externas, principalmente o Spaace, Saeb e o Enem. Segundo Napolini (2000, p. 141):

[...] a experiência do Ceará em gestão escolar e formação de diretores recebeu um impulso fundamental nos últimos anos. Tudo leva a crer que, brevemente, deixará de ser analisada como experiência em si, para ser avaliada como forma permanente de se conceber a própria escola pública, haja vista que seus mecanismos de sustentação, voltados para assegurar a efetiva participação da comunidade, tendem a enraizar-se num projeto maior da sociedade... O diferenciador desse momento de mudanças foi, e continua sendo, o esforço de construir coletivamente uma escola pública de qualidade, marcada pela ética, engajamento social e elaboração de um saber comprometido com a sustentabilidade socioeconômica e político-cultural dos cearenses e brasileiros, na condição de cidadãos do mundo.

O Spaace do Ceará foi criado em 1992 através da Seduc e tem como principal objetivo fornecer subsídios para formulação e monitoramento das políticas educacionais estaduais, além de possibilitar aos professores e gestores um quadro da situação da Educação Básica em todos os níveis da Rede Pública de ensino. Considerando que a avaliação é vista no estado do Ceará como um instrumento eficaz de gestão, o Spaace contempla a avaliação de leitura dos alunos do segundo ano do ensino fundamental (Spaace-Alfa). Já nas demais etapas de escolaridade, busca-se mensurar o domínio das competências e das habilidades esperadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do quinto e nono anos do ensino fundamental, nas turmas do 3º ano do ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O conjunto de informações coletadas pelo Spaece, além de servir como um diagnóstico da qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, Credes e estado, tem servido também como base para a implementação de políticas públicas educacionais e de práticas gestoras e pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. Com base nessas avaliações, são coletadas informações que vão indicar o nível de competência e a evolução do desempenho dos alunos em uma escala que atribui notas de 0 a 500.

O professor, tendo compreensão dos resultados do Spaece, deverá estar ciente das habilidades que os alunos já desenvolveram e/ou deveriam ter desenvolvido para a série em que se encontram, assim como suas dificuldades de aprendizagem. Esse conjunto de informações que viabilizará a identificação do nível de desempenho de cada aluno, além de subsidiar a tomada de decisão do professor na definição de estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Tais estratégias abrangem: definição de teoria de aprendizagem; planejamento flexível com objetivos a serem alcançados junto à aprendizagem dos alunos; estratégias pedagógicas diversificadas para atender à variedade de níveis existentes na sala de aula; recursos didáticos apropriados ao desempenho dos alunos e ao conteúdo a ser ensinado; e avaliação apropriada para aferir se os objetivos de ensino foram alcançados.

Conhecer e saber utilizar os dados fornecidos pelo Spaece tornou-se um diferencial, um instrumento essencial na fomentação de debate público acerca da qualidade na educação e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, buscando garantir a todos igualdades de acesso e permanência na escola. Dessa forma, a Seduc, por meio de suas coordenadorias, tem implantado grupos de trabalho com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com o coordenador de cada área para discutir estratégias e implementar a cultura de apropriação dos dados desta avaliação principalmente nas escolas. Outra maneira de apropriação desses resultados são os encontros bimestrais promovidos pelas Credes com seus gestores, visando, principalmente, à apropriação de resultados e à replicabilidade na escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em

abril de 2007, é o mais importante indicador de qualidade do aprendizado nacional. Além de ser um indutor de metas para a melhoria da qualidade do ensino, segundo Lück (2009, p. 58),

baseado em exames padronizados e análises estatísticas, esse indicador, constitui-se, portanto, em um instrumento capaz de proporcionar informações significativas e consistentes que permitem aferir o estado e a situação de sistemas ou redes de ensino e de escolas e descrevê-los de forma objetiva e facilmente entendível.

O Ideb tem uma grande relevância para a educação básica. Para o cálculo do Ideb, são considerados duas variáveis essenciais para a educação: o fluxo, que corresponde aos dados de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar e o desempenho nas avaliações externas promovidas pelo Inep. As avaliações que fornecem os dados de desempenho para o cálculo do Ideb no quinto e nono anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio são: a Prova Brasil – para Ideb de escolas e municípios – e o Saeb – no caso dos Ideb dos estados e nacional.

O produto do cálculo entre fluxo e desempenho resulta no indicador do Ideb que varia de zero a dez. Vale destacar que o fato de o Ideb ser gerado por meio de um cálculo entre as duas variáveis impede que sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes. Isso porque, segundo Castro (2009), uma escola que reprova sistematicamente, fazendo com que muitos de seus alunos abandonem os estudos antes de completarem a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos restantes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. Ainda de acordo com Castro (2009, p. 12):

Este é o sentido do Ideb: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores alunos para aumentar as notas na prova.

A partir dos resultados do Ideb, é possível identificar quais estados, municípios ou escolas estão progredindo ou não na aprendizagem em cada etapa

do ensino básico e ainda é possível identificar qual dos dois componentes tiveram melhor evolução, fluxo ou aprendizagem.

O estado do Ceará, nos últimos anos, tem se destacado no Ideb tanto dos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, superando as metas estabelecidas. Em 2017, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi seis, ou seja, uma educação comparável à de países desenvolvidos, e, no ensino médio, o Ideb alcançado foi 3,8 o que nos diz que ainda temos muito a melhorar, principalmente nessa etapa de ensino. Portanto, o Ideb é um indicador de qualidade da educação básica que permite à sociedade o monitoramento dos sistemas educacionais.

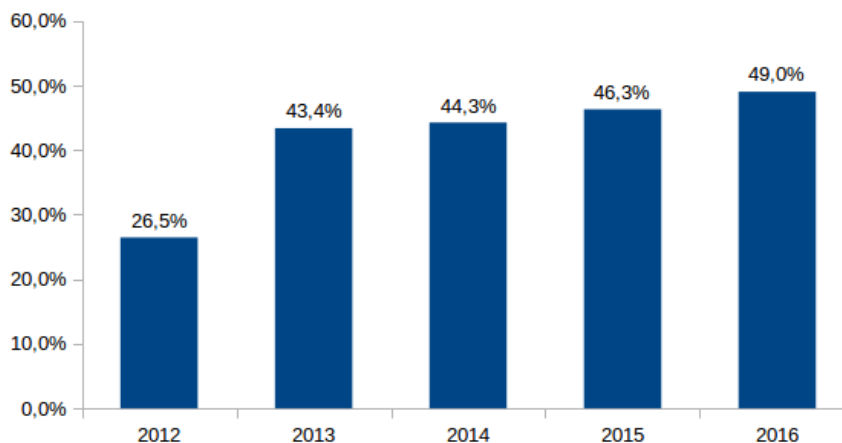
Uma outra forma de mensurar o desempenho escolar é a partir dos resultados do Enem. Criado em 1998, o Enem é uma prova de caráter voluntário e que tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final do ensino médio, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania e se tornou, ao longo dos anos, o principal meio de acesso às universidades públicas e institutos federais por meio do Sisu, criado pelo MEC em 2010.

A prova, interdisciplinar e contextualizada, possui uma Redação e uma parte objetiva constituída por questões das seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A prova do Enem tem como base uma matriz de referência concebida nos moldes da matriz do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que prioriza as competências que os indivíduos devem ter ao final da Educação Básica.

O Enem, em 2004, tornou-se, além de instrumento de avaliação do ensino médio, um recurso para vínculo e concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas, a partir da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a possibilidade de uma vaga em várias instituições de ensino superior do país, a partir do Sisu, que se tornou a principal finalidade dessa avaliação.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta o percentual de aprovação dos alunos das EEEP do estado do Ceará nas universidades e trata dos anos de 2012 a 2016:

Gráfico 1 - Percentual de aprovação de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na universidade nos anos de 2012 a 2016 no Ceará



Fonte: CEARÁ (2017, recurso online).

Como pode ser visto no Gráfico 1, o percentual de aprovação dos alunos das escolas profissionais no estado do Ceará saltou de cerca de 25%, em 2012, para cerca de 50% em 2016.

Por essência, além de avaliar o nível de aprendizado dos alunos ao final do ensino médio, o Enem assume um importante papel em relação ao currículo nesta etapa escolar, pois bons resultados nessa avaliação refletem o êxito de todo um processo pedagógico que tem início no ensino fundamental e se concretiza no final do ensino médio.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDSON QUEIROZ

A Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz está situada no município de Cascavel, na região metropolitana, distante cerca de 60 km da capital do estado, Fortaleza. Quando passou da modalidade de Liceu para EEEP, no ano de 2009, ofertava os cursos de Turismo, Enfermagem, Informática e Agroindústria, e, naquele mesmo ano, foram matriculados 160 alunos. Após dez anos de funcionamento como EEEP, considerando as três primeiras séries do ensino médio, esse número de matrículas quase quadruplicou, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Matrícula Total por curso na EEEP Edson Queiroz - 2019

Cursos	Turismo	Enfermagem	Informática	Agroindústria
Matrículas	132	128	130	130

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em 2019, foram 180 alunos matriculados, distribuídos em quatro turmas, sendo que, inicialmente, as turmas de primeiro ano começam com 45 alunos. No ano de 2012, o curso de Turismo foi substituído pelo curso de Eventos e, em seguida, em 2013, pelo curso de Hospedagem. Já o curso de Informática foi substituído, em 2013, pelo curso de Redes de Computadores. O único curso que ao longo dos anos não sofreu interrupção na sua oferta foi o curso de Enfermagem, que mantém um alto índice de empregabilidade ao longo do tempo. É interessante notar que, em 2018, a escola retomou sua configuração inicial com os cursos de Turismo, Enfermagem, Informática e Agroindústria. A partir da letra inicial de cada curso surge o termo TEIA, muito utilizado pela escola em seus projetos e atividades por remeter a ideia de ligação, unidade e sinergia.

Os alunos que procuram a escola passam por uma seleção, de acordo com um edital de matrícula publicado anualmente pela Seduc e válido para todas as EEEP, que prevê 90% das vagas para estudantes de escola pública e os outros 10% para estudantes da rede particular. Essa seleção é feita com base nas notas do estudante no ensino fundamental, a partir do quinto ano. Para ranquear e selecionar os alunos, é calculada uma média a partir dessas notas obtidas durante o ensino fundamental. Vale destacar que a grande maioria dos alunos da escola é carente e mora no município de Cascavel ou Pindoretama. A escolha pela escola é feita, muitas vezes, pela proximidade.

Construída numa área de 3.100 metros quadrados, sua estrutura física conta atualmente com 12 salas de aula, sala de direção, sala de diretor de turma, sala de coordenação, sala dos professores, sala de vídeo, cozinha, cantina, praça de alimentação, três laboratórios de Informática, laboratório de Biologia, laboratório de Física, laboratório de Química, laboratório de hardware², laboratório de Enfermagem, agência de Turismo-Hospedagem, estúdio de Rádio Escolar, sala de Educação Física, dois almoxarifados, quatro banheiros para alunos, dois banheiros

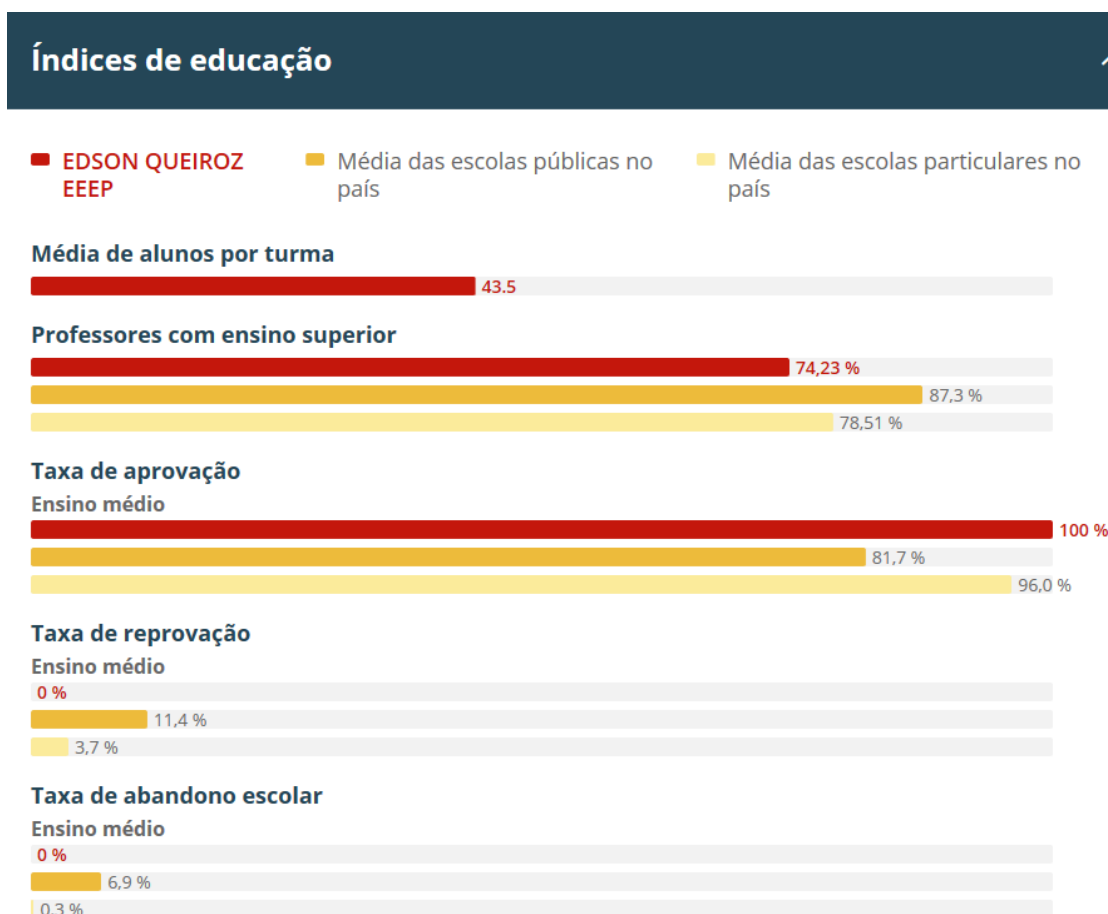
² É um laboratório onde os alunos podem realizar atividades práticas inerentes ao curso de informática, como montagem e desmontagem de microcomputadores, criação de redes e consertos de componentes eletrônicos.

para professores, dois vestiários para banhos, quadra poliesportiva, auditório para cento e cinquenta pessoas, um centro de multimeios e pátios interno e externo.

O corpo funcional é formado por 58 profissionais: uma diretora, três coordenadores, uma secretária escolar, 19 professores da Base Curricular Comum, quatro coordenadores dos cursos técnicos, 11 profissionais entre professores da base técnica e/ou orientadores de estágio, dois auxiliares administrativos, três professores da sala de multimeios, três professores dos Laboratórios Educacionais de Informática, quatro vigilantes e sete auxiliares de serviço.

Na Figura 1 são apresentadas as taxas de abandono, aprovação, reprovação, média de alunos por sala e percentual de professores com ensino superior concluído em comparação à média das escolas públicas e particulares do país.

Figura 1 – Comparação dos principais índices de Educação da EEEP Edson Queiroz com a média das escolas públicas e particulares do país



Fonte: RAIO-X... (2020, recurso online).

De acordo com a Figura 1, pode-se observar que, em 2018, a escola apresentou taxa de abandono e de reprovação de 0% nos terceiros anos, bem como é possível notar que o nível de aprovação dos alunos é de 100%. Interessante observar também que essa mesma figura nos traz que somente 74% dos professores dessa instituição terminou a graduação, ou seja, cerca de 26% do quadro docente ainda está cursando as universidades. Outro dado relevante é que a média de alunos por sala gira em torno de 43%.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico Escolar (PPPE) que é reanalisado anualmente, na denominada Semana Pedagógica, que ocorre geralmente na semana anterior ao início do ano letivo, com todos os professores, gestores e diferentes departamentos da escola. Nesse período todas as metas são pactuadas com a comunidade escolar e, principalmente, com os estudantes da própria instituição.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os principais projetos desenvolvidos pela escola ao longo do ano letivo:

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos na escola em 2018/2019

Projeto	Abrangência	Responsáveis
Diretor de Turma	Toda Escola	Coordenação/PPDT
Projeto de Vida	Toda Escola	Professores
Empreendedorismo	Toda Escola/3° anos	Professores
Grupo de Artes	Alunos selecionados	Professor de Artes
Feira científica	Toda Escola	Coordenação/Professores
Dia da Matemática	Toda Escola	Professores de Matemática
Meu Memorial Minha História de Vida	Alunos do 1° ano	Professores de Geografia e História
Aprendendo a Gostar de Literatura	Toda Escola	Professores de Língua Portuguesa
Carnaval Consciente	Toda Escola	Professores de Humanas

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

É importante ressaltar que todos esses projetos apresentados no Quadro 2 buscam contribuir para a efetiva aprendizagem, seja pelo acompanhamento do aluno por meio do “Projeto Professor Diretor de Turma” (PPDT), seja com o “Projeto de Vida”. Neste projeto, o aluno inicia e registra uma espécie de “dossiê” da sua vida, contendo aspectos do que aconteceu até chegar à escola: o que ele quer que aconteça, como ele se vê ao final do ensino médio e, conseqüentemente, como se projeta para a vida, seus sonhos, dúvidas e pensamentos. Esse material visa

estimular o aluno a sonhar e construir sua vida, e, durante os três anos do ensino médio, é revisitado e atualizado. No terceiro ano, o aluno tem a experiência de ver registrado um período de mudanças e transformações visíveis e construídas pelas suas próprias ações, o que pode proporcionar um sentimento de domínio da própria existência e de capacidade de realizações.

No ano de 2017, a escola recebeu o “Prêmio Gestão Escolar”, na categoria destaque estadual. Como requisito para participar, a escola elaborou um Plano de Ação, juntamente com toda comunidade escolar, buscando a melhoria da qualidade da educação. A fim de avaliar, o comitê gestor desse prêmio analisa o projeto de melhoria construído pela escola e avalia a coerência entre os resultados das autoavaliações e o texto de justificativa em cada uma das três dimensões de gestão analisadas: Gestão Pedagógica: planejamento das ações pedagógicas; Gestão Participativa: processos coletivos de decisões; e ações e Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos.

Segundo o Edital que dispõe sobre a concessão do Prêmio Gestão Escolar (2017) os objetivos específicos desse prêmio são:

- 2.1. Estimular o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática e eficaz, focada no compromisso com o ensino, com a aprendizagem e com os resultados das avaliações externas;
- 2.2. Apoiar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação da gestão escolar;
- 2.3. Incentivar o processo de melhoria contínua da gestão escolar, pela elaboração de planos de melhoria tendo como base a sua autoavaliação;
- 2.4. Divulgar e disseminar boas práticas de gestão organizacional nas escolas;
- 2.5. Valorizar as escolas públicas que se destaquem pela competência de sua gestão e por iniciativas e experiências bem-sucedidas (CONSED, 2017, p. 1).

Em 2017, somente 103 unidades de ensino cearenses conseguiram concluir a sua inscrição para participar do prêmio. As inscrições foram avaliadas pelos Comitês Locais, sediados em cada Crede. Ao todo são 23 Coordenadorias e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). O Comitê Estadual analisou as finalistas de cada Crede/Sefor e premiou como Escola Destaque Estadual a EEEP Edson Queiroz.

O processo de seleção das escolas inscritas se deu em quatro etapas: local, estadual, regional e nacional. Nas etapas local e estadual, representantes do

Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em cada unidade da federação são responsáveis por selecionar os avaliadores e coordenar o processo seletivo em suas respectivas jurisdições, considerando os critérios descritos no edital do Prêmio.

Durante o processo seletivo, os avaliadores realizam visitas técnicas às escolas inscritas para verificar se as informações constantes na ficha de inscrição condizem com a realidade observada. Tal comprovação é feita por meio de comprovação documental das informações. Em seguida, o Comitê Estadual analisa as finalistas de cada Crede/Sefor e define a Escola Destaque Estadual. De acordo com o manual de orientação para inscrição,

o PGE não procura identificar somente boas práticas, sua principal proposta está em auxiliar a instituição escolar no percurso do autoconhecimento e da autorreflexão para o planejamento de novas ações e procedimentos.

Para isso, foi criado um instrumento de autoavaliação com indicadores para que a comunidade escolar possa olhar para si mesma, reconhecendo os avanços e os problemas ainda por resolver.

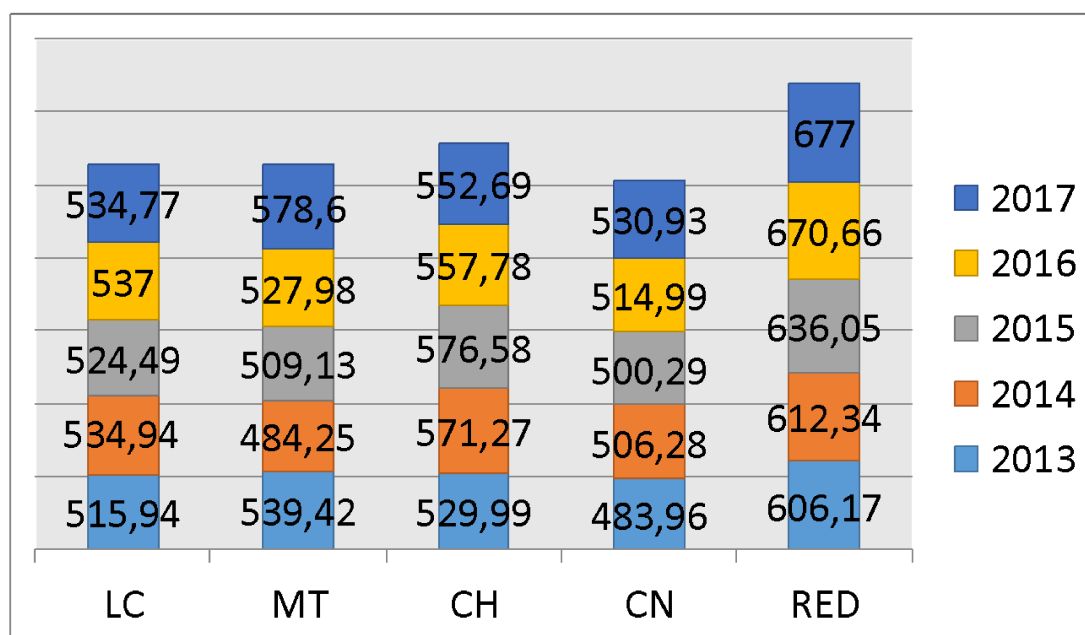
Feito isso, será preciso elaborar um plano de Ação que ofereça à comunidade escolar ações pontuais e objetivas na busca da sua educação de qualidade (CONSED, 2013, p. 1).

As dimensões pedagógicas – principalmente no planejamento e ações pedagógicas e resultados educacionais, assim como a gestão participativa, a gestão de pessoas e liderança e a gestão de infraestrutura serviços e recursos – podem ser identificadas nas práticas gestoras exitosas que acontecem na EEEP Edson Queiroz. Na referida premiação, cada uma dessas dimensões pôde ser observada por meio de indicadores e esses indicadores foram apresentados, no ano em que a escola obteve o prêmio, 2017, como questões respondidas ao longo do processo. Esse processo subsidiou a autoavaliação da escola, fazendo com que a participação nesse processo se tornasse uma oportunidade para a escola se debruçar sobre si mesma e assim sair fortalecida em suas práticas gestoras e pedagógicas.

2.3.1 Os resultados da escola nas avaliações externas: Enem e Spacece

A EEEP Edson Queiroz tem tido bom desempenho no Enem quando considerado o resultado médio das escolas estaduais de ensino regular do Ceará. Com isso, observando os resultados durante o período compreendido entre os anos de 2013 e 2017 (Gráfico 2), pode-se verificar que houve uma melhora importante nas cinco áreas avaliadas no Enem. Tal melhora se expressa por meio do contínuo aumento das notas em todas as áreas, e de modo mais relevante nas disciplinas de Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; assim como em Matemática e Redação.

Gráfico 2 – Resultados do Enem de 2013 a 2017 na EEEP Edson Queiroz

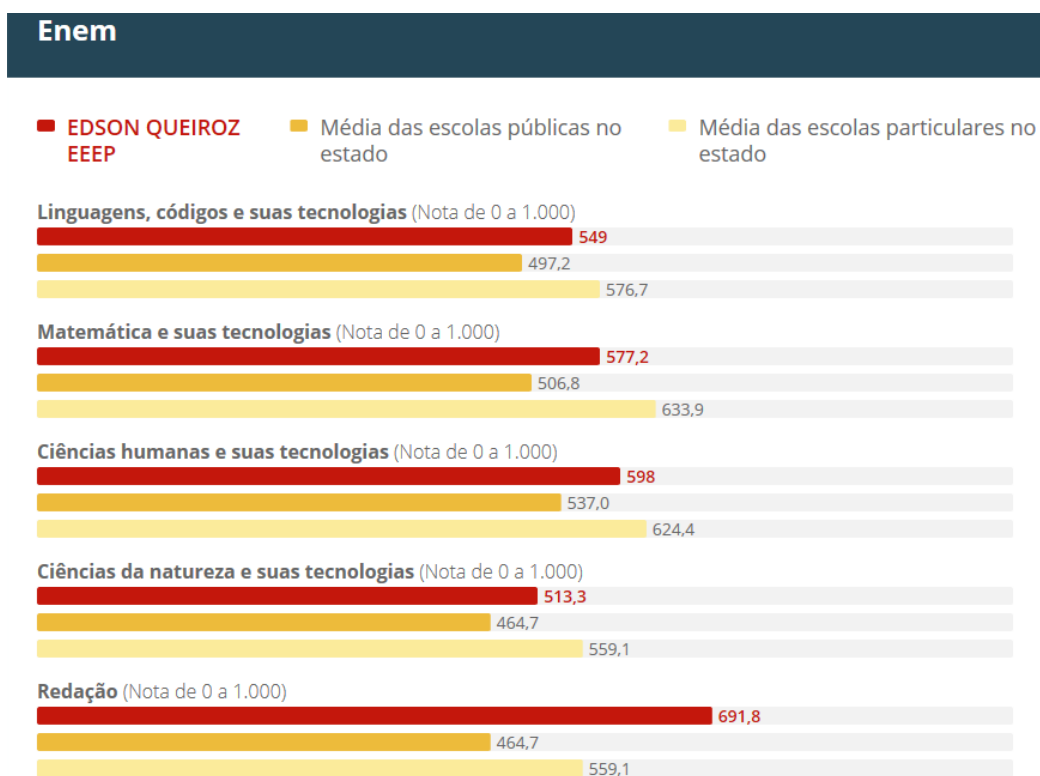


Fonte: Brasil (2018, recurso online). Elaborado pelo autor.

Os resultados apresentados no Gráfico 2 têm proporcionado à escola bons níveis de efetivo ingresso dos estudantes de 3º ano nas universidades públicas e particulares. No ano de 2017, dos 154 alunos que terminaram o 3º ano, 79 alunos conseguiram aprovações em universidades públicas, inclusive na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma das mais concorridas do país por meio do Sisu. Esse percentual acompanha a média de aprovação das EEEP do estado, que gira em torno de 49% atualmente, como apresentado no Gráfico 1.

É importante frisar que, ao se comparar os resultados de 2018 com as médias das escolas públicas e particulares do estado do Ceará, temos os dados expostos na Figura 2:

Figura 2 – Comparação dos resultados do Enem da EEEP Edson Queiroz com a média das escolas públicas e particulares do CE



Fonte: RAIO-X... (2020, recurso online).

Ao se comparar os resultados obtidos pela EEEP Edson Queiroz com a média das escolas públicas, é possível observar que a escola foco desta pesquisa tem índices melhores em todas as modalidades, tendo uma média em redação que supera, inclusive, a média das escolas particulares, não só do estado como do país. Os resultados obtidos por essa escola, ao longo dos últimos anos, de maneira consistente, podem indicar que estamos diante de um caso que merece atenção, e, com isso, é preciso observar quais práticas gestoras têm contribuído para a obtenção desses resultados.

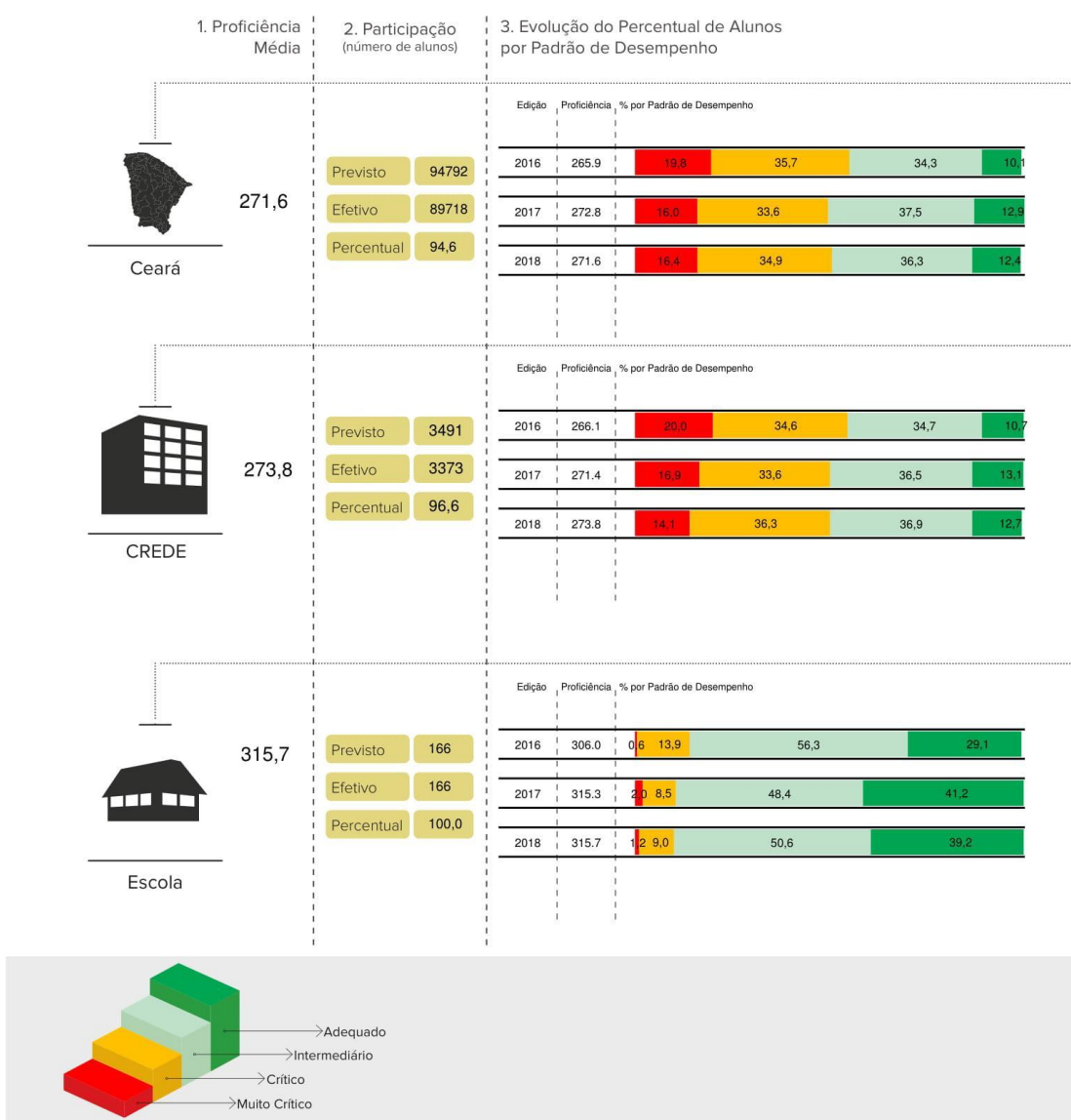
No Spaece, desde que passou para a modalidade de EEEP, no ano de 2009, a escola apresenta uma evolução das notas médias de Língua Portuguesa e Matemática, levando a EEEP Edson Queiroz a se manter no nível intermediário da escala de proficiência. Foi observado que, desde o ano de 2009, em que os

primeiros alunos estavam no primeiro ano, até o final do ciclo, no ano de 2011, em que os mesmos alunos estavam no terceiro ano, o percentual de alunos no padrão de desempenho muito crítico foi muito menor na referida escola, comparando à avaliação inicial feita no início do ensino médio com o resultado final do Spaece.

Ao se comparar as médias de desempenho entre EEEP Edson Queiroz e outras unidades escolares da rede de ensino pública do estado do Ceará, que usam o mesmo mecanismo de avaliação de evolução de proficiência do aluno, o desempenho da escola foco desta pesquisa se torna ainda mais relevante. Isso pode ser feito comparando o histórico de resultados no Spaece, durante as três séries do ensino médio, da escola foco desta pesquisa às demais escolas na Rede de Ensino Estadual.

A Figura 3, a seguir, demonstra os resultados dos últimos três anos em Língua Portuguesa na escola, bem como a média estadual e a média das escolas da Crede de Horizonte, que contempla o resultado de todas as escolas.

Figura 3 – Resultado de proficiência em Língua Portuguesa no Spacee - 3º do ensino médio – 2016 a 2018



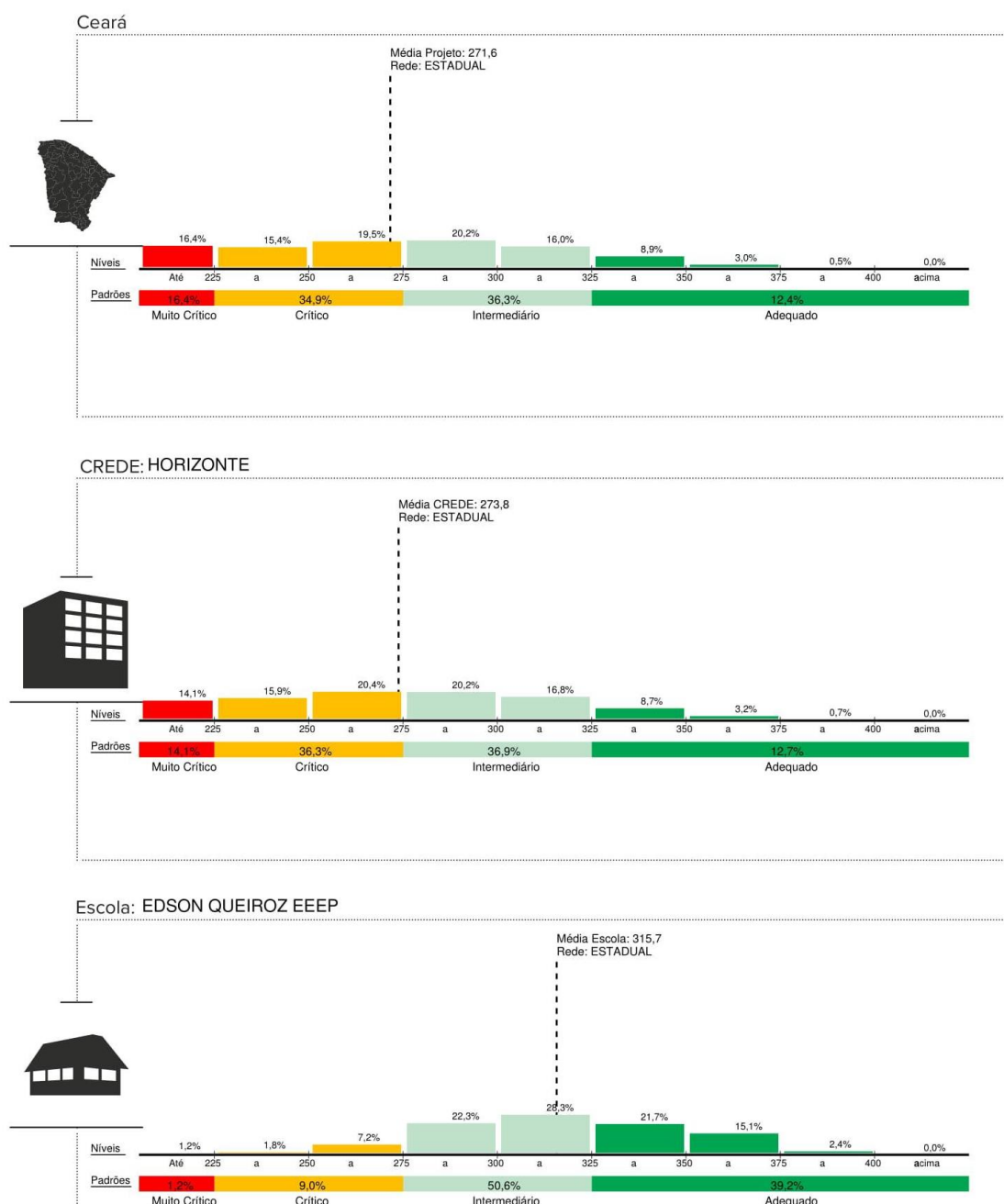
Fonte: CAEd (2019, recurso online).

A Figura 3 demonstra a evolução da escola nos níveis intermediário e adequado, principalmente se compararmos com a Crede e com o estado todo, no qual o percentual de jovens no nível muito crítico e crítico correspondem a mais de 50% do total de alunos, enquanto a escola estudada conseguiu, ao final de 2018, praticamente zerar a quantidade de jovens no muito crítico. Isso é particularmente importante se tivermos em conta que a escola não recebe esses alunos nesses níveis de proficiência mais elevados no primeiro ano, mas, ao longo do ensino médio, o nível muito crítico torna-se praticamente nulo, ao passo que aumenta

consideravelmente o número de alunos nos níveis intermediários e adequado ao longo desses três anos.

Na figura 4 podemos ver esses resultados em porcentagem:

Figura 4 – Proficiência por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no Spaece no 3º ano: resultados regional, estadual e escolar (2016-2018)

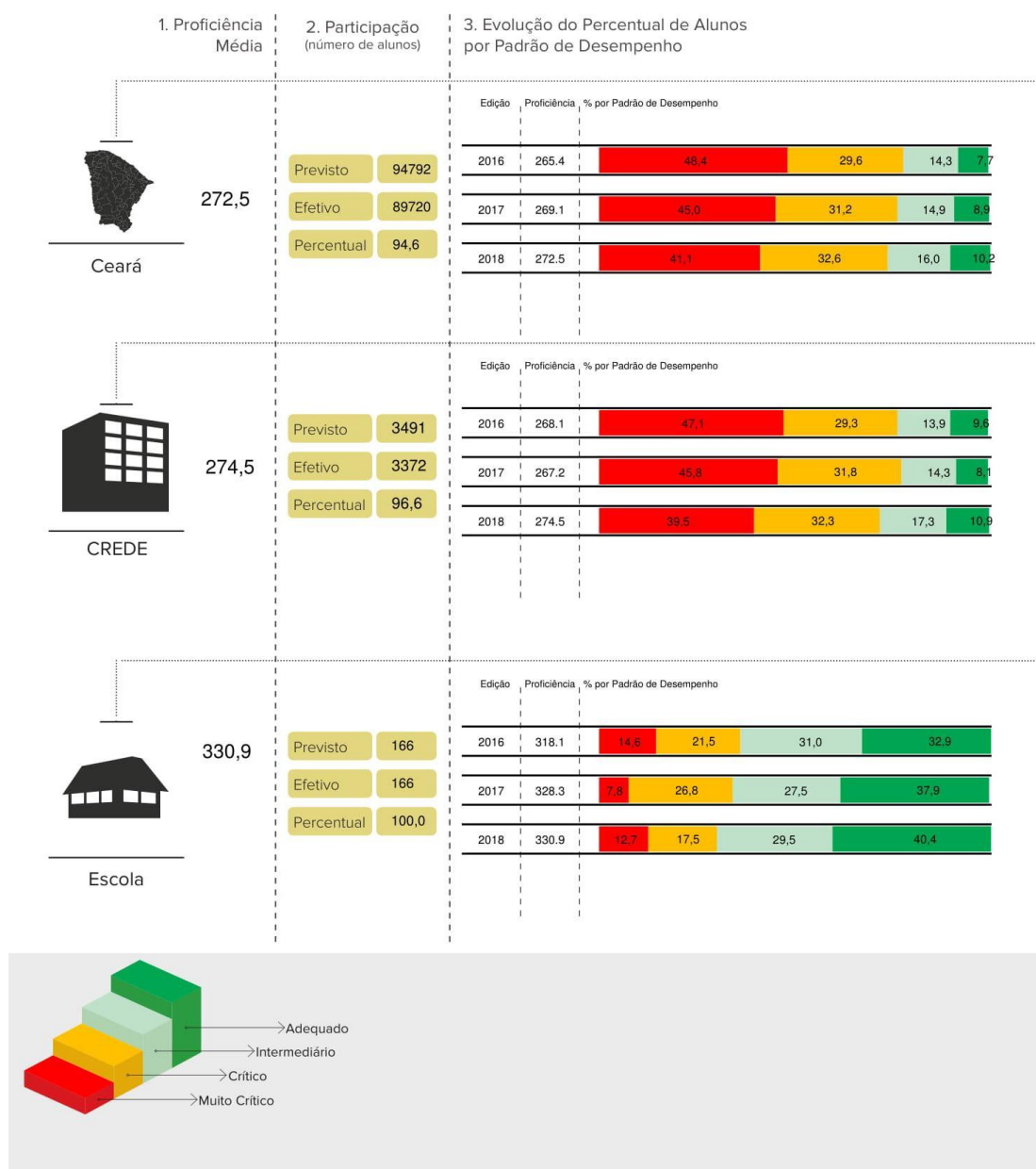


Fonte: CAEd (2019, recurso online).

Na Figura 4 fica evidente o compromisso da escola com a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que, considerando os

resultados ao final do terceiro ano, somente 1,2% dos alunos se encontra no nível muito crítico de aprendizagem e 9% no nível crítico, ou seja, cerca de 90% dos alunos terminou o terceiro ano nos níveis intermediário ou adequado em Língua Portuguesa. A Figura 5 apresenta os resultados da escola em matemática.

Figura 5 – Proficiência por padrão de desempenho em Matemática no Spaece no 3º ano: resultados regional, estadual e escolar (2016-2018)



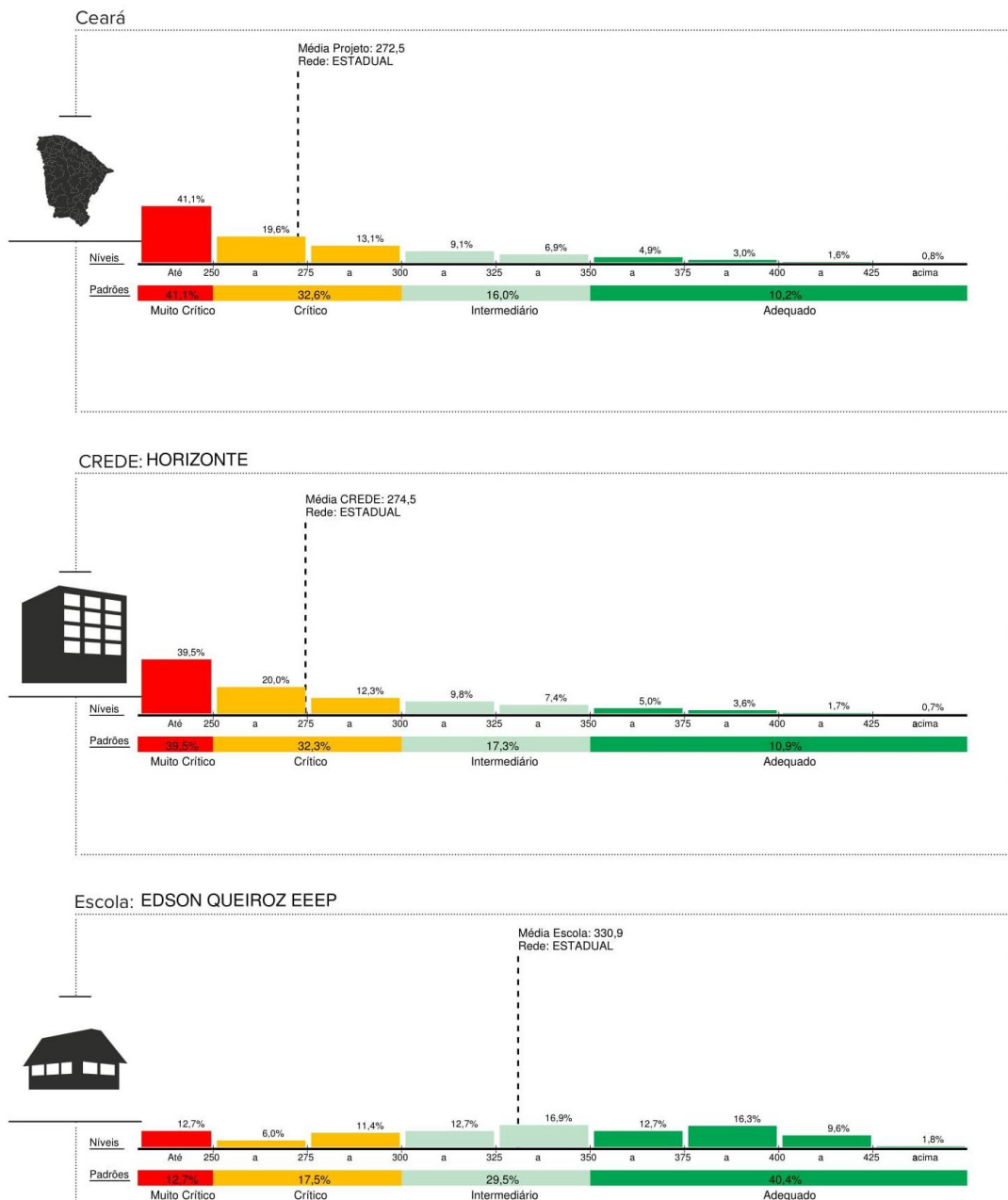
Fonte: CAEd (2019, recurso online).

A partir dos dados da Figura 5, pode-se perceber uma melhoria na proficiência da escola em relação ao longo dos três anos apresentados, e fica

evidente uma maior concentração dos alunos nos níveis intermediário e adequado em 2018. Mas, vale ressaltar, é possível perceber também um aumento de cinco pontos percentuais nos alunos de nível muito crítico no último ano em relação a 2017.

A seguir, na Figura 6, apresentam-se os dados que tratam do padrão de desempenho onde fica evidenciado em quais níveis concentra-se a maior quantidade de alunos.

Figura 6 – Percentual de alunos por nível de proficiência e desempenho na EEEP Edson Queiroz



Fonte: CAEd (2019, recurso online).

No gráfico disponibilizado pela Figura 6 fica evidente a disparidade da escola em relação à média do estado e da Crede. No estado, 70,7% dos alunos se encontra no nível muito crítico ou crítico, e na Crede esse percentual é quase o mesmo. Já na escola são cerca de 70% dos seus alunos concentrados nos níveis intermediário ou adequado de aprendizagem e 30% nos níveis crítico ou muito crítico. A escola apresenta o resultado invertido do estado e da Crede.

A seguir, na Tabela 2, apresenta-se uma comparação da evolução desses resultados a cada ano.

Tabela 2 – Série Histórica de Resultados no Spaece em Língua Portuguesa e Matemática na EEEP Edson Queiroz

Ano/Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática
2016	306,0	318,1
2017	315,3	328,3
2018	315,7	330,9

Fonte: CAEd (2019, recurso online).

De acordo com a Tabela 2 é possível notar que a escola tem evoluído ano após ano nos seus resultados de proficiência. Em Língua Portuguesa saiu de uma proficiência de 306, em 2016, e alcançou uma proficiência de 315,7, em 2018, o que colocou a escola no padrão adequado de aprendizagem. Já em Matemática, a escola saiu de uma proficiência de 318, em 2016, para uma proficiência de 330,9, em 2018, o que a mantém no padrão intermediário.

A série histórica de resultados, apresentada em gráficos de resultados obtidos no sistema de dados de domínio público do Spaece, demonstra que a EEEP Edson Queiroz consegue reverter a situação de baixa proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, diagnosticadas por meio de uma avaliação realizada pelos alunos no nono ano.

Ainda sobre avaliação externa, temos o resultado do Saeb em 2017, que levou a escola a atingir o Ideb seis, ou seja, a meta a ser alcançada pelo Brasil em 2022, segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Considerando que o Ideb pode ser visto como uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade, que varia de zero a dez, a média seis corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos (BRASIL, 2020).

Não tem como falar em avaliações externas sem falar em eficácia escolar, termo este que pode desencadear distintos entendimentos. No cenário atual, é defendido por alguns teóricos como uma busca por equidade. Já por outros estudiosos, como uma busca por excelência. As divergências acerca do aspecto conceitual desse termo atacam os sistemas de avaliação como sendo uma ferramenta a serviço da política neoliberal e do racionalismo econômico. Todavia, nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que as escolas eficazes têm um efeito real no desenvolvimento dos alunos e, portanto, logram maiores resultados nas avaliações externas.

À medida que as avaliações em larga escala têm proporcionado às redes de ensino identificar escolas que necessitam de políticas diferenciadas, oportunizando a equidade a todos os alunos, as escolas de excelência também são apontadas. Diante disso, uma política possível seria então evidenciar e tornar conhecido um conjunto de procedimentos adotados pela escola estudada nesta pesquisa, apresentando resultados efetivos e eficazes produzidos por ela.

Nessa medida, uma política de *accountability*, como no caso do Spaece no Ceará, ao divulgar amplamente os resultados das escolas, mais que fomentar a competição ou quaisquer efeitos perversos inerentes a uma política de responsabilização e bonificação, certamente, em seus programas, apresentar aos gestores escolares determinados procedimentos ou práticas de gestão de escolas que possuem resultados mais exitosos. Essa pesquisa se pautou na procura desses procedimentos e práticas exitosas para, então, sistematizá-los.

São esses procedimentos, à luz dos estudos de Lück e suas dimensões da gestão escolar, que serão analisados na escola pesquisada. Portanto, o próximo capítulo discorre a respeito dessas dimensões, atrelando estudos bibliográficos ao trabalho de campo – questionário aplicado na escola investigada.

3 FATORES ASSOCIADOS AO BOM RESULTADO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDSON QUEIROZ

No segundo capítulo apresentamos um breve histórico da educação profissional no Brasil e no Ceará, além da caracterização da escola estudada e seus níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos anos, bem como sua elevada proficiência no Enem e o sucesso na aprovação de alunos no ensino superior.

Neste terceiro capítulo, analisamos as práticas gestoras, com enfoque nas pedagógicas, que têm contribuído para os bons resultados alcançados pela EEEP Edson Queiroz. Para isso, nos baseamos no trabalho de Lück (2009) acerca das dimensões da gestão escolar e em autores como Libâneo (2008), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009) e Vicente (2004). Segundo Lück (2009), as dimensões da gestão escolar se agrupam em duas áreas: a organização que compreende a gestão de resultados organizacionais e a implementação que compreende a gestão democrática e participativa e a gestão pedagógica. Essa discussão compõe a primeira seção deste capítulo.

A segunda seção é dedicada à metodologia de pesquisa que descreve os caminhos e os procedimentos adotados na coleta de dados.

Após serem apresentadas brevemente as várias dimensões da gestão escolar na perspectiva de segundo Lück (2009) e apresentada a metodologia de pesquisa, serão analisados, na terceira seção, os questionários aplicados aos profissionais da escola, por meio de três eixos: os processos coletivos de tomada de decisão, o planejamento das ações pedagógicas e a gestão de resultados educacionais.

Após a análise dos resultados da pesquisa, será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), no último capítulo, com o objetivo de sistematizar as principais práticas gestoras encontradas.

3.1 DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção é discutida a importância da gestão escolar e suas várias dimensões, na perspectiva apresentada por Heloisa Lück (2009).

O planejamento pedagógico da escola deve atender às necessidades individuais e coletivas, objetivando capacitar o seu corpo discente a ser o agente protagonista e transformador de seu entorno social. Para tanto, deve, a todo instante, pensar em maneiras de envolver seus professores e alunos em uma atmosfera de renovação, trabalho criativo e aplicação de conhecimento de modo multidisciplinar e voltado à resolução de problemas e desenvolvimento da criticidade coerente e agregadora.

Esse papel cabe muitas vezes ao diretor escolar pois,

o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

Na escola estudada, vale destacar, o grupo gestor é compreendido como a diretora, seus três coordenadores gerais e seus quatro coordenadores de curso. Mas, nesse grupo, a figura da diretora merece destaque, considerando tratar-se de um papel que extrapola a função organizacional e administrativa. Trata-se, isso sim, de aglutinar ideias diversas e cumprir o papel de agente facilitador e promotor da efetividade da implementação das ações pedagógicas definidas previamente, a fim de que todos alcancem o sucesso educativo.

Lück (2009) descreve a gestão escolar organizando-a em dez dimensões agrupadas em duas áreas: a de organização e a de implementação. Segundo Lück (2009, p. 26):

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de o fazer sejam realizadas de maneira mais efetiva.

As dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e

organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; e, por fim, gestão de resultados educacionais (LÜCK, 2009).

Já as dimensões de implementação são:

[...] aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (LÜCK, 2009, p. 26).

Assim, para Lück (2009), essas dimensões estão relacionadas à produção de resultados, que inclui: gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar. Lück propõe nove dimensões da Gestão Escolar para fins pedagógicos, mas ressalta que todas estão interligadas. Apresentaremos cada uma delas, a seguir:

a) Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar

A dimensão referente à gestão escolar trata das concepções sobre educação e as competências que garantam o pleno funcionamento da instituição, como organização social, com o foco na formação dos alunos e desenvolvimento satisfatório de sua aprendizagem. Tudo isso mediante a aplicação das determinações legais de ordem nacional, estadual e local.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (LÜCK, 2008, p. 16).

b) Planejamento e organização do trabalho escolar

De acordo com Lück (2009), pode-se dizer que, mesmo que a concepção do gestor acerca da educação seja ampla e consistente, há de se planejar uma ação sistemática, abrangente e organizada quanto aos aspectos operacionais em todos os segmentos de trabalho da escola. O planejamento faz-se necessário na organização e na unidade do trabalho, a fim de se coibir as ações improvisadas e espontâneas, de natureza imediatista que prejudicam a continuidade e a eficácia das ações. Planejar, além de organizar, significa definir compromissos de ação, com prazos, objetivos, metas e pessoas responsáveis por concretizá-los.

c) Monitoramento de processos e avaliação institucional

Segundo Lück (2009), o monitoramento envolve as práticas de acompanhamento de forma participativa e contínua de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na intervenção, estratégias e mecanismos para os melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos. Essa dimensão preconiza a adoção de sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

d) Gestão de resultados educacionais

Os processos de gestão escolar só terão valor se produzirem resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, segundo Lück (2009), essa dimensão demanda competências do gestor quanto à orientação de todos os segmentos da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento. Requer para isso análises comparativas entre os indicadores de desempenho da escola, com os referentes ao âmbito nacional, estadual e local, ano a ano, a fim de se identificar os avanços e pontos a serem redimensionados, como a promoção sistemática de estratégias de acompanhamento e atenção pedagógica diferenciada aos alunos.

e) Gestão de pessoas

A promoção de educação está diretamente relacionada à competência das pessoas que a integram e realizam o seu fazer pedagógico. “Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” (LÜCK, 2009, p. 82). São as pessoas, através de suas ações, frente aos desafios que fazem diferença em educação. Dessa maneira, nem os insumos e infraestrutura do prédio escolar, nem tampouco os seus projetos por si só podem garantir a qualidade de ensino. Certamente essas condições subsidiam as ações, mas não as determinam. A escola é viva e dinâmica, pois seus atores estabelecem relações e executam ações correspondentes aos seus entendimentos e graus de competência e habilidades distintas. A gestão de pessoas envolve todos os aspectos dos processos humanos associados à promoção da motivação, do senso de equipe, da capacitação contínua e da avaliação e autoavaliação do desempenho das pessoas na instituição.

f) Gestão pedagógica

A gestão pedagógica é a que está mais diretamente ligada aos princípios da educação. Portanto, trata da promoção com qualidade e eficiência da aprendizagem e a formação dos alunos. Todas as outras dimensões estão a ela associadas sustentando-a. Ou seja, todos os esforços e especificidades das demais dimensões a ela são agregados. Por conseguinte, ela representa organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a aprendizagem dos alunos.

Nesse entendimento, pode-se dizer que as ações escolares em geral têm um caráter pedagógico. Por um lado, levam as pessoas, de alguma forma, a aprender, a desenvolver compreensões, hábitos e atitudes, por outro lado, todas as ações, quer positivas ou negativas, ocasionam algum efeito em termos de aprendizagem e percepções dos alunos. Ações estabelecidas e registradas, ou mesmo ações que não estejam explicitadas em seu projeto político pedagógico e em seu currículo escolar, estão, isso sim, em seu currículo oculto.

Sob essa ótica, portanto, qualquer ação pode ter um caráter pedagógico no sentido de promover “aprendizagens”. Por isso é fundamental que nas escolas

sejam observadas as ações formalmente postas para esse fim, mas, também, e com muita atenção, aquelas praticadas espontaneamente (LÜCK, 2009).

g) Gestão administrativa

Segundo Lück (2009), houve uma mudança paradigmática associada a mudanças substanciais nas dinâmicas sociais e, por conseguinte, de todos os empreendimentos humanos, alterando-se a visão limitada da administração em si para a da gestão de caráter abrangente e interativo. A gestão administrativa, portanto, deve ser entendida como dimensão da gestão escolar, interdependente. Seu caráter deve providenciar atitudes muito mais dinâmicas do que funcionais.

Portanto, a gestão administrativa ganha perspectivas dinâmicas e pedagógicas. Essa gestão é referida pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (Consed, 2007) como sendo gestão de serviços e recursos, abrangendo “processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros”. São destacados como indicadores de qualidade dessa dimensão: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros (LÜCK, 2009, p. 107).

Sobre esta dimensão, é importante ressaltar, como foi dito no segundo capítulo, que a escola ganhou o prêmio de referência de gestão escolar ao qual Lück se refere na categoria destaque, como a melhor escola do estado entre todas as inscritas.

h) Gestão da cultura organizacional da escola

Segundo Lins (2000 *apud* LÜCK, 2009, p. 116):

[...] uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente.

Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola.

Portanto, a escola não é o seu prédio ou as suas condições físicas e materiais, nem tampouco as pessoas que nela trabalham, e sim o conjunto promovido pelo modo peculiar de ser e de fazer na interação dessas pessoas no espaço escolar.

Trata-se de um processo sociocultural e, em decorrência disso, não há como existir uma escola igual à outra. Cada qual possui uma identidade diferente, uma “cultura da escola” restrita e específica que se distingue da “Cultura escolar” em que todas as escolas devem basear-se.

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos (LÜCK, 2009, p. 121).

Portanto, a cultura pactuada coletivamente na prática escolar forma um todo coeso. Essa cultura é repassada através

das crenças, pressupostos, normas tácitas, padrões de comportamento, hábitos de pensamento, modelos mentais, padrões linguísticos, valores, códigos informais, regulamentos, em práticas, hábitos e costumes, muitos dos quais implícitos e não escritos (LÜCK, 2009, p. 134).

i) Gestão do cotidiano escolar

O conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação – episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos – constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação. É na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação (GALVÃO, 2004 *apud* LÜCK, 2009).

O cotidiano escolar constitui-se, pois, no ambiente no qual se formalizam as práticas sociais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas

peças que constituem esse ambiente. A cultura organizacional revela o que está por trás dos acontecimentos diários da escola. As atividades cotidianas podem produzir e reproduzir conhecimentos e, portanto, interferir consideravelmente nos processos escolares.

3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA DE CAMPO

O processo de pesquisa qualitativa consiste em uma parte fundamental do trabalho científico. Foi por meio da utilização da metodologia de pesquisa que buscou-se investigar as hipóteses levantadas acerca da escola estudada, tentando desvelar as intrínsecas relações encontradas no universo da pesquisa. Nesse sentido, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem.

O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) adota o estudo de caso como um meio de se conhecer e compreender melhor o objeto de estudo, pois parte de um plano geral para um bem específico, como um funil. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89):

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais e pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aqui o que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto da vida real.

O pesquisador analisou os dados coletados a partir de uma abordagem qualitativa, a fim de objetivar a descrição e explicação de forma aprofundada e com consistência teórico-metodológica. A abordagem qualitativa vai além de informações superficiais ou de medidas quantitativas, e permite um olhar investigativo para além das aparências, visando cientificamente chegar à essência do estudo do objeto.

Como este trabalho teve como finalidade aumentar a familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, ele pode ser considerado como exploratório. Uma das características desse tipo de pesquisa é a flexibilização do planejamento e o levantamento bibliográfico. As técnicas de pesquisa empregadas na investigação científica contemplam diversos instrumentos para a coletas de dados, a saber: a) levantamento bibliográfico: instrumento utilizado para explicar, comparar e se aprofundar sobre o fenômeno a partir de referenciais teóricos, como livros, sites, revistas científicas e outros; b) levantamento e análise documental: procedimento metodológico no qual a coleta de dados se dá a partir de documentos que tratam direta e indiretamente do assunto e estejam na guarda da instituição pesquisada ou em órgãos públicos relacionados; c) questionários (Professores e Gestores) tal instrumento busca junto ao(s) informante(s) obter informações não menos relevantes, isso é, que permita tanto proceder a tabulações quanto às análises qualitativas sobre o tema pesquisado.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores, tanto da base comum como da base técnica, e a equipe gestora – constituída da diretora, três coordenadores pedagógicos e quatro coordenadores de curso. O principal objetivo é analisar o que trazem esses sujeitos, à luz das dimensões propostas por Lück (2009), considerando três dimensões: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica e Gestão de Resultados Educacionais.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa transcorreu sem nenhum contratempo, tanto por parte dos professores quanto dos gestores. O questionário foi disponibilizado no Google formulários e aplicado junto a equipe, juntamente com assinatura do termo de ciência e autorização para a pesquisa. Foi estruturado nos três eixos de análise da pesquisa, seguindo as dimensões propostas por Lück, com ênfase na gestão democrática, pedagógica e de resultados organizacionais. A seguir serão tratadas da análise dos dados obtidos, à luz do referencial teórico,

considerando três dimensões: Processos Coletivos de Tomada de Decisão, Gestão Pedagógica e Gestão de Resultados Organizacionais.

3.2.1 Fatores que contribuem para o sucesso escolar

Durante a pesquisa identificamos previamente alguns fatores que contribuem para o sucesso da gestão escolar: seleção de alunos por meio de notas, o modelo de escola em tempo integral e o regime de contrato dos professores.

a) Seleção de alunos por meio de notas

A seleção de alunos das escolas profissionais no estado do Ceará se dá de acordo com uma portaria de matrícula anual que estabelece que 80% das vagas são destinadas a alunos de escola pública e 20% a alunos de escola particular. Sendo que 30% das vagas, em cada modalidade, são destinadas a alunos que moram no território da escola.

Além desse critério, é considerada também a média das notas que o aluno obteve entre o sexto e o nono ano. Por meio dessa média, os alunos são ranqueados para o ingresso na escola. Esse tipo de seleção já se configura como um critério rigoroso, já que, por meio dele, os melhores alunos da rede são selecionados e, naturalmente, isso irá impactar no sucesso escolar.

Benevides e Soares (2015), ao estudarem o desempenho diferenciado dos estudantes das escolas militares em avaliações externas, chegaram à conclusão de que o diferencial de desempenho se deve ao fato tanto desses estudantes serem bons alunos, quanto à boa estrutura e qualidade das escolas. Isso se aproxima muito da realidade das Escolas Profissionais, pois elas têm a melhor estrutura do estado e selecionam os melhores estudantes da rede.

b) Modelo de Escola em Tempo Integral e o Regime de Contrato dos Professores

Nas EEEPs, tanto os professores efetivos quanto os temporários têm um regime de contratação de 40 horas semanais e isso se estende, inclusive, aos

professores coordenadores dos cursos técnicos. Educar é um processo de interação humana, portanto, o próprio regime de contratação, ao permitir uma maior interação de professores e alunos e uma maior dedicação do professor àquela escola, acaba por promover um ambiente escolar propício à aprendizagem dos alunos.

Araújo e Frigotto (2015) nos lembram que o ensino integrado se compromete com a formação inteira do ser, uma formação que promove o desenvolvimento de suas faculdades físicas e intelectuais. Os autores veem o ensino integrado como uma possibilidade de superação das práticas fragmentadoras do saber e uma possibilidade de desenvolvimento de ações formativas integradoras. Para que essas condições ocorram, é preciso um maior comprometimento de todos que fazem a escola. Isso inclui os responsáveis pelo investimento em escolas de tempo integral – o governo do estado quer que 50% das escolas públicas do Ceará sejam dessa modalidade até 2024; e inclui também a participação dos membros da comunidade escolar que se vêem como sujeitos ativos desse processo.

3.2.2 Processos coletivos de tomada de decisão

Os processos coletivos de tomada de decisão, principalmente a liderança por consenso, se constituem em um importante mecanismo de envolvimento e sinergia entre os membros da escola, possibilitando, inclusive, por meio da aproximação, a redução das desigualdades entre eles. A frequência dos atores da comunidade escolar nos processos que envolvem a escola tende a promover uma maior responsabilização deles, principalmente dos pais, permitindo, assim, uma maior compreensão de seus direitos e obrigações. A realização dos objetivos educacionais depende justamente da colaboração e do esforço conjunto de todos os atores envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino. Segundo Lück:

A liderança compartilhada corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover. A Co liderança corresponde à atuação articulada de influência sobre os destinos da escola e seu trabalho, de forma planejada e Inter complementar, pelos membros da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretor, coordenador

pedagógico, supervisor escolar, orientador educacional e secretário da escola (LÜCK, 2009, p. 78).

Nesse sentido, Vicente (2004) concorda com Lück (2009) ao falar sobre o papel do diretor e sobre a coliderança, principalmente na escolha de profissionais que o ajudarão a conduzir a escola:

O diretor não é aquele que pensa por todos e para todos, que responde por tudo, que tem de motivar e estimular os profissionais, que controla e exige. O diretor coordena uma equipa de profissionais. Não é a pessoa que manda, apenas aquela que ajuda e torna possível (VICENTE, 2004, p. 161).

Novamente vemos que, apesar do diretor não pensar por todos, a responsabilidade de ajudar e tornar reais os desafios e superações que a escola se propõe é primordialmente dele. Isso ainda que ele exercite a gestão democrática, compartilhando a liderança. Ainda sobre a gestão democrática, Paro nos diz que:

[...] uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2006, p. 155).

Portanto, Paro afirma que a superação de problemas educacionais dos alunos passa pela gestão democrática, com o envolvimento das famílias nas atividades escolares. Isso vai ao encontro do que defende Lück (2009), quando se refere ao envolvimento de todos que fazem a escola.

A gestão escolar democrática torna-se, portanto, imprescindível nas relações que permeiam o ambiente escolar e que possibilitam a existência de processos coletivos de participação e tomada de decisão, que se apresentam no âmbito da escola por meio dos conselhos escolares, na construção do PPPE nas decisões tomadas coletivamente sobre a estruturação do trabalhos dos professores, na avaliação institucional da escola, dentre outros. Isso contribui, inclusive, para a construção de um ambiente escolar que proporciona um sentimento de pertencimento e satisfação entre os atores da escola.

Para Souza (2009), a gestão democrática da escola pública implica mais do que tomar decisões, envolve identificar problemas, controlar ações, fiscalizar e acompanhar resultados e, por isso, a participação não deve ser resumida somente a processos de tomada de decisão, deve ser efetiva e de qualidade. Para Lück (2009), uma ação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola contribui para a melhoria de um ambiente educativo de resultados e, conseqüentemente, na qualidade do ensino para todos. A partir dessa premissa, as competências do diretor em relação à Gestão Democrática e Participativa, de acordo com Luck (2009), são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Competências do Diretor na Gestão Democrática e Participativa

1. Liderar e garantir a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
2. Equilibrar e integrar as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas em um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.
3. Liderar a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.
4. Demonstrar interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
5. Estimular participantes de todos os segmentos da escola a se envolverem na realização dos projetos escolares, na melhoria da escola e na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
6. Estimular e orientar a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
7. Manter-se a par das questões da comunidade escolar e interpretar construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
8. Promover práticas de Coliderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
9. Promover a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Fonte: Lück, (2009, p. 69). Adaptado pelo autor.

Na escola foram aplicados dois questionários: um para os professores, que contou com a resposta dos vinte e cinco professores da escola, e outro para os gestores, que contou com a resposta de oito participantes, sendo que quatro deles ainda atuam como professores e, portanto, responderam aos dois questionários. Na construção do questionário sobre os processos coletivos de tomada de decisão

buscou-se avaliar as dimensões propostas por Lück (2009) e apresentadas no Quadro 3, em seis perguntas, e os resultados obtidos estão no Quadro 4, a seguir.

Inicialmente, nos dois questionários, se indagou aos professores e gestores sobre como eles viam o trabalho da equipe gestora e foram dadas as seguintes alternativas de resposta:

Quadro 4 - Alternativas de respostas para a questão 1

a) Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
b) Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.
c) Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos, mas não atua no pedagógico que fica sob responsabilidade dos professores.
d) Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Do total de respondentes, 62,5% dos gestores e 64% dos professores marcaram a alternativa A. Isso indica que eles concebem que a gestão escolar aplica nas práticas de gestão e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos, segundo o Quadro 3 proposto por Lück (2009). Ainda assim, 37,5% dos gestores e 24% dos professores acreditam que a gestão escolar adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade, o que para Paro (2006) e Vicente (2004) são características de uma gestão democrática.

Na segunda questão, foi perguntado a gestores e professores sobre como eram articuladas com a comunidade e realizadas as atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportiva da escola, uma característica que,

segundo Lück (2009) e Paro (2006), é importante, e, nesse eixo de análise, foram dadas as seguintes alternativas de resposta, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Alternativas da questão 2

a) mediante o apoio dos órgãos colegiados.
b) mediante apoio da gestão
c) de todos os segmentos da escola como: professores, alunos, núcleo gestor, órgãos colegiados e comunidade.
d) Somente dos professores

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nesse quesito, 75% dos gestores e 92% dos professores responderam que essas atividades são realizadas mediante o apoio de todos os segmentos da escola como: professores, alunos, núcleo gestor, órgãos colegiados e comunidade. Interessante notar que 8% dos professores e 12,5% dos gestores optaram pela resposta b – mediante apoio da gestão; 12,5% do quadro gestor respondeu que essas atividades são realizadas mediante apoio dos órgãos colegiados. Isso nos leva à conclusão de que a escola promove sim o envolvimento de toda comunidade escolar no processo, o que a longo prazo irá resultar no êxito da organização, pois, segundo Lück (2009, p. 71), “a formação do aluno e a sua aprendizagem constituem-se no objetivo central da gestão democrática”.

A autora ressalta, ainda, que todos os processos e ações feitos pela escola só têm sentido se objetivarem melhorar os resultados dos alunos. Nesse sentido, a participação de todos os segmentos da escola enfatiza que o PPPE já se encontra enraizado, ou seja, todos os atores conhecem e cumprem o seu papel. Isso é tão evidente na pesquisa que 92% dos professores e 75% dos gestores responderam que as atividades acontecem com a participação de todos.

Na terceira questão foi perguntado a gestores e professores sobre como era a relação interpessoal, buscando aqui indícios de qual seria o clima escolar predominante da escola. Novamente, foram dadas quatro alternativas de resposta, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 - Alternativas da questão 3

a) Cordial e cada um cuida do seu trabalho.
b) Cordial e me preocupo com o andamento do trabalho dos outros.
c) Trato os outros da maneira que me tratam e faço meu trabalho.
d) Respeitosa, cordial e companheira, onde gestão e professores se preocupam com o sucesso de seus colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Do total de respostas, 87,5% dos gestores e 60% dos professores disseram que a sua relação com os outros professores é respeitosa, cordial e companheira, em que gestão e professores se preocupam com o sucesso de seus colegas, o que evidencia um bom nível de relacionamento entre os professores. É importante salientar que 12,5% dos gestores e 40% dos professores ainda responderam que a relação é cordial e ele se preocupa com o andamento do trabalho dos outros, o que além de demonstrar um bom relacionamento entre professores e gestores demonstra também empatia, pois, segundo Lück (2009, p. 72), cabe ao diretor:

Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada.
Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo.

A promoção do clima de confiança e reciprocidade, bem como a visão de conjunto, estão bem estabelecidas nos dois grupos, tanto de gestores, quanto de professores da escola pesquisada.

A quarta pergunta do questionário tinha como objetivo conhecer um pouco mais sobre a estrutura e o trabalho do professor e quais seriam esses parâmetros, tanto para gestores, quanto para professores. As alternativas de respostas dadas estão apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Alternativas da questão 3

a) Cada professor conhece sua disciplina e decide o que ministrar no ano letivo.
b) É respeitada a autonomia do professor, entretanto a gestão diz como devem ser realizados os trabalhos.
c) O trabalho do professor é estruturado por ele no começo do ano e nos planejamentos.
d) Todo o trabalho dos professores é estruturado a partir da jornada pedagógica e acompanhado semanalmente nos planejamentos por área.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Lück (2009, p. 1):

o gestor deve liderar a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.

A pesquisa constatou que 87,5% dos gestores e 84% dos professores acreditam que todo o trabalho dos professores é estruturado a partir da jornada pedagógica e acompanhado semanalmente nos planejamentos por área. Já 12,5% dos gestores e 8% dos professores acreditam que cada professor conhece a sua disciplina e decide o que deve administrar no ano letivo o que reforça a premissa de que o PPPE já se encontra bem sistematizado entre os atores educacionais.

Na quinta questão foi perguntado tanto aos gestores quanto aos professores sobre os órgãos colegiados da escola e foram dadas as seguintes alternativas de resposta, apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8 - Alternativas da questão 5

a) Conhece e faz parte de algum deles.
b) Conhece e já fez parte de algum deles.
c) Conhece e nunca fez parte de algum deles.
d) Desconhece a existência destes órgãos colegiados nesta escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Lück (2009, p. 69), o diretor deve “Liderar e garantir a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares”.

Do total de respostas, 62,5% dos gestores e 24% dos professores responderam que conhecem e fazem parte de algum órgão colegiado da escola, 25% dos gestores e 32% dos professores responderam que conhecem os órgãos colegiados e já fizeram parte. Outro item que teve por objetivo verificar se todos têm a chance de participar das decisões dos órgãos colegiados constatou que 12,5% dos gestores e 44% dos professores conhecem os órgãos colegiados da escola, mas nunca fizeram parte. Ainda assim, o percentual geral de participantes dos organismos colegiados da escola é acima de um para dois, portanto esse é um ponto forte da escola.

O sexto item tinha como objetivo entender como é construído o PPPE da escola, e foi perguntado a gestores e professores como esse projeto era discutido e reformulado. As alternativas de resposta possíveis estão discriminadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Alternativas da questão 6

a) Pela gestão e professores pelo menos uma vez no ano.
b) Por professores. Gestão e alunos, pelo menos uma vez por ano, mas a palavra final é da gestão.
c) Por professores, gestão e alunos, pelo menos uma vez no ano e todos tem vez e voz nas discussões.
d) Na minha escola não houve discussão sobre este projeto no último ano.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Lück (2009, p. 69) um bom gestor

Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.
Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

Sabendo que o PPPE pode ser considerado como o coração do planejamento das ações pedagógicas da escola, é importante conhecer como se dá a sua discussão e elaboração e, principalmente, se todos os processos que envolvem a sua formulação são feitos tendo em mente o melhor para o desenvolvimento do aluno e se são promovidos dentro de uma visão de escola democrática, em que todos os participantes da escola se envolvem na realização dos projetos escolares. Os resultados da pesquisa constataram que 87,5% dos gestores e 76% dos professores veem que o PPPE da escola é discutido e reformulado simultaneamente por professores, gestão e alunos, pelo menos uma vez ao ano, e todos têm vez e voz nas discussões, o que reforça uma das características da escola que é levar os alunos no início do ano para a semana pedagógica, dando lugar à pactuação de metas de aprendizagem que irão acontecer durante todo o ano letivo. Ainda assim, 12,5% dos gestores e 24 % dos professores têm a percepção de que a discussão e reformulação são feitas somente por gestores e professores, sem um envolvimento maior de todos os atores da escola. Aqui, provavelmente, ocorre a participação normativa que, segundo Vicente (2004), decorre da normatização da participação que acaba ocorrendo em um ambiente estritamente formal e pouco participativo.

Encerrando esse processo de análise sobre os processos coletivos de tomada de decisão, procurou-se saber dos professores se eles se sentiam ou não contemplados nas decisões dos órgãos colegiados. Pudemos constatar que 100% dos gestores e 76% dos professores se sentem contemplados nas decisões dos órgãos colegiados o que dá um índice de satisfação de mais de 76%. Aqui é importante ressaltar que apenas 24% dos professores se sente contemplado em parte com as decisões dos órgãos colegiados, pelo menos não é “a supremacia cega de todos os coletivos” (ADORNO, 1998, p. 85 *apud* SOUZA, 2009, p. 128), o que demonstra que alguns professores ainda pensam de modo diferente da maioria.

3.2.3 Gestão Pedagógica

Segundo Lück (2009, p. 93), “boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida”, ou seja, uma boa escola deve focar na formação integral do educando, buscando a superação de suas limitações e, para que isso ocorra, é preciso, acima de tudo, um bom planejamento das ações pedagógicas, seu monitoramento e correção de rumos durante a implementação das ações. Segundo Lück (2009), todas as ações desenvolvidas na escola têm um sentido pedagógico e cada ação contribui para transformar os processos sociais da escola, e, em última instância, contribuem para a transformação da própria prática pedagógica da escola e, conseqüentemente, para um melhor resultado educacional.

Neste sentido, Polon (2011) caracteriza a liderança pedagógica:

[...] pela forte correlação apresentada entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, que se traduz, de acordo com os itens propostos, por: “Assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas”; “Orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação”; “Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas”; “Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados”; e, com menor carga fatorial que os demais itens mas ainda assim fortemente relacionado a este conjunto, o item “Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores” (POLON, 2011, p. 9).

Portanto, Polon concorda com Luck (2009) ao dizer que todas as ações da escola têm um caráter pedagógico. Todas as ações, inclusive as relacionadas a gestão democrática, devem ser baseadas em ações pedagógicas. Apesar da gestão pedagógica poder ser compartilhada, a responsabilidade primária é do diretor. Lück (2009) enumera as principais competências do diretor quanto à gestão pedagógica, que são apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Competências do diretor na gestão pedagógica

1. Promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
2. Liderar na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.
3. Promover orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.
4. Criar na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.
5. Promover a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional.
6. Orientar a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.
7. Estabelecer a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.
8. Identificar e analisar a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.
9. Acompanhar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente.
10. Articular as atividades extra sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada.
11. Orientar, incentivar e viabilizar oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.
12. Promover e organizar a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Lück (2009, p. 94). Adaptado pelo autor.

A efetivação de dinâmicas de organização e gestão escolar eficientes devem estar baseadas em processos que favoreçam a melhoria do desempenho pedagógico. Sendo assim, a participação coletiva na tomada de decisões é fundamental para que a escola cumpra com as suas finalidades educacionais e

sociais. O engajamento e participação de toda a comunidade e o profissionalismo dos atores da escola é a base para a qualidade educacional, para a gestão e para a formação de sujeito ativo, crítico e autônomo. Por isso, iniciamos a análise dos resultados da escola pelos processos coletivos de tomada de decisão e agora iremos focar nas práticas pedagógicas. Segundo Lück (2009, p. 95):

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem.

Para a análise das práticas pedagógicas da escola pesquisada foram propostas oito perguntas, em forma de questionário, tanto a gestores, quanto a professores, e os resultados encontrados são analisados a seguir.

A primeira alternativa questionava os gestores e professores a respeito da frequência dos planejamentos por área. Foram dadas as alternativas de resposta a apresentadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Alternativas da questão 1 – Etapa 2

a) São realizados semanalmente e acompanhados por um coordenador.
b) São realizados semanalmente e não são acompanhados.
c) São realizados semanalmente e são acompanhados pela coordenação.
d) São realizados mensalmente e são acompanhados pelos professores coordenadores de área.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Inicialmente, 100% dos gestores e 96% dos professores concordaram que os planejamentos por área são realizados semanalmente e acompanhados por um coordenador ou pela gestão. Essa prática é bem forte na escola, posto que todas as semanas cada coordenador se reúne com uma área: na terça-feira, com os professores de Linguagens e Códigos; na quarta-feira, com os professores de Ciências da Natureza e Matemática; na quinta-feira, com os professores de Ciências Humanas; por fim, na sexta-feira com os professores técnicos. Além disso, vale destacar que a presença do diretor nesse processo também é bastante significativa. Nesse sentido, conforme Lück (2009, p. 69), o diretor deve “Identificar e analisar a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-

dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica”.

Nesse sentido Lück (2009) concorda com Polon (2011) que, ao falar sobre as características da liderança pedagógica, enfatiza que o diretor deve “Orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação” (POLON, 2011, p. 9).

Para que isso ocorra, é necessária a presença do diretor na escola e o diálogo com os professores, o que acontece não somente nos planejamentos semanais, mas também nos planejamentos mensais, chamados de reuniões de alinhamento e nos planejamentos bimestrais e anual.

No segundo item da seção foi perguntado aos gestores e professores sobre como eles viam o processo de aplicação de uma avaliação diagnóstica na escola. No início do ano letivo, todos os alunos da escola são submetidos a uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, em que se busca saber quais os pontos fortes e quais os pontos que ainda precisam ser melhorados desses alunos durante o ano letivo. Essa avaliação funciona como um norte para as ações pedagógicas da escola, pois, a partir dela, são determinadas intervenções, grupos de estudo e monitoria. Aos professores foram dadas as alternativas de resposta expostas no Quadro 12:

Quadro 12 - Alternativas da questão 2 – Etapa 2

a) Essa avaliação não contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos pois só testa o que eles sabem no momento e nenhuma intervenção é feita com os resultados.
b) Essa avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem, pois com os resultados desta avaliação são feitas intervenções pedagógicas, principalmente nivelamento, o que proporciona uma melhoria significativa da aprendizagem.
c) Essa avaliação serve de base para todos os trabalhos pedagógicos da escola e contribui para a melhoria da aprendizagem.
d) Essa avaliação só é utilizada para informar ao aluno o seu nível.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para 87,5% dos gestores e 88% dos professores essa avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem, pois com os seus resultados são feitas intervenções pedagógicas, principalmente o nivelamento, o que proporciona melhoria significativa da aprendizagem. Entretanto, 12,5% dos gestores e 12% dos professores ainda ressaltam que os resultados dessa avaliação servem de base para todos os trabalhos pedagógicos da escola, além de contribuir para a melhoria

da aprendizagem. Aqui é importante pontuar que todo esse processo é acompanhado de perto pelo diretor escolar, que, em alguns momentos, acompanha a elaboração de provas com os professores e posteriormente sua aplicação, resultados e divisão de trabalhos. Segundo Lück (2009, p. 50):

O diretor escolar ao liderar a organização do processo de monitoramento e avaliação deve fazê-lo de forma organizada e sistemática e segundo os princípios da pesquisa científica, de modo a garantir a correção e propriedade dos dados coletados e a realização de análises e interpretações confiáveis.

Nesse sentido, a escola tem uma prática constante de monitoramento do aprendizado dos alunos, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Essa prática passa pela aplicação diagnóstica de entrada e pela continuidade ao longo dos quatro bimestres. Isso gera, ao longo do ano, indicadores de desempenho por escola, por turma e indivíduos em ambas as disciplinas. Nessa perspectiva de uma gestão produtiva aliada a eficácia educacional, Libâneo (2008) concorda com Luck (2009) ao afirmar que a

[...] interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. [...] A participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos (LIBÂNEO, 2008, p. 105).

Novamente, podemos observar, por meio dos dados coletados, que os atores da escola têm o PPPE da escola bem sistematizado e que as ações em prol da aprendizagem dos alunos são organizadas e fazem parte do dia a dia da escola, inclusive as ações de diagnóstico e nivelamento.

Nas questões três e quatro buscou-se saber dos professores como são tomadas as decisões pedagógicas e como essas metas de aprendizagem são pactuadas, se são feitas de modo coletivo, o que, segundo Lück (2009), garante uma maior mobilização dos atores educacionais em prol do aprendizado. A esse

respeito, foram dadas quatro alternativas de resposta para cada, e 100% dos gestores e dos professores concordaram que as decisões pedagógicas e as metas de aprendizagem são tomadas de modo coletivo nos planejamentos que, juntamente com a gestão democrática e pedagógica, são um forte pilar de sustentação da escola.

A quinta assertiva indagou os gestores e professores sobre como eram decididos os projetos interdisciplinares da escola e lhes foram oferecidas quatro alternativas, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 - Alternativas da questão 5 – Etapa 2

a) Eles são decididos no início do ano pela gestão e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
b) Eles são decididos coletivamente no início do ano e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
c) Não conheço os projetos interdisciplinares da escola.
d) Conheço os projetos interdisciplinares da escola e acredito que eles não contribuem para o alcance das metas e formação integral do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nessa questão, 100% dos gestores e 92% dos professores disseram que os projetos interdisciplinares da escola são decididos coletivamente no início do ano e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens, sendo que os 8% restante dos professores respondeu que os projetos são decididos pela gestão e são vitais para o andamento da escola. Em relação a essa questão, é importante destacar que 92% dos professores afirmam que as decisões são tomadas de forma coletiva, ao passo que 2% do quadro docente, que corresponde a dois professores, declaram não se sentirem parte do processo. Como os professores estão na escola há um bom tempo, é razoável supor, de acordo com o que nos propõe Souza (2009), que, apesar de haver a participação docente, tal participação está atrelada a ritos, portanto acaba por não ser efetiva. Nesse sentido esses dois professores podem estar sentindo que, apesar de opinarem, não se percebem em condições adequadas para tal.

É importante ressaltar que é forte a presença do diretor na condução desses trabalhos e isso se mostra bem enraizado na cultura da escola. Nesse sentido, segundo Lück (2009), um bom diretor deve estimular para que todos participem dos projetos escolares, da melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação

dos alunos, como uma causa comum a todos. Na escola pesquisada, quase 100% de professores e gestores concordam que isso ocorre, o que fortalece a instituição.

Nesse mesmo sentido, Souza (2009) nos diz que a participação democrática na escola pública envolve também regular, avaliar, fiscalizar e decidir sobre os rumos da instituição, o que está bem sedimentado na escola em seu PPPE e na participação dos diversos atores nos mais variados processos.

Na escola pesquisada, depois da avaliação diagnóstica, o diretor se senta com os professores no planejamento, com os dados das avaliações em mãos, e começa a discutir com eles sobre a formação de grupos produtivos. A ideia principal é trabalhar com grupos de alunos em que um possa ajudar os outros a superar suas possíveis dificuldades. Cada sala da escola tem um total de 45 alunos e eles são divididos em 9 grupos produtivos por sala, no qual cada grupo produtivo deve ter ao menos um aluno que se saiu bem na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e outro que tenha se saído bem na de Matemática. Esses grupos são revisitados bimestralmente e até a localidade onde os alunos moram é levada em conta na sua formação. Em relação a essa prática, foi indagado a gestores e professores o que eles achavam desses grupos, e foram dadas quatro alternativas de resposta, conforme o Quadro 14:

Quadro 14 - Alternativas da questão 6 – Etapa 2

a) Acho importante, mas não utilizo nas minhas aulas.
b) Acho importante, utilizo nas minhas aulas e acho que isso é um dos pilares da escola.
c) Acredito que atrapalhem o andamento das aulas por não permitir a socialização dos alunos.
d) Não tenho opinião formada quanto ao uso de grupos produtivos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nessa questão, 100% dos gestores e professores responderam que achavam importante a utilização dos grupos produtivos, utilizava-os em suas aulas e acreditam que esse seja um dos pilares da escola. Segundo Lück (2009, p. 69), um bom diretor deve “liderar a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas”.

A utilização dos grupos produtivos, desde a sua gênese, é um esforço integrado e cooperado de todos os atores da escola. Nesse sentido, podemos

afirmar que os grupos produtivos constituem-se em um dos pilares da escola, o que confirma tratar-se de uma escola em que todos os atores educacionais trabalham para a superação de resultados, principalmente através da ação no pedagógico, que, segundo Lück (2009), é o que de fato a escola deve fazer: atuar na melhoria da aprendizagem dos alunos.

3.2.4 Gestão de resultados organizacionais

Segundo Lück, (2009, p. 55): “Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria de aprendizagem dos alunos”. Novamente a autora nos lembra que todo processo na escola pode ter sim um caráter pedagógico, entretanto ele só se sustenta se tiver como base a melhoria da aprendizagem do aluno. Então, falar em apropriação de resultados só tem sentido se essa apropriação ocorre para que se tomem medidas para alcançar, a partir do planejamento e mobilização de esforços e recursos para concretizá-los, realização de diagnósticos situacionais e correções de rumos quando necessário à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2008), ao falar sobre gestão, ressalta, assim como Lück (2009), a necessidade de a tomada de decisão virar ação efetiva e contribuir para a aprendizagem. Assim como na gestão participativa, no caso de discutir resultados organizacionais, é fundamental haver o dever de contribuir para a melhoria da aprendizagem e participação de todos neste processo.

Torna-se necessário destacar que valorizar os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. [...] A gestão participativa é a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica também deveres e responsabilidades, portanto, a gestão participativa é a gestão eficaz. Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva, implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

Segundo Lück, (2009, p. 56), “a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente

nos resultados de desempenho da escola” o que se traduz na aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (BRASIL, 2017), a gestão de resultados educacionais abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Aqui é importante lembrarmos que a escola foi agraciada com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na categoria destaque, do estado do Ceará, ou seja, foi reconhecida, em 2017, como a escola campeã nesse quesito no estado. Como se não bastasse esse reconhecimento, a escola, em 2017, também atingiu o índice seis no Saeb. Segundo Lück (2009, p. 56), “O Ideb se constitui no indicador de maior evidência no momento, uma vez que combina resultados de testes padronizados e informações sobre o rendimento escolar”, ou seja, a escola tem demonstrado, pelos indicadores, um bom nível de rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Para Lück, um bom gestor deve ter as seguintes competências em relação à gestão de resultados educacionais:

Quadro 15 - Competências de um bom gestor em relação à gestão de resultados

1. Orientar todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.
2. Analisar comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
3. Promover e orientar a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.
4. Analisar comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (Ideb, Saeb, Prova Brasil etc.), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
5. Informar a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o Saeb, Prova Brasil, Provinha, Enem, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
6. Diagnosticar diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
7. Adotar sistemas de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
8. Promover na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.

Fonte: Lück (2009, p. 55). Elaborado pelo autor.

Para a análise dessa dimensão, foram propostos sete itens, tanto a gestores, quanto a professores da escola pesquisada, e os resultados estão registrados a seguir.

Na primeira pergunta gestores e professores foram questionados quanto ao momento em que eram pactuadas metas de aprendizagem e onde se socializava, inicialmente, os resultados das avaliações externas. Nesse sentido, segundo Lück (2009, p. 55), o diretor deve “Analisar comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (Ideb, Saeb, Prova Brasil, etc.), estadual e local, porventura existentes e estabelecer metas para a sua melhoria”. Foram dadas quatro alternativas de resposta, apresentadas no Quadro 16:

Quadro 16 - Alternativas da questão 1 – Etapa 3

a) Na jornada pedagógica.
b) Nas reuniões bimestrais.
c) Nos planejamentos semanais.
d) Não são apresentados

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Inicialmente, 87,5% dos gestores e 68% dos professores disseram que essas ações começam na semana pedagógica e 12,5% dos gestores e 32% dos professores disseram que tais ações ocorrem semanalmente nos planejamentos. Aqui, poderíamos ter alguma confusão quanto aos dados, entretanto, a segunda pergunta do questionário tem como propósito lançar luz sobre isso, ao arguir os gestores e professores sobre em que momento os resultados das avaliações externas são trazidos para os planejamentos. Nessa questão, 75% dos gestores e 56% dos professores disseram que essa discussão ocorre semanalmente enquanto 25% dos gestores e 36% dos professores disseram que as discussões ocorrem nos planejamentos mensais. Novamente, é importante pontuar que ninguém disse que essas discussões não ocorrem, e sim que ocorrem semanalmente ou mensalmente. Entretanto, é justo inferir que 68% dos professores e gestores reconhecem que essas ações se iniciam no começo do ano letivo e tem desdobramentos semanais e mensais. Isso pode ser visto com a pergunta feita na dimensão democrática sobre em que momento eram discutidos o PPPE da escola e mais de 90% dos professores e gestores disseram que isso acontecia na jornada pedagógica, o que é

importante pois, segundo Lück (2009), o gestor deve estar sempre repactuando metas de aprendizagem com o intuito de atender à efetivação da aprendizagem do educando.

No terceiro item foi perguntado aos gestores e professores sobre o que acontecia com os alunos da escola após a aplicação da avaliação diagnóstica e qual era o sentimento do profissional quanto a isso. Novamente foram dadas quatro alternativas de resposta, conforme Quadro 17:

Quadro 17 - Alternativas da questão 3 - Etapa 3

a) São encaminhados para aulas de nivelamento.
b) São estimulados a melhorar.
c) São encaminhados para aulas de nivelamento, estimulados a melhorar e há um professor responsável por esse acompanhamento.
d) Não acontece nada, até a próxima avaliação de diagnóstico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para 87,5% dos gestores e 84% dos professores, os alunos são encaminhados para aulas de nivelamento, estimulados a melhorar e há um professor responsável por esse acompanhamento. Segundo Lück (2009, p. 55), o gestor deve “Diagnosticar diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças”, o que acontece com a aplicação da avaliação diagnóstica e posterior encaminhamento dos alunos para as aulas de nivelamento. Ainda em relação a essa questão, 12,5% dos gestores e 16% dos professores disseram que os alunos são encaminhados para as aulas de nivelamento, somente. Nesse caso, deveríamos ter ido a campo indagar o porquê de aproximadamente 14% dos professores não se sentirem parte das ações de nivelamento. Serão as mesmas pessoas que acreditam que a gestão não é democrática? Infelizmente, com os dados que temos, só podemos inferir que talvez sejam professores que não veem o nivelamento com tanto entusiasmo assim. Ainda assim, a escola tem na avaliação diagnóstica e no nivelamento um dos seus pontos fortes de atuação, que começam desde o planejamento das ações na semana pedagógica e são acompanhados durante todo o ano nos planejamentos semanais.

Outra competência que o gestor deve ter, segundo Lück (2009, p. 55), é:

Informar a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o Saeb, Prova Brasil, Provinha, Enem, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.

Quanto a isso, o quinto item proposto tanto a gestores quanto a professores constatou que para 62,5% dos gestores e 68% dos professores essa socialização é semanal. Esse resultado se deve, provavelmente, às discussões que ocorrem sobre o tema nos planejamentos semanais. Entretanto, para 25,5% dos gestores e 28,5% dos professores, essa socialização ocorre bimestralmente, ou seja, nas reuniões de pais e mestres em que tais questões também são debatidas e socializadas com a comunidade escolar. Ainda assim, 12,5% dos gestores e 4% dos professores informaram que essa socialização também ocorre nos planejamentos mensais, ou seja, a escola informa à comunidade a respeito das estatísticas e indicadores produzidos pelas avaliações externas, com o intuito de identificar áreas para a melhoria da qualidade da escola.

Segundo Lück (2009, p. 55), o gestor escolar deve:

Promover e orientar a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.

Na construção do questionário de pesquisa foram pensadas duas perguntas que remetem a essa característica do gestor escolar. A primeira foi em que momento acontecia o acompanhamento das metas de aprendizagem pactuadas na escola e foram dadas quatro alternativas, apresentadas no Quadro 18:

Quadro 18 - Alternativas da questão acerca do acompanhamento de metas de aprendizagem

a) Este acompanhamento ocorre semanalmente nos planejamentos por área.
b) Esse acompanhamento só ocorre uma vez a cada bimestre, depois das provas.
c) Não existe acompanhamento de metas na minha escola.
d) As metas pactuadas são acompanhadas tanto nos planejamentos semanais, quanto nos planejamentos coletivos, tanto pela gestão quanto por nós professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para 50% dos gestores e 64% dos professores, as metas pactuadas são acompanhadas os planejamentos semanais e também nos planejamentos coletivos, tanto pela gestão quanto pelos professores, o que demonstra uma preocupação por parte dos professores, maior que a da gestão. Entretanto, para 37,5% dos gestores e 16% dos professores, esse acompanhamento ocorre uma vez a cada bimestre, quando é aplicada uma nova prova diagnóstica e se observa os resultados encontrados. Ainda para 12,5% dos gestores e 20% dos professores, tal acompanhamento ocorre semanalmente, nos planejamentos por área. O importante desses dados é que para gestores e professores da escola pesquisada existe um acompanhamento das metas de aprendizagem que pode ocorrer semanalmente, mensalmente ou, no máximo, bimestralmente.

Novamente temos outro dado a comprovar o quanto os professores da escola já internalizaram o PPPE, pois, para 64% do quadro docente, 64%, as metas são acompanhadas semanalmente. Essa mesma alternativa teve a adesão de 50% dos gestores.

O último item da pesquisa tinha por objetivo verificar até que ponto ocorre essa apropriação de resultados, tanto das avaliações externas, quanto das avaliações internas, principalmente a diagnóstica. Em relação a essa questão, 75% dos gestores e 80% dos professores afirmaram conhecer o resultado de todos os alunos e acompanhar o desenvolvimento de cada um deles, utilizando os resultados da avaliação no seu planejamento pedagógico. Novamente pode-se inferir que os professores conhecem mais o PPPE da escola do que os gestores, pois 80% do corpo docente alega conhecer os resultados e acompanhar a evolução de todos os alunos, enquanto apenas 75% dos gestores alegam a mesma coisa. Podemos ver que o regime de contratação de 40 horas também é um diferencial, pois permite um maior tempo de convivência entre professor e aluno. Nesse sentido, Polon (2011) afirma que

[...] a Alta ênfase em Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, e que a exceção à regra se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte (p. 14).

Portanto, para ela, o processo de contratação já garante a entrada de profissionais comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Portanto, podemos dizer que esse é mais um diferencial das EEEPs, apesar dos fatores prévios da pesquisa apontarem que a escola tem uma gestão fortemente baseada no triângulo: gestão democrática, gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais, o que tem contribuído ao longo dos anos para os bons resultados alcançados pela escola nas avaliações externas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS GESTORAS ENCONTRADAS NA ESCOLA

A presente pesquisa teve como objetivo inicial identificar quais práticas gestoras estariam influenciando nos bons resultados nas avaliações externas da escola pesquisada. Após a aplicação do questionário e posterior análise de resultados, à luz dos ensinamentos de Libâneo (2008), Lück (2009), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009) e Vicente (2004), pôde-se constatar que a escola aplica práticas gestoras que exercem uma forte influência nos resultados de aprendizagem. Constatamos, também, que os resultados da escola não decorrem somente das práticas pedagógicas, mas também da seleção de alunos e do regime de contrato de 40 horas semanais dos professores da base comum, o que proporciona escolher os melhores alunos da rede e ter professores que são dedicados somente à escola. Para isso, os professores das EEEPs recebem uma gratificação de dedicação exclusiva, que corresponde a 70% da gratificação do diretor, paga uma vez ao ano a esses profissionais.

Verificamos que a atuação da equipe pedagógica é muito forte, principalmente se considerarmos as três dimensões da gestão escolar, objetos de análise deste trabalho: gestão democrática, gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais. Como Lück (2009) afirma, a gestão pedagógica transpassa por todas as dimensões e a diferenciação é somente para fins didáticos. Portanto, as práticas gestoras encontradas na escola podem ser consideradas como o fazer pedagógico, principal finalidade da escola.

Diante da análise dos resultados dos questionários aplicados e da revisão bibliográfica, foi possível confirmar a hipótese de que os resultados positivos apresentados nas avaliações externas têm relação com as práticas gestoras desenvolvidas. Foi possível constatar também, nesse sentido, que a escola realiza ações com foco no fazer pedagógico, promovendo a participação dos atores da escola e da comunidade escolar, socializando resultados educacionais, o que culmina por empoderar pessoas e movê-las na direção do objetivo da escola, ou seja, ao aprendizado do educando. Pôde-se constatar também, diante das respostas dos professores e gestores ao questionário, que é muito expressiva a internalização do PPPE da escola.

A partir da análise dos resultados, verificou-se uma forte presença das dimensões propostas por Lück (2009), principalmente daquelas que foram objeto da pesquisa. Assim, o Plano de Ação Educacional apresentado neste capítulo tem por objetivo sistematizar as práticas gestoras adotadas pela escola, contribuindo para que essas práticas se tornem conhecidas e até mesmo que possam ser adaptadas a outras realidades.

De acordo com os achados de pesquisa, foi feita uma sistematização que está exposta no Quadro 19:

Quadro 19 - Sistematização das Práticas Gestoras Encontradas

continua

Objetivo do capítulo	Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações
Sistematizar as práticas gestoras encontradas na pesquisa para que possam ser replicadas e servir de apoio para as tomadas de decisão dentro do cotidiano escolar.	Gestão democrática	<p>As atividades de caráter pedagógico são promovidas mediante apoio e integração da comunidade escolar.</p> <p>A escola promove a atuação dos órgãos colegiados.</p> <p>O projeto político pedagógico da escola e todos os seus projetos são discutidos e estruturados na semana pedagógica.</p> <p>A estruturação do trabalho do professor se dá no início do ano.</p>	Sistematizar todos os processos que envolvem o eixo de gestão democrática a partir da jornada pedagógica.
	Gestão pedagógica	<p>Os planejamentos são realizados semanalmente, mensalmente e bimestralmente. É aplicada uma avaliação diagnóstica no início de cada bimestre.</p> <p>As metas de aprendizagem são repactuadas nos planejamentos.</p> <p>A escola trabalha com a formação de grupos produtivos.</p> <p>A escola promove a elaboração de questões de Português e Matemática baseadas nos descritores do Spaeece e Enem.</p> <p>A escola adota o projeto de monitoria para todas as disciplinas.</p> <p>A escola adota o projeto de Laboratório de Redação, atrelado a monitoria.</p>	<p>Sistematizar a aplicação da avaliação diagnóstica.</p> <p>Sistematizar o processo de acompanhamento de resultados.</p> <p>Sistematizar os grupos produtivos.</p> <p>Sistematizar a adoção da matriz do Enem e Spaeece na elaboração de itens pelos alunos</p> <p>Sistematizar a adoção do Projeto de Monitoria e do Laboratório de Redação.</p>

Quadro 19 - Sistematização das Práticas Gestoras Encontradas

			conclusão
	Gestão de Resultados Organizacionais	<p>A escola traz para os planejamentos os resultados das avaliações externas.</p> <p>A escola promove um nivelamento, a partir dos dados da avaliação diagnóstica.</p> <p>Os gestores da escola informam a comunidade escolar sobre os indicadores das avaliações externas e promovem sua socialização ao menos bimestralmente.</p> <p>As metas de aprendizagem têm acompanhamento semanal.</p> <p>Os professores conhecem os resultados dos alunos nas avaliações externas.</p>	<p>Sistematizar a prática de nivelamento, a partir do resultado da diagnóstica.</p> <p>Sistematizar a apropriação de resultados nos planejamentos.</p> <p>Sistematizar reuniões com a comunidade para socializar indicadores e promover uma empatia pela filosofia da escola.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

As propostas de intervenção deste PAE se baseiam na ferramenta 5W2H, que é indicada para qualquer pessoa que queira elaborar um plano em ação, servindo para a tomada de decisões sobre os principais elementos que orientarão a implementação do plano. Esse tipo de ferramenta é especialmente útil, porque pode ser aplicada a diferentes cenários, desde as versões mais simples e objetivas até as mais complexas. Trata-se, por fim, de uma ferramenta tão trivial e largamente utilizada que não há um consenso acerca de quem a desenvolveu. Como ferramenta, ganhou mais popularidade com a disseminação das técnicas de gestão da qualidade e de gestão de projetos. Tal ferramenta é apresentada no Quadro 20:

Quadro 20 - A Ferramenta 5W2H

What - O que?	O que deve ser feito?
Why - Por quê?	Por que deve ser implementado?
Where - Onde?	Onde deve ser executado?
When - Por que será feito	Quando deve ser implementado?
Who - Quem?	Quem é o responsável pela ação?
How - Como?	Como deve ser conduzido?
How much - Quanto?	Quanto vai custar implementar?

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Diante do exposto, optou-se por utilizar essa ferramenta para a sistematização das práticas gestoras encontradas na pesquisa, considerando que para a análise dos resultados foram utilizadas as três dimensões propostas por Lück (2009). Entretanto, ao longo do caminho, pôde-se perceber, como a própria autora afirma, que essa divisão tem apenas uma finalidade didática e, se fosse para elencar uma das dimensões elencadas pela autora, essa seria a pedagógica, dimensão para a qual convergem todas as demais. Portanto, nas ações do PAE aqui proposto, será considerado o tempo pedagógico, aqui concebido como o ano letivo.

O momento inicial, como é proposto pela Seduc, ocorre na semana pedagógica, em que professores, gestores e alunos da escola se debruçam sobre os resultados das avaliações externas alcançados no ano anterior e repactuam metas de aprendizagem para o ano corrente. Essa capacidade de mobilizar a comunidade escolar em torno de um ideal de escola, segundo Lück (2009, p. 15), é uma atribuição do diretor que deve “promover e manter a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional”, sem perder o foco da escola que deve ser a aprendizagem e formação dos alunos.

Para isso, a semana pedagógica deve proporcionar a discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola, proporcionar a criação de itens para a aplicação da avaliação diagnóstica na primeira semana de aula, além de servir como um espaço para professores planejarem o ano letivo. Isso porque, segundo Lück (2009, p. 31), o diretor deve garantir a “prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade”, e essa prática se inicia pela semana pedagógica, pela preparação dos planos de aula e segue durante todo o ano letivo, nos planejamentos semanais.

Dentro dessa perspectiva, foram propostas três ações prioritárias que devem ocorrer na semana pedagógica, a saber: discussão dos projetos que serão trabalhados no corrente ano e pactuação/repactuação do PPE; criação dos itens das avaliações diagnósticas; e, por fim, sistematização dos planos de aula mensal e anual das disciplinas. Com os resultados desta pesquisa podemos constatar nas três dimensões de gestão analisadas – democrática, pedagógica e de resultados – que o PPPE da escola se encontra bem enraizado entre os professores, o que contribui sobremaneira para o sucesso das ações pedagógicas adotadas pela

gestão. Os procedimentos adotados na semana pedagógica estão apresentados no Quadro 21:

Quadro 21 – Procedimentos a serem adotados na jornada pedagógica

What - O que?	Discussão dos projetos que serão trabalhados no corrente ano e pactuação/repactuação do PPPE	Criação das avaliações diagnósticas	Criação e sistematização dos planos de aula anual e mensal de cada disciplina
Why - Por quê?	Necessidade de se definir metas e projetos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo	Necessidade de se aplicar a avaliação diagnóstica na primeira semana de aula e no início dos bimestres	Necessidade de se acompanhar o trabalho dos professores
When – Quando?	No início do ano letivo, jornada pedagógica	No início de cada ano letivo e no início de cada bimestre	No início do ano letivo
Who - Quem?	Gestão	Professores de Língua Portuguesa e Matemática	Gestão
How - Como?	Os professores, gestores e alunos se reúnem no auditório para debater os projetos da escola	Os professores de Língua Portuguesa e Matemática	A gestão irá receber os planos de aula dos professores para o acompanhamento semanal
How much - Quanto?	Sem custo.	Sem custo.	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Lück (2009), o principal foco da escola deve ser o aprendizado do aluno, e todas as ações devem ser conduzidas com esse foco, pois toda ação tem um impacto, positivo ou negativo, na aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de se planejar para conhecer, verificar inconsistências e até corrigir rotas – se necessário, o diretor deve orientar e coordenar a elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem adotados como instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem para que ocorra o que foi proposto. Em um primeiro momento, a elaboração desses instrumentais deve ser realizada na jornada pedagógica e o seu acompanhamento deve ocorrer semanalmente, nos planejamentos por área, de acordo com o Quadro 22:

Quadro 22 – Planejamento Semanal

O que?	Promover o acompanhamento semanal dos planos de aula de cada professor.
Quem?	Coordenadores
Quando?	Semanal
Como?	Indagando o professor sobre o que foi trabalhado na semana anterior
Por quê?	Conhecer o desenvolvimento do trabalho do professor
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para a jornada pedagógica, também foi proposto neste PAE a adoção da avaliação diagnóstica, que já é feita pela escola, no seguinte formato: criação de uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática baseada nos descritores do Spaece, pensando sempre no ano subsequente, sendo os descritores de nono ano do ensino fundamental para as turmas de primeiro ano do ensino médio e, assim, sucessivamente: os descritores de primeiro ano para as turmas de segundo e os descritores de segundo ano para as turmas de terceiro. Tal proposta é a configuração inicial para a aplicação da avaliação no início do ano letivo. Já para o início do segundo, terceiro e quarto bimestres, os professores podem e devem elencar os conteúdos que serão cobrados nessa avaliação, sem fugir da base de elaboração que deve ser a matriz de Spaece para os primeiros e segundos anos e a matriz do Enem para os terceiros anos.

O objetivo dessa modalidade de avaliação, diagnóstica, é principalmente conhecer o aluno e contribuir para uma intervenção mais assertiva na realidade da escola, pois, ao se analisar cada aluno, também está sendo analisado o trabalho desenvolvido, ou seja, estamos construindo um indicador interno de qualidade em educação. Segundo Lück (2009, p. 48), “sendo a eficácia e a eficiência intimamente interligadas, o monitoramento e a avaliação são duas ações interrelacionadas”, ou seja, não é possível se monitorar o desenvolvimento dos alunos sem avaliar e uma avaliação para ser adequada envolve “uma análise e interpretação dos resultados à luz das condições que os criaram, o que pressupõe a realização de avaliação”. Diante disso, se apresenta o resumo da proposta no Quadro 23:

Quadro 23 – Avaliação diagnóstica

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Avaliação diagnóstica, no início de cada bimestre.	Todos os alunos	No início do bimestre	Prova escrita	Conhecer o nível de aprendizado do aluno, monitorar processos	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Após a aplicação da avaliação diagnóstica deve-se proceder a tabulação de resultados, com a finalidade de indicar em que nível de proficiência o aluno está. Como sugestão para uma prova, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, estamos utilizando neste PAE a prova adotada pela escola pesquisada, que se constitui de vinte e seis questões cada. Com a tabulação de resultados, pode-se classificar os alunos pela quantidade de acertos como: Muito Crítico (acertos menores que 10), Crítico (acertos entre 10 e 13), Intermediário (acertos entre 14 e 16), adequado (17 ou mais acertos). É importante que, se possível, seja feito uso de uma planilha, pois, a partir da construção inicial, o professor, gestor ou outro interessado terá acesso ao histórico de desempenho, não só do aluno, mas também das turmas e da escola.

Aqui é importante ressaltar o que Lück (2009, p. 50) diz: “O monitoramento e avaliação em educação tem caráter de *feedback* e são realizados com o objetivo de promover a melhoria do desempenho”. Portanto, ao se buscar conhecer o quanto o aluno aprendeu, pensa-se na melhoria do processo de ensino aprendizagem, pois, segundo Lück (2009, p. 50), se o monitoramento e avaliação são realizados de forma participativa, “os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola, por segmentos e em conjunto e quais os respectivos resultados promovidos”.

A partir dos resultados da avaliação diagnóstica, a escola deve pensar em duas grandes ações, que são a formação de grupos produtivos e o nivelamento. Segundo Lück (2009, p. 55), um bom diretor deve diagnosticar “diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças”. Portanto, não é somente diagnosticar e sim agir a partir dos resultados dessa avaliação. Para isso, são marcadas aulas de nivelamento, que acontecem nas

aulas de estudo e projeto interdisciplinar para os alunos que se encontram nos níveis crítico e muito crítico, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

É importante salientar que os alunos que ficam com os professores nesses horários são somente os que estão na condição de muito crítico, pois os críticos e intermediários ficam em sala de aula tendo um nivelamento conduzido pelos monitores, outro projeto que também é desenvolvido na escola. Para essa questão, são propostas ações conforme o Quadro 24:

Quadro 24 – Projeto de nivelamento

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Aulas de nivelamento.	Para todos os alunos que se encontram no muito crítico	Duas vezes por semana	Durante a aula de estudo e de Projeto, com os professores.	Necessidade de nivelar a aprendizagem.	Sem custo.
Aulas de nivelamento	Para todos os alunos que se encontram no crítico	Duas vezes por semana	Durante a aula de estudo e Projeto, com os monitores.	Necessidade de nivelar a aprendizagem.	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A partir dos dados da avaliação diagnóstica, são formados os grupos produtivos, que têm por finalidade o entrosamento entre os alunos e uma melhoria da qualidade da educação, pois quem tem mais facilidade em uma disciplina tende a ajudar quem tem maior dificuldade e, ao final, todos acabam se ajudando. Segundo Lück (2009, p. 93), o diretor “deve criar na escola um ambiente estimulante e inovador, orientado por altas expectativas de aprendizagem” e, com toda certeza, a formação de grupos produtivos é uma dessas ideias. Cada sala de aula tem, em média, 45 alunos, que serão divididos em nove grupos, cada grupo constituído por cinco alunos. O diretor, juntamente com os professores, deve, ao término da tabulação dos dados da avaliação diagnóstica, promover a criação desses grupos, que deve ter, prioritariamente, ao menos um aluno que tenha se saído bem na prova de Língua Portuguesa e outro que tenha se saído bem na prova de Matemática. A criação desses grupos pode até levar em conta aspectos geográficos, pois a proximidade facilita o estudo em grupo. Após a criação dos grupos produtivos, todos os trabalhos coletivos que a escola desenvolve ao longo

do bimestre devem ser conduzidos respeitando essa formação, que pode ou não ser alterada a partir da próxima avaliação diagnóstica. Essa ação pode ser sintetizada com o exposto no Quadro 25:

Quadro 25 – Grupos Produtivos

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Promover a criação de grupos produtivos.	Gestão e professores	Após avaliação diagnóstica	Separando os alunos em grupos de cinco, sendo que ao menos um deve ter tido bom desempenho em Língua Portuguesa e outro em Matemática.	Promover a melhoria da aprendizagem	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Um outro projeto que também é desenvolvido na escola e se constitui em um de seus pilares, segundo seus professores, é o projeto de monitoria que se constitui na inscrição que os alunos fazem no início do ano para trabalharem nas diversas disciplinas, após passarem por uma seleção, que consiste em uma prova escrita. Feita essa seleção, eles recebem treinamento para atuarem como monitores em sala de aula. Os alunos monitores de Língua Portuguesa e Matemática têm um encontro semanal com o professor da disciplina, em que este tira dúvidas e repassa para os monitores os conteúdos a serem trabalhados nas duas aulas de nivelamento da semana. Nesse mesmo momento, os monitores socializam dúvidas e pensam estratégias de trabalho, juntamente com os professores. O Quadro 26 apresenta a síntese dessa proposta:

Quadro 26 – Projeto de Monitoria

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Projeto de Monitoria.	Todos os professores	Contínuo	Alunos agindo como monitores.	Melhoria do processo de ensino aprendizagem	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Também atrelado ao Projeto de Monitoria está o Projeto de Redação, que consiste no treinamento feito pelo respectivo professor, de quatro monitores por sala, que ficam responsáveis por atender aos alunos, pelo menos uma vez por

semana, em uma sala de laboratório de Redação. Esses monitores são treinados para corrigir e ajudar os outros alunos a elaborarem suas redações. A professora de Redação concentra esforços no terceiro ano. Como frutos desse projeto, a escola tem apresentado médias em Redação no Enem superiores à média das escolas públicas e particulares de todo o país. No ano de 2018, a média da escola em Redação foi de 691,8 pontos. Portanto, estamos diante de uma prática exitosa que deve ser divulgada. A síntese da proposta está exposta no Quadro 27:

Quadro 27 – Laboratório de Redação

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Laboratório de Redação	Professor de Redação e monitores	Uma vez por semana.	Os alunos se dirigem ao laboratório.	Melhoria da qualidade da escrita.	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Outra prática bastante difundida na escola é a elaboração de itens, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, pelos alunos, com base principalmente na Matriz do Spaece. Nos primeiros anos, os alunos participam de uma oficina de elaboração de itens, ministrada pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de então, os alunos se encarregam de buscar a criação de itens a partir da matriz do Spaece. O professor passa essa elaboração para casa e ela conta como uma das atividades do período.

A cada bimestre busca-se cobrir cerca de oito descritores, de modo que haja tempo hábil de toda a matriz ser trabalhada durante o período letivo. Como existe o trabalho com grupos produtivos e monitoria, o que se espera com essa atividade, portanto, é a criação de uma sinergia entre os alunos, em que uns ajudem os outros e, assim, os índices de aprendizagem da escola melhorem. Já nos segundos anos, também se trabalha a matriz do Spaece do referido ano/série. Isso também acontece com os terceiros anos, apesar de nessa etapa, os professores já buscarem incentivar seus alunos a trabalharem com a matriz de competências e habilidades do Enem e a matriz do Spaece de terceiro ano. Essa prática tem que andar atrelada a outra que consiste na checagem desses resultados, pois, segundo Lück (2009), o monitoramento e a avaliação andam de mãos dadas, o que gera por parte do professor um compromisso de construir e avaliar seus alunos com o que

foi construído ao longo do bimestre. Portanto, ele acaba por produzir itens que tem como base essas matrizes.

O que se busca com essa prática é formar pessoas capazes de atuar como cidadãos sujeitos de direitos e obrigações no mundo do trabalho, pois, segundo Lück (2009, p. 115), é função do diretor “Influenciar positivamente o modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional da escola”, e o ideal educacional da escola pesquisada é a busca pela melhoria contínua da aprendizagem dos alunos, como ficou evidenciado nas análises feitas no terceiro capítulo. A síntese dessa ação encontra-se no Quadro 28:

Quadro 28 – Elaboração de Itens Baseados nas Matrizes do Spaece e Enem

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?	Quanto?
Elaboração de itens, pelos alunos, baseados nas matrizes do Spaece e Enem.	Todos os alunos da escola	Bimestralmente.	Atividades para serem feitas em grupos produtivos.	Melhoria da aprendizagem dos alunos.	Sem custo.
Elaboração de avaliações baseadas nos descritores trabalhados	Professores de Português e Matemática	Bimestralmente	A avaliação bimestral da escola deve seguir este modelo.	Serve como uma checagem do que foi trabalhado no período	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Todas as ações propostas já são realizadas na escola. Consideramos que precisam ser acompanhadas e discutidas, seja nos planejamentos semanais, mensais ou bimestrais, pois a escola é dinâmica e os dados apontam direções, mas a decisão de que rumo seguir sempre recai sobre a pessoa do diretor escolar. Por isso, é tão importante uma gestão como a encontrada na escola pesquisada, em que esse gestor atua como um motivador para que todos sinergicamente busquem o melhor para a escola, ou seja, o aprendizado do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste trabalho foi buscar entender o porquê da escola profissional Edson Queiroz ter ao longo dos anos um bom resultado nas avaliações externas, como Enem, Saeb e Spaece. Para isso foi proposta a seguinte questão de pesquisa: quais as práticas gestoras que tem contribuído para os bons resultados da escola nas avaliações externas?

Buscando responder a essa questão, no segundo capítulo discutiu-se o desenvolvimento da educação profissional no Brasil, as principais avaliações externas Saeb, Enem, Spaece e o indicador do Saeb, o Ideb. Apontou-se como importante o fato de, no ano de 2017, a escola ter conseguido alcançar média seis no Ideb, que, segundo Lück (2009), é um excelente indicador da qualidade da educação. Apresentou-se o Prêmio Gestão Escolar promovido pelo Consed e que, em 2017, a escola foi campeã no estado do Ceará, na categoria destaque. Sendo assim, o fato de a escola ter ganhado o Prêmio gestão em 2017 é um outro forte indicador de qualidade. Ainda no segundo capítulo foram apresentados dados sobre a escola, tais como: sua localização e suas principais características. Foram apresentados também os resultados escolares que indicam um bom desempenho nas avaliações externas e na inserção de jovens nas faculdades.

No terceiro capítulo foi utilizado o conceito proposto por Heloisa Lück de “Dimensões da Gestão Escolar” (2009) como o principal referencial para análise dos dados. Discorreu-se acerca das dimensões propostas pela autora e por outros teóricos como Libâneo (2008), Paro (2006), Polon (2011), Souza (2009), Vicente (2004).

Foram definidos três eixos para análise dos dados deste trabalho: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica e Gestão de Resultados Educacionais. Ainda no terceiro capítulo apresentou-se a metodologia de pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de questionário a dois grupos: gestores e professores, e a revisão bibliográfica. Constatamos que outros fatores podem estar associados aos bons resultados da escola, como a contratação de professores em regime de dedicação exclusiva, o que, segundo Polon (2011), pode garantir a entrada de profissionais com competência para superar possíveis efeitos de uma liderança pedagógica fraca. Outro aspecto que também merece destaque, é o processo seletivo dos

alunos, que, segundo Benevides e Soares (2015), elege os melhores alunos da rede.

Portanto, os bons resultados se devem a diversos fatores. Com a tabulação de dados pôde-se constatar que as respostas dadas nos questionários retratam de forma inequívoca como a cultura escolar é favorável à melhoria do processo de ensino aprendizagem. Segundo Lück (2009, p. 25) para a “aprendizagem efetiva e significativa dos alunos”, principalmente para a melhoria da eficácia escolar, é fundamental que professores e gestores internalizem o PPPE da escola no seu dia a dia e, ao fazerem isso, estabeleceram um nível de excelência tanto para o estabelecimento das relações humanas quanto para a melhoria do processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

As observações *in loco* mostraram que a comunidade escolar, isto é, os pais e responsáveis, respondem positivamente aos convites ou chamados que são feitos pela escola, sendo tratadas nessas ocasiões das mais diversas pautas o que, segundo Paro (2006), decorre de uma gestão escolar fundada em bases democráticas. Percebeu-se, ainda, que os atores escolares que se reconhecem como parte essencial no processo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem têm internalizado o PPPE da escola e estão atuando sinergicamente na busca de, a cada ano, a escola se renovar, lançando mão de mecanismos que contribuam para a abertura de espaço para o diálogo e envolvimento de pais, alunos e demais membros que constituem a comunidade escolar.

A gestão, ao pensar ações pedagógicas, sempre as toma de comum acordo com os professores, e essas ações são avaliadas semanalmente para se entender se estão sendo ações efetivas ou não. A escola caminha sinergicamente em busca de resultados, mas não o resultado como finalidade em si e sim o resultado como efeito da melhoria da aprendizagem, o que, segundo Libâneo (2008), decorre da escola não apenas tomar a decisão, mas sim colocá-la em prática, promovendo a melhoria do ensino aprendizagem.

Foi possível observar que existe cerca de 10% dos professores que, ao responderem ao questionário, demonstraram não compactuar com essa ideia de escola democrática. Eles indicam apenas fazerem seu trabalho, o que, segundo Vicente (2004) pode decorrer da normatização da participação, que ocorrem apenas em um ambiente estritamente formal, não configurando uma participação democrática, mas exclusivamente normativa.

Os diversos projetos trabalhados pela escola têm um importante papel na formação dos educandos, principalmente o Projeto “Meu Memorial, Minha História de Vida” em que o aluno é estimulado a contar a sua história de vida no primeiro ano de escola e a traçar metas para os próximos anos e para a sua vida futura, respondendo a perguntas como: Qual faculdade você quer cursar? Onde vai morar? Perguntas que os fazem refletir e sonhar com uma vida melhor, e tudo isso é acompanhado pelo professor diretor de turma durante três anos, até a saída da escola. Esse projeto é, a meu ver, belíssimo, entretanto, não foi possível, apenas com as análises desenvolvidas neste trabalho, aprofundar as investigações acerca de seus impactos na vida dos estudantes,

No quarto capítulo buscou-se sistematizar as práticas pedagógicas adotadas na escola, entendendo que a reflexão sobre elas possa servir como contribuição para os demais profissionais e estudiosos. No meu caso, as utilizei de forma adaptada, em uma escola regular, onde exerço o papel de coordenador pedagógico, e, no ano de 2019, essa escola conseguiu atingir uma melhoria de proficiência tanto no Enem, quanto Spaece, além da entrada de alguns de nossos alunos em universidades.

Por fim, o objetivo deste PAE é ser um arcabouço teórico-prático para que os conhecimentos e as informações nele contidos possam ser utilizados por outros profissionais e pesquisadores comprometidos com uma escola de qualidade, em que o foco é a aprendizagem dos alunos e a maioria das práticas gestoras tem um viés pedagógico, com vista a melhoria da qualidade da educação em que o foco é a formação omnilateral do educando.

REFERÊNCIAS

ALUNOS do Maciço de Baturité passam a contar com mais uma Escola de Educação Profissional. **Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2018/03/22/alunos-do-macico-de-baturite-passam-a-contar-com-mais-uma-escola-de-educacao-profissional/>>. Acesso em: 01 maio 2019.

AMORIM, M. J. A. B. A Aben e o Pipmo no preparo do atendente de enfermagem - relato de uma experiência. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 183-212, 1979. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671979000200183>. Acesso em: 01 maio 2019.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e Ensino integrado. In: **Educação em Questão**. v. 52 n. 38 (2015): maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em 16 fev. 2020.

BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. **Diferencial de Desempenho das Escolas Militares: Bons Alunos ou Boa Escola?** Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/diferencial_de_desempenho_das_escolas_militares.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba2>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/bogdan%20&%20bicklen%20-%20etica%20na%20pesquisa.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Imprensa Nacional**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 20 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 229, 22 dez. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 26 de novembro de 1999. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 162, 23 dez. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 29, de 13 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 18, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 26, p. 14, 09 fev. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, ed. extra, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - clt, aprovada pelo decreto- lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Inep. **Enem Por Escola.** [2018]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/enem_por_escola/2005_a_2015/microdados_enem_por_escola.zip. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. Inep. **IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. [2020]. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/ideb/133>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BULHOES, M. G. P. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 39-49, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392004000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2019.

CAED. **Resultados da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz.** [2019]. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 01 maio 2019. [acesso restrito].

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspect.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 20 maio 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Educação Profissional. **Percentual de aprovação de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na universidade, nos anos de 2012 a 2016, no Ceará.** 11 out. 2017. Disponível em:

https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=173. Acesso em: 02 jul. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Educação Profissional. **Criação das EEEPs**. 12 nov. 2018. Disponível em:

https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 02 jul. 2019.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSED. **Prêmio Gestão Escolar 2013**: manual de orientação para a inscrição. [2013]. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/pge_manual.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

CONSED. **Edital nº 001, de 12 de maio de 2017**. Dispõe sobre a concessão do “Prêmio Gestão Escolar 2017”, oferecido pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação) e pelas entidades parceiras. Brasília: CONSED, 2017. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Edital.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ENSINO profissional no Ceará: Em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens. **Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/20/ensino-profissional-no-ceara-em-10-anos-numero-de-alunos-passa-de-4-mil-para-mais-de-52-mil-jovens/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDSON QUEIROZ. **Projeto Político Pedagógico**. Cascavel, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, ed. esp., 07 out. 2014. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>. Acesso em: 01 maio 2019.

GARCIA, A. C.; *et al.* Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, ano 7, n. 13, p. 1-18, maio 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NASPOLINI, A. M. Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 141-145, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. In: **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Anais do [...]. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAIO-X das escolas do Brasil: Edson Queiroz EEEP. **G1**, [s.l.], Educação, [2020]. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/raio-x-das-escolas-do-brasil/#/page/?estado=23&cidade=2303501&escola=23264063>. Acesso em: 20 out. 2019.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/em-e-educacao-profissional>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, A. R. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

VICENTE, N. A. L. **Guia do gestor escolar** – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. Porto: Edições Asa, 2004. Disponível em:

https://www.academia.edu/1194778/Guia_do_gestor_escolar_da_escola_de_qualidade_m%C3%ADnima_garantida_%C3%A0_escola_com_garantia_de_qualidade.
Acesso em: 02 fev. 2020.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores

Prezado professor, este questionário é um instrumento de pesquisa utilizado para a construção de uma Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objetivo é analisar a contribuição das práticas gestoras para os bons resultados alcançados pela escola nos últimos anos. Solicito sua contribuição quanto às respostas e ressalto o sigilo quanto a sua identidade. Atenciosamente,

Fabio Junior Lima Demétrio

Para cada item abaixo marque a assertiva que mais se aproxima da sua realidade.

SEÇÃO I → PROCESSOS COLETIVOS DE TOMADA DE DECISÃO

1ª Como você vê o trabalho da equipe gestora?

a) Aplica, nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

b) Adota, em sua atuação de gestão escolar, uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

c) Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos, mas não atua no pedagógico que fica sob responsabilidade dos professores.

d) Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.

2ª As atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo da escola são promovidas com a articulação e integração com a comunidade, mediante apoio:

a) dos órgãos colegiados.

b) da gestão

c) de todos os segmentos da escola como: professores, alunos, núcleo gestor,

órgãos colegiados e comunidade.

d) Somente dos professores

3ª Quanto a sua relação com os professores, ela é:

a) Cordial e cada um cuida do seu trabalho.

b) Cordial e me preocupo com o andamento do trabalho dos outros.

c) Trato os outros da maneira que me tratam e faço meu trabalho.

d) Respeitosa, cordial e companheira, em que a gestão e professores se preocupam com o sucesso de seus colegas.

4ª Quanto à estruturação do trabalho do professor nesta escola:

a) Cada professor conhece sua disciplina e decide o que ministrar no ano letivo.

b) É respeitada a autonomia do professor, entretanto a gestão diz como devem ser realizados os trabalhos.

c) O trabalho do professor é estruturado por ele no começo do ano e nos planejamentos.

d) Todo o trabalho dos professores é estruturado a partir da jornada pedagógica e acompanhado semanalmente nos planejamentos por área.

5ª Quanto aos órgãos colegiados da escola, você gestor:

a) Conhece e faz parte de algum deles.

b) Conhece e já fez parte de algum deles.

c) Conhece e nunca fez parte de algum deles.

d) Desconhece a existência desses órgãos colegiados na escola.

6ª O Projeto Político Pedagógico da escola é discutido e reformulado, simultaneamente:

a) Pela gestão e professores pelo menos uma vez por ano.

b) Por professores. Gestão e alunos, pelo menos uma vez por ano, mas a palavra final é da gestão

c) Por professores, gestão e alunos, pelo menos uma vez por ano e todos tem vez e voz nas discussões.

d) Na minha escola não houve discussão sobre esse projeto no último ano.

7ª Você se sente contemplado nas decisões dos órgãos colegiados?

a) Sim, me sinto contemplado na maioria das decisões.

b) Não me sinto contemplado na maioria das decisões.

c) Me sinto contemplado em parte das decisões.

d) Nunca me sinto contemplado nas decisões dos órgãos colegiados.

SEÇÃO II → □ PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

8ª Na sua escola, os planejamentos por área:

a) São realizados semanalmente e acompanhados por um coordenador.

b) São realizados semanalmente e não são acompanhados.

c) São realizados semanalmente e são acompanhados pela coordenação.

d) São realizados mensalmente e são acompanhados pelos professores coordenadores de área PCAs.

9ª Na sua escola é aplicada uma avaliação diagnóstica com os alunos de primeiro ano. Sobre isso assinale uma das alternativas abaixo:

- a) Essa avaliação não contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, pois só testa o que eles sabem no momento e nenhuma intervenção é feita com os resultados.
- b) Essa avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem, pois com os resultados dessa avaliação são feitas intervenções pedagógicas, principalmente nivelamento, o que proporciona uma melhoria significativa da aprendizagem.
- c) Essa avaliação serve de base para todos os trabalhos pedagógicos da escola e contribui para a melhoria da aprendizagem.
- d) Essa avaliação só é utilizada para informar ao aluno o seu nível.

10ª As decisões pedagógicas na sua escola são tomadas:

- a) De modo coletivo nos planejamentos.
- b) Pelo próprio professor da disciplina.
- c) Pela gestão, que repassa para os professores.
- d) Não tenho opinião formada quanto às decisões de cunho pedagógico da escola.

11ª Quanto às metas de aprendizagem na sua escola, elas são tomadas:

- a) De modo coletivo nos planejamentos.
- b) Pelo próprio professor da disciplina.
- c) Pela gestão, que repassa para os professores.
- d) Não tenho opinião formada quanto às metas de aprendizagem da escola.

12ª Quanto aos projetos interdisciplinares da sua escola:

- a) Eles são decididos no início do ano pela gestão e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
- b) Eles são decididos coletivamente no início do ano e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
- c) Não conheço os projetos interdisciplinares da escola.
- d) Conheço os projetos interdisciplinares da escola e acredito que eles não contribuem para o alcance das metas e formação integral do estudante.

13ª Quanto à formação de grupos produtivos:

- a) Acho importante, mas não utilizo nas minhas aulas.
- b) Acho importante, utilizo nas minhas aulas e acho que isso é um dos pilares da escola.
- c) Acredito que atrapalhem o andamento das aulas por não permitir a socialização dos alunos.
- d) Não tenho opinião formada quanto ao uso de grupos produtivos.

14ª Os alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, elaboram questões baseadas nos descritores do SPAECE e Enem, além das provas bimestrais serem aplicadas no formato do Enem. A esse respeito, marque a alternativa que mais representa sua opinião.

- a) Não contribui para a melhoria dos resultados.
- b) Se constitui em um treinamento para os alunos.
- c) Promove uma melhoria da qualidade educacional na escola e se constitui como um de seus pilares.

d) Os alunos não elaboram as questões, só fazem copiar.

15ª Quanto ao projeto de monitoria adotado pela escola, você considera que:

- a) É um grande diferencial e contribuiu para os bons resultados da escola, sendo um dos seus pilares.
- b) Contribuiu para os resultados da escola.
- c) Não tem muito impacto, pois envolve apenas alguns alunos.
- d) Não influencia nos resultados educacionais.

16ª As médias de redação da sua escola no ENEM são superiores às médias estadual e nacional, não só das escolas públicas, mas das particulares também. Você acredita que isso se deve:

- a) À adoção do laboratório de redação com o trabalho da monitoria.
- b) À adoção do laboratório de redação.
- c) Ao trabalho dos monitores.
- d) Estes resultados não refletem à realidade atual da escola.

SEÇÃO III → □ GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

17ª Todos os projetos que a escola trabalha: metas de aprendizagem, pactuação de novas metas, resultados de avaliações externas, são apresentados aos professores, inicialmente:

- a) Na jornada pedagógica.
- b) Nas reuniões bimestrais.
- c) Nos planejamentos semanais.
- d) Não são apresentados.

18ª Os resultados das avaliações externas são trazidos para o planejamento com frequência:

- a) Anual.
- b) Mensal.
- c) Semanal.
- d) Isso não ocorre na minha escola.

19ª A partir dos dados da avaliação de diagnóstico, os alunos:

- a) São encaminhados para aulas de nivelamento.
- b) São estimulados a melhorar.
- c) São encaminhados para aulas de nivelamento, estimulados a melhorar e há um professor responsável por esse acompanhamento.
- d) Não acontece nada, até a próxima avaliação de diagnóstico.

20ª Os gestores da escola informam a comunidade escolar sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SPAECE, ENEM e SAEB, além de promoverem a socialização dos resultados internos com os pais?

- a) Sim, ao menos uma vez por ano.
- b) Sim, ao menos uma vez por bimestre.
- c) Não vejo isto acontecer nesta escola.
- d) Sim, nos planejamentos coletivos.

21ª Com que frequência os gestores da sua escola promovem as discussões dos resultados das avaliações, tanto internas, quanto externas, com a finalidade de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos?

- a) Semanalmente, nos planejamentos.
- b) Mensalmente, nos planejamentos
- c) Bimestralmente, nos planejamentos
- d) Anualmente, na jornada pedagógica.

22ª Quanto ao acompanhamento das metas de aprendizagem na sua escola:

- a) Esse acompanhamento ocorre semanalmente nos planejamentos por área.
- b) Esse acompanhamento só ocorre uma vez a cada bimestre, depois das provas.
- c) Não existe acompanhamento de metas na minha escola.
- d) As metas pactuadas são acompanhadas tanto nos planejamentos semanais, quanto nos planejamentos coletivos, tanto pela gestão quanto por nós professores.

23ª Quanto ao resultado nas avaliações externas e nas avaliações diagnósticas, você professor:

- a) Conhece o resultado de todos os alunos e acompanha o seu desenvolvimento.
- b) Conhece o resultado de alguns dos alunos, mas não acompanha o seu desenvolvimento.
- c) Não vê como essas avaliações externas e diagnósticas possam influenciar no desenvolvimento do aluno.
- d) Conhece o resultado de todos os alunos, acompanha o desenvolvimento de cada um deles e utiliza estes resultados no planejamento pedagógico.

Obrigado pela participação!

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos gestores

Prezado professor, este questionário é um instrumento de pesquisa utilizado para a construção de uma Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objetivo é analisar a contribuição das práticas gestoras para os bons resultados alcançados pela escola nos últimos anos. Solicito sua contribuição quanto às respostas e ressalto o sigilo quanto a sua identidade. Atenciosamente,

Fabio Junior Lima Demétrio

Para cada item abaixo marque a assertiva que mais se aproxima da sua realidade.

SEÇÃO I → PROCESSOS COLETIVOS DE TOMADA DE DECISÃO

1ª Como você vê o trabalho da equipe gestora?

a) Aplica, nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

b) Adota, em sua atuação de gestão escolar, uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

c) Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos, mas não atua no pedagógico que fica sob responsabilidade dos professores.

d) Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.

2ª As atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo da escola são promovidas com a articulação e integração com a comunidade, mediante apoio:

- a) dos órgãos colegiados.
- b) da gestão

- c) de todos os segmentos da escola como: professores, alunos, núcleo gestor, órgãos colegiados e comunidade.
- d) Somente dos professores

3ª Quanto a sua relação com os professores, ela é:

- a) Cordial e cada um cuida do seu trabalho.
- b) Cordial e me preocupo com o andamento do trabalho dos outros.
- c) Trato os outros da maneira que me tratam e faço meu trabalho.
- d) Respeitosa, cordial e companheira, em que gestão e professores se preocupam com o sucesso de seus colegas.

4ª Quanto à estruturação do trabalho do professor nesta escola:

- a) Cada professor conhece sua disciplina e decide o que ministrar no ano letivo
- b) É respeitada a autonomia do professor, entretanto a gestão diz como devem ser realizados os trabalhos.
- c) O trabalho do professor é estruturado por ele no começo do ano e nos planejamentos.
- d) Todo o trabalho dos professores é estruturado a partir da jornada pedagógica e acompanhado semanalmente nos planejamentos por área.

5ª Quanto aos órgãos colegiados da escola, você gestor:

- a) Conhece e faz parte de algum deles.
- b) Conhece e já fez parte de algum deles.
- c) Conhece e nunca fez parte de algum deles.
- d) Desconhece a existência desses órgãos colegiados nesta escola.

6ª O Projeto Político Pedagógico da escola é discutido e reformulado, simultaneamente:

- a) Pela gestão e professores pelo menos uma vez por ano.
- b) Por professores. Gestão e alunos, pelo menos uma vez por ano, mas a palavra final é da gestão
- c) Por professores, gestão e alunos, pelo menos uma vez por ano e todos tem vez e voz nas discussões.
- d) Na minha escola não houve discussão sobre esse projeto no último ano.

7ª Você se sente contemplado nas decisões dos órgãos colegiados?

- a) Sim, me sinto contemplado na maioria das decisões.
- b) Não me sinto contemplado na maioria das decisões.
- c) Me sinto contemplado em parte das decisões.
- d) Nunca me sinto contemplado nas decisões dos órgãos colegiados.

SEÇÃO II ➡ □ PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

8ª Na sua escola, os planejamentos por área:

- a) São realizados semanalmente e acompanhados por um coordenador.
- b) São realizados semanalmente e não são acompanhados.
- c) São realizados semanalmente e são acompanhados pela coordenação.
- d) São realizados mensalmente e são acompanhados pelos professores coordenadores de área PCAs.

9ª Na sua escola é aplicada uma avaliação diagnóstica com os alunos de primeiro ano. Sobre isso assinale uma das alternativas abaixo:

- a) Essa avaliação não contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos pois só testa o que eles sabem no momento e nenhuma intervenção é feita com os resultados
- b) Essa avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem, pois com os resultados desta avaliação são feitas intervenções pedagógicas, principalmente nivelamento, o que proporciona uma melhoria significativa da aprendizagem
- c) Essa avaliação serve de base para todos os trabalhos pedagógicos da escola e contribui para a melhoria da aprendizagem.
- d) Essa avaliação só é utilizada para informar ao aluno o seu nível.

10ª As decisões pedagógicas na sua escola elas são tomadas:

- a) De modo coletivo nos planejamentos.
- b) Pelo próprio professor da disciplina.
- c) Pela gestão, que repassa para os professores.
- d) Não tenho opinião formada quanto às decisões de cunho pedagógico da escola.

11ª Quanto às metas de aprendizagem na sua escola, elas são tomadas:

- a) De modo coletivo nos planejamentos.
- b) Pelo próprio professor da disciplina.
- c) Pela gestão, que repassa para os professores.
- d) Não tenho opinião formada quanto às metas de aprendizagem da escola.

12ª Quanto aos projetos interdisciplinares da sua escola:

- a) Eles são decididos no início do ano pela gestão e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
- b) Eles são decididos coletivamente no início do ano e são vitais para o andamento da escola e formação dos jovens.
- c) Não conheço os projetos interdisciplinares da escola.
- d) Conheço os projetos interdisciplinares da escola e acredito que eles não contribuem para o alcance das metas e formação integral do estudante.

13ª Quanto à formação de grupos produtivos:

- a) Acho importante, mas não utilizo nas minhas aulas.
- b) Acho importante, utilizo nas minhas aulas e acho que isso é um dos pilares da escola.
- c) Acredito que atrapalhem o andamento das aulas por não permitir a socialização dos alunos.
- d) Não tenho opinião formada quanto ao uso de grupos produtivos.

14ª Os alunos, em Portuguesa e Matemática, elaboram questões baseadas nos descritores do SPAECE e Enem, além das provas bimestrais serem aplicadas no formato do Enem. A esse respeito, marque a alternativa que mais representa sua opinião.

- a) Não contribui para a melhoria dos resultados.
- b) Se constitui em um treinamento para os alunos.
- c) Promove uma melhoria da qualidade educacional na escola e se constitui como

um de seus pilares.

d) Os alunos não elaboram as questões, só fazem copiar.

15ª Quanto ao projeto de monitoria adotado pela escola, você considera que:

a) É um grande diferencial e contribuiu para os bons resultados da escola, sendo um dos seus pilares.

b) Contribuiu para os resultados da escola.

c) Não tem muito impacto, pois envolve apenas alguns alunos.

d) Não influencia nos resultados educacionais.

16ª As médias de redação da sua escola no ENEM são superiores às médias estadual e nacional, não só das escolas públicas, mas das particulares também. Você acredita que isso se deve:

a) À adoção do laboratório de redação com o trabalho da monitoria.

b) À adoção do laboratório de redação.

c) Ao trabalho dos monitores.

d) Esses resultados não refletem à realidade atual da escola.

SEÇÃO III → □ GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

17ª Todos os projetos que a escola trabalha: metas de aprendizagem, pactuação de novas metas, resultados de avaliações externas, são apresentados aos professores, inicialmente:

a) Na jornada pedagógica.

b) Nas reuniões bimestrais.

c) Nos planejamentos semanais.

d) Não são apresentados.

18ª Os resultados das avaliações externas são trazidos para o planejamento com frequência:

a) Anual.

b) Mensal.

c) Semanal.

d) Isso não ocorre na minha escola.

19ª A partir dos dados da avaliação de diagnóstico, os alunos:

a) São encaminhados para aulas de nivelamento.

b) São estimulados a melhorar.

c) São encaminhados para aulas de nivelamento, estimulados a melhorar e há um professor responsável por esse acompanhamento.

d) Não acontece nada, até a próxima avaliação de diagnóstico.

20ª Os gestores da escola informam a comunidade escolar sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SPAECE, ENEM e SAEB, além de promoverem a socialização dos resultados internos com os pais?

a) Sim, ao menos uma vez por ano.

b) Sim, ao menos uma vez por bimestre.

c) Não vejo isto acontecer nesta escola.

d) Sim, nos planejamentos coletivos.

21ª Com que frequência os gestores da sua escola promovem as discussões dos resultados das avaliações, tanto internas, quanto externas, com a finalidade de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos?

- a) Semanalmente, nos planejamentos.
- b) Mensalmente, nos planejamentos
- c) Bimestralmente, nos planejamentos
- d) Anualmente, na jornada pedagógica.

22ª Quanto ao acompanhamento das metas de aprendizagem na sua escola:

- a) Esse acompanhamento ocorre semanalmente nos planejamentos por área.
- b) Esse acompanhamento só ocorre uma vez a cada bimestre, depois das provas.
- c) Não existe acompanhamento de metas na minha escola.
- d) As metas pactuadas são acompanhadas tanto nos planejamentos semanais, quanto nos planejamentos coletivos, tanto pela gestão quanto por nós professores.

23ª Quanto ao resultado nas avaliações externas e nas avaliações diagnósticas, você professor:

- a) Conhece o resultado de todos os alunos e acompanha o seu desenvolvimento.
- b) Conhece o resultado de alguns dos alunos, mas não acompanha o seu desenvolvimento.
- c) Não vê como essas avaliações externas e diagnósticas possam influenciar no desenvolvimento do aluno.
- d) Conhece o resultado de todos os alunos, acompanha o desenvolvimento de cada um deles e utiliza estes resultados no planejamento pedagógico.

Obrigado pela participação!