

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

ANTONIO ROBERTO DE ARAUJO SOUZA

**A GESTÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS COMO FATOR DE SUCESSO: O
CASO DA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO DO
CEARÁ**

JUIZ DE FORA

2016

ANTONIO ROBERTO DE ARAUJO SOUZA

**A GESTÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS COMO FATOR DE SUCESSO: O
CASO DA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO DO
CEARÁ**

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

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA

2016

ANTONIO ROBERTO DE ARAUJO SOUZA

**A GESTÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS COMO FATOR DE SUCESSO: O
CASO DA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO 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 para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 28/07/2016

Pro^a Dr^a Maria Isabel Da Silva Azevedo Alvim (Orientadora)

Prof^o Dr^o Lourival Batista de Oliveira Júnior

Prof^a Dr^a Maria Andréia de Paula Silva

À minha esposa pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis do curso.

Ao meu querido filho João Pedro pela compreensão das minhas ausências.

Aos meus pais Joaquim Matos e Maria Conceição (In Memoriam) por sua dedicação e zelo pelos meus estudos, possibilitaram-me esta conquista.

Aos meus irmãos, amigos e colegas de trabalho a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, nas pessoas da Prof^a Izolda Cela, Maurício Holanda e Idilvan Alencar, pelo incentivo à formação profissional, tornando esse curso acessível aos profissionais da Gestão da Educação da Rede Estadual do Ceará.

A minha orientadora, Profa. Dra. Isabel da Silva Azevedo Alvim pela dedicação a mim dispensada na construção desse trabalho. À Juliana Magaldi e as Agentes do Suporte Acadêmico, Helena Rivelli e Mônica Henriques, pelas sugestões, incentivos, paciência e disponibilidade em me apoiar em todas as etapas dessa dissertação.

À Assessora Técnica da CREDE 20, Liliane, pelo apoio na pesquisa e elaboração de tabelas e gráficos. A Alvany, Francisco José e Jucy pela correção ortográfica, Daniel e Mauro pela tradução do resumo.

À diretora, ao coordenador e professores da Escola Francisco Holanda Montenegro pelo respeito e carinho com os quais me receberam e pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo, apoio e compreensão das minhas ausências da Coordenação da CREDE nos momentos de estudo.

Aos meus colegas de curso Célio, Emanuelle, Auricélio, Eliana, Elvira, Hernita, Marlene, Erenice, Giovanna, Regis e Dulce pela boa companhia nos períodos presenciais.

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje é fazendo hoje aquilo que hoje pode ser feito

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as práticas da gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro no desenvolvimento, articulação e integração entre seus programas/projetos e propor a realização de formação para os gestores escolares das escolas da CREDE 16 a partir das conclusões possíveis do caso de gestão estudado. Este mapeia e discute as ações de articulação entre programas/projetos implantados na escola a partir do bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE no período de 2010 a 2014. A discussão teórica se baseia em Franco et al (2007), Soares (2004), Alves e Soares (2008), Sammons (2008), Polon e Bonamino (2011); Franco e Bonamino (2005); Polon (2013), Lück (2009), Fonseca e Oliveira (2009), Zanon e Pedrosa (2014) e Mello (2014). A metodologia de pesquisa utilizada foi do tipo qualitativa e foram utilizados como instrumentos para coleta de dados a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa revelaram que a escola desenvolve um conjunto de programas/projetos de forma articulada e integrada na rotina de trabalho pedagógico. Mostraram também que tanto o desenvolvimento das ações da escola através de uma pedagogia de projetos quanto a articulação e integração, fortalecida pelo acompanhamento, monitoramento e suporte dado aos professores pelos gestores escolares são fatores que podem ser associados ao desempenho da escola no SPAECE e ENEM. Porém, os bons resultados da escola advêm de uma forte cultura da avaliação implantada e consolidada na escola. Isso tem levado a escola a priorizar o uso das matrizes de referência das avaliações externas em detrimento da matriz curricular do estado, o que permite concluir que os resultados nas avaliações externas a partir da gestão de programas/projetos não indicam por si só fator de sucesso. Entretanto, a pesquisa identificou práticas na gestão de programas/projetos na escola que combinados com uma discussão teórica serve de ponto de partida para a formação de gestores escolares. A partir das práticas da gestão e da discussão teórica, foi elaborado um Plano de Ação Educacional no Capítulo 3. Esse Plano propõe a formação de gestores escolares da CREDE 16 como estratégia para a melhoria da gestão em outras escolas da rede estadual. Espera-se com essa a melhoria da gestão e dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com repercussão nos resultados das avaliações externas.

Palavras-Chave: Gestão escolar; Articulação/integração; Sucesso escolar.

ABSTRACT

The present thesis aims to analyze the management practices of Francisco Holanda Montenegro School, in the development, articulation and integration between its programs / projects and propose the realization of training for school managers of CREDE 16 schools as from the possible conclusions, achieved in the management studied. This maps and discusses the articulation actions between the programs / projects implemented in the school from its good performance in Portuguese and Mathematics in SPAECE, during the period from 2010 to 2014. The theoretical discussion is based on Franco et al (2007), Soares (2004), Alves and Soares (2008), Sammons (2008), Polon and Bonamino (2011); Franco and Bonamino (2005); Polon (2013), Lück (2009), Fonseca and Oliveira (2009), Zanon and Pedrosa (2014) and Mello (2014). It was used a qualitative research methodology. The research methodology used in the process was a qualitative one and, as instruments for data collection, the application of questionnaires and semi-structured interviews. The survey results revealed that the school develops a set of programs / projects in an organized and integrated manner in pedagogical work routine. They also showed that as much the development of the school's actions through a pedagogy of projects as the articulation and integration, strengthened by tracking, monitoring and support given to teachers by school managers, are factors that can be associated with school performance in SPAECE and ENEM. But the good school results come from a strong culture of assessment deployed and consolidated at school. This has led the school to prioritize the use of the reference arrays of external evaluations instead of the curriculum of the state, which permits to conclude that the results in external evaluations as from the management of programs / projects do not indicate, by themselves, a success factor. However, research has identified practices in the management of programs / projects at school that combined with a theoretical discussion work as a starting point for training of school managers. From the management practices and the theoretical discussion, it was elaborated an Educational Action Plan in Chapter 3. This plan proposes the instruction of school managers of CREDE 16 as a strategy for management improving in other schools of the state of Ceará. This way, it is hoped the improving of management and teaching and learning processes of students with repercussions on the results of external evaluations.

Keywords: School management; Articulation/integration; School success.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DOE – Diário Oficial do Estado
DT – Diretor de Turma
EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional
EEM – Escola de Ensino Médio
EEMFHM – Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MT – Matemática
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma
PDT – Professor Diretor de Turma
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura da Direção Superior, Gerência Superior e Órgãos de Assessoramento Técnico da SEDUC - 2013.	29
Figura 2	Estrutura da CREDE 16 - 2013.	30
Figura 3	Estrutura da SEFOR – 2013.	31
Figura 4	Modelo conceitual dos fatores extra e intraescolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos.	75
Figura 5	Modelo conceitual dos fatores intraescolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos.	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos alunos da 3ª Série do EM da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da EEM Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho em LP do SPAECE no período de 2010 a 2014.	58
Gráfico 2	Distribuição dos alunos da 3ª Série do EM da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da EEM Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho em MT do SPAECE no período de 2010 a 2014.	59
Gráfico 3	Proficiência Média em LP da 1ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	61
Gráfico 4	Proficiência Média em MT da 1ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	62
Gráfico 5	Proficiência Média em LP da 2ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	63
Gráfico 6	Proficiência Média em MT da 2ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	64
Gráfico 7	Proficiência Média em LP da 3ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	65
Gráfico 8	Proficiência Média em MT da 3ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014.	66
Gráfico 9	Proficiência média do ENEM da Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2011 a 2014.	94
Gráfico 10	Participação dos professores nos programas/projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro.	110
Gráfico 11	Forma de envolvimento dos alunos da Escola Francisco Holanda Montenegro nos programas/projetos segundo os professores.	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados.	33
Quadro 2	Forma de aplicação do SPAECE por redes e anos/séries no ano de 2014.	34
Quadro 3	Escala de desempenho de Língua Portuguesa do SPAECE do Ensino Médio.	34
Quadro 4	Escala de desempenho de Matemática do SPAECE do Ensino Médio.	36
Quadro 5	Formação e tempo de permanência da equipe gestora da Escola Francisco Holanda Montenegro.	38
Quadro 6	Projeto Um Computador por Aluno desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2010 a 2014.	39
Quadro 7	Projeto Professor Diretor de Turma desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2011 a 2014.	40
Quadro 8	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2013 a 2014. .	43
Quadro 9	Programa Geração da Paz desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2010 a 2014.	46
Quadro 10	Projeto Células Cooperativas desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2012 a 2014.	49
Quadro 11	Projeto Círculo de Leitura desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período letivo de 2014.	50
Quadro 12	Projeto “Enem: chego junto, chego bem!” desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2012 a 2014.	52
Quadro 13	Documento que o professor usa como base no planejamento das suas atividades pedagógicas na Escola Francisco Holanda Montenegro. .	94
Quadro 14	Opinião dos professores sobre os programas/projetos que são desenvolvidos de forma articulada e integrada na rotina da Escola Francisco Holanda Montenegro.	98
Quadro 15	Opinião dos professores sobre as ações que a gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro realiza para trabalhar a comunicação entre os programas/projetos.	104

Quadro 16	Opinião dos professores sobre os fatores que contribuem para os bons resultados da Escola Francisco Holanda Montenegro no SPAECE. .106
Quadro 17	Frequência com que os professores colaboram no desenvolvimento dos programas/projetos.112
Quadro 18	As boas práticas identificadas na Escola Francisco Holanda Montenegro e uma referência teórica para formação de gestores escolares.123
Quadro 19	Temas e ementas que serão trabalhados nos módulos da formação de gestores escolares da CREDE 16. 127
Quadro 20	O módulo, ação, objetivos, período de realização, responsável, metodologia e custo para a realização de curso de formação de gestores escolares. 129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados de participação e proficiência média em LP da 1ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.54
Tabela 2	Dados de participação e proficiência média em LP da 2ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.55
Tabela 3	Dados de participação e proficiência média em LP da 3ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.55
Tabela 4	Dados de participação e proficiência média em MT da 1ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.56
Tabela 5	Dados de participação e proficiência média em MT da 2ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.57
Tabela 6	Dados de participação e proficiência média em MT da 3ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014.57
Tabela 7	Proficiência Média em LP da 1ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	151
Tabela 8	Proficiência Média em MT da 1ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	151
Tabela 9	Proficiência Média em LP da 2ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	152
Tabela 10	Proficiência Média em MT da 2ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	152
Tabela 11	Proficiência Média em LP da 3ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	153
Tabela 12	Proficiência Média em MT da 3ª Série do EM das Escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 OS PROGRAMAS/PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO.	23
1.1 Breve contextualização da Rede de Ensino do Estado do Ceará.....	24
1.2 A CREDE 16 no contexto da SEDUC/CE.....	27
1.3 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.....	32
1.4 A Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro: contexto e resultados.....	36
1.4.1 A gestão da escola.....	37
1.4.2 Os programas/projetos desenvolvidos na escola.....	39
1.4.3 Os resultados da escola no SPAECE.....	54
2 ANÁLISE DAS AÇÕES DA EQUIPE GESTORA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO DOS PROGRAMAS/PROJETOS.	69
2.1 Referencial teórico.....	71
2.1.1 Fatores extra e intraescolares ligados ao sucesso escolar.....	74
2.1.2 A gestão como fator intraescolar promotor de sucesso.....	81
2.1.3 A articulação entre programas/projetos e currículo pela gestão da escola... ..	84
2.2 Os instrumentos e técnicas utilizadas na coleta dos dados.....	89
2.2.1 O questionário.....	90
2.2.2 A entrevista.....	91
2.3 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa.....	91
2.3.1 O perfil dos sujeitos.....	92
2.3.2 A implantação de programas/projetos na escola.....	93
2.3.3 A integração e articulação entre programas/projetos.....	98
2.3.4 A gestão de programas/projetos e a aprendizagem dos estudantes.....	106
2.3.5 O envolvimento dos atores escolares na gestão dos programas/projetos..	111
2.3.6 Considerações sobre a análise dos dados.	117
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PLANO DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES.....	120
3.1 Justificativa.....	122
3.2 A adequação do quadro institucional/legal.....	124
3.3 Objetivos da formação.....	125

3.4	O mecanismo de financiamento da proposição.....	125
3.5	Metodologia para a realização das formações.	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES.....	140
	ANEXOS	150

INTRODUÇÃO

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda em seu Art. 206 que o ensino será ministrado com base em um conjunto de princípios, dentre os quais vale destacar a (I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a (VI) gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a (VII) garantia do padrão de qualidade. Nesse sentido, a democratização do acesso à educação escolar pública no Brasil, ocorrida a partir da década de 1970, trouxe como desafio a melhoria do padrão de qualidade do ensino.

No Ceará, como ocorria em todo o país, em busca da garantia da democratização do acesso e da melhoria do padrão de qualidade do ensino, o estado implantou um conjunto considerável de políticas e ações educacionais a partir da década de 1990. A expansão da rede básica de ensino, a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), a instituição de processos meritocráticos e democráticos de escolha de gestores escolares, a progressiva transferência de matrícula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as redes municipais, a instituição de uma política de cooperação com os municípios e a implantação da política de premiação de escolas e alunos a partir dos resultados do SPAECE foram algumas das iniciativas dos gestores públicos que conduziram a educação do Ceará nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, a partir de 2007, com a ampliação do financiamento da educação básica no Brasil – passando da lei que garantia recursos apenas para o Ensino Fundamental (Lei nº 9.424 de 24/12/1996 – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF) para uma lei que amplia o investimento para a Educação Infantil e o Ensino Médio (Lei nº 11.494 de 20/06/2007 – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB) -, o Ceará consegue planejar e implantar na rede estadual um conjunto de políticas, programas e projetos com foco na universalização, na permanência e no sucesso escolar do estudante do Ensino Médio.

Nesse conjunto de políticas, o governo implanta uma rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional de nível médio e programas/projetos para fortalecer o ensino médio regular. Dentre esses programas/projetos estão: o Projeto Um Computador por Aluno (UCA); o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); o Programa Geração da Paz (PGP); o Projeto Células Cooperativa (PCC); o Projeto Círculos de Leitura (PCL); e o “Enem: chego junto, chego bem!”. Todos esses programas/projetos reúnem características que se complementam com o objetivo de garantir acesso, permanência e melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Entretanto, a eficácia dessas políticas no interior da escola vai depender de como a gestão articula e integra suas ações.

Assim, na presente dissertação, realizamos um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro (EEMFHM), distrito José de Alencar, município de Iguatu (CE), unidade de ensino que tem apresentado resultados acima da média da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16 (CREDE 16) e do Ceará nas avaliações do SPAECE. Portanto, nossa hipótese é de que a adesão da escola a um conjunto de programas/projetos propostos por diferentes instâncias e a articulação entre eles signifiquem fatores determinantes para o sucesso da escola em termos de desempenho.

A pesquisa foi realizada procurando analisar as ações gestoras voltada para o desenvolvimento de programas/projetos que levaram a Escola Francisco Holanda Montenegro a ter melhor desempenho nas Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE em comparação com as demais escolas de ensino médio regular, pertencentes a CREDE 16, órgão que faz parte da estrutura administrativa da SEDUC/CE. A intenção foi identificar as boas práticas de gestão no desenvolvimento e articulação dos programas/projetos no período de 2010 a 2014, que pudessem ser replicadas em outros contextos. A escolha por esse período é porque a escola foi criada em 2009 e só a partir de 2010 possui dados que possam ser comparados com ela mesma e com as demais escolas da rede.

O interesse por pesquisar a Escola Francisco Holanda Montenegro surgiu da minha experiência como coordenador da CREDE 16. Na gestão da coordenadoria regional durante três anos, acompanhei a gestão administrativa, financeira e pedagógica de 18 (dezoito) escolas da rede estadual: 13 (treze) escolas de ensino

médio regular, 01 (um) centro de educação de jovens e adultos (CEJA) e 04 (quatro) Escolas Estaduais de Educação Profissional. Neste período pude monitorar o desempenho dos gestores e fazer análise comparativa utilizando os dados das avaliações internas e externas. Chamou minha atenção o desempenho da Escola Francisco Holanda Montenegro nos resultados do SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática a partir de 2011 e a sua manutenção nos anos seguintes, destacando-se entre as demais escolas da CREDE 16. Após significativo desempenho no SPAECE em 2011, até 2014 ocorreram apenas pequenas oscilações, mantendo, nos quatro anos seguintes a escola entre aquelas com os melhores resultados da regional. Nesse sentido, o presente trabalho procurou responder a seguinte questão: como transformar as iniciativas na gestão dos programas/projetos em ações a serem incorporadas em outras escolas da CREDE?

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar as práticas da gestão no desenvolvimento e articulação entre programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro e construir um programa de formação para os gestores escolares das escolas da CREDE 16 a partir das boas práticas identificadas.

Esse estudo de caso ainda apresenta os seguintes objetivos específicos: a) descrever a escola e o contexto da secretaria em que foi desenvolvido o SPAECE; b) analisar as práticas da equipe gestora da escola voltada para a articulação entre programas/projetos; e c) elaborar um plano de formação para os gestores escolares das escolas da CREDE 16.

O referencial bibliográfico para a discussão desses questionamentos está baseado em Soares (2004), Franco e Bonamino (2006), Franco et al (2007), Alves e Soares (2008), Sammons (2008), Fonseca e Oliveira (2009), Lück (2009), Polon e Bonamino (2011), Polon (2013), Zanon e Pedrosa (2014) e Mello (2014).

A metodologia da pesquisa foi do tipo exploratória, realizada por meio de questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados. A entrevista foi realizada com a diretora e o coordenador escolar e os questionários foram estruturados com questões fechadas e aplicados junto aos professores.

Para tanto, foram considerados os seguintes aspectos na investigação: i) a implantação dos programas/projetos na escola no período de 2010 a 2014; ii) a integração e articulação entre os programas/projetos; iii) como a implantação dos programas/projetos impactam nos resultados do SPAECE e; vi) como se dá o

envolvimento da direção da escola, dos professores, dos alunos e dos pais no desenvolvimento dos programas/projetos.

Em sua estrutura, a presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo a pesquisa se concentrou no levantamento de dados da escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) e análise dos indicadores do SPAECE. No segundo capítulo foi desenvolvida a discussão teórica, a apresentação e análise dos dados coletados através dos questionários e das entrevistas, com as considerações acerca dos resultados. No terceiro capítulo foi desenvolvido um plano de formação para gestores escolares a partir das conclusões obtidas com a pesquisa.

O primeiro capítulo traz a descrição dos programas/projetos desenvolvidos pela Escola Francisco Holanda Montenegro. Para tanto, apresenta o contexto da rede de ensino do estado do Ceará e da CREDE 16 no período de implantação dos programas/projetos na escola; a origem, a implantação e as mudanças ocorridas no SPAECE; o contexto e os resultados da Escola Francisco Holanda Montenegro; a dimensão da gestão estratégica na articulação dos programas/projetos, a integração entre os programas/projetos desenvolvidos na escola, a articulação de programas/projetos como estratégia para melhoria dos resultados e os caminhos da investigação.

O segundo capítulo se inicia com uma análise das ações da equipe gestora na perspectiva da integração entre os programas/projetos. O objetivo deste capítulo é realizar uma análise de como as políticas são articuladas no interior da escola para a garantia da aprendizagem dos estudantes. A intenção foi identificar as práticas de gestão promotoras da articulação e integração entre os programas/projetos.

Após consolidar e analisar os dados da pesquisa a partir da opinião dos professores e gestores, concluiu-se que a Escola Francisco Holanda Montenegro desenvolve um conjunto de programas/projetos que estão incorporados ao PPP; existem articulação e integração entre esses programas/projetos; a gestão articulada de programas/projetos impacta nos resultados da escola no SPAECE e ENEM; há forte envolvimento dos gestores e professores na gestão dos programas/projetos; os alunos se envolvem nas ações em geral de forma compulsória; a escola conta com o apoio dos pais no desenvolvimento dos programas/projetos. Além desses aspectos, a pesquisa identificou também que a escola faz uso da matriz de referência do

ENEM no planejamento das atividades pedagógicas em detrimento da matriz curricular do estado, o que sugere a existência de uma cultura da avaliação.

Embora os resultados da pesquisa indiquem que não se pode afirmar que exista um caso de sucesso, identificou-se que a gestão da escola desenvolve um conjunto de práticas que podem ser tomadas como ponto de partida para a formação de gestores escolares.

No terceiro capítulo foi desenvolvido um Plano de Ação Educacional para a formação de gestores escolares da CREDE 16 a partir das práticas desenvolvidas pela gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro. O capítulo se inicia trazendo os principais achados da pesquisa e um quadro que apresenta a correlação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com referenciais bibliográficos que discutem e fundamentam tal prática. Em seguida o Plano de Formação de Gestores é construído a partir das práticas de gestão identificadas. O plano propõe a realização de curso de formação continuada em serviço para gestores escolares com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas/aula, dividido em 8 (oito) módulos, cada módulo com 8 (oito) horas de duração. Os módulos serão desenvolvidos em encontros mensais a serem realizados na CREDE 16 e custeados com recursos da SEDUC/CE.

1 OS PROGRAMAS/PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA FRANCISCO HOLANDA MONTENEGRO

O debate no campo teórico e a análise da situação escolar sobre qualidade educacional consideram as dimensões intraescolares e extraescolares como variáveis que influenciam diretamente nesse contexto. Sobre a dimensão extraescolar, Soares (2004, p. 86) afirma que “toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle”. Assim, a escola precisa ser capaz de reduzir a diferença entre o aluno real e o aluno ideal, ou seja, oferecer condições de educabilidade aos seus alunos a fim de reduzir os impactos dos fatores extraescolares na aprendizagem. Sobre os fatores internos, estudos, avaliações e pesquisas mostram que ele afeta, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa. Soares (2004, p. 87), por exemplo, defende que existem fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos. Já Franco et al (2007, p. 281-284) destacam que os recursos escolares, a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e o salário docente além da ênfase pedagógica são fatores escolares associados à eficácia escolar que determinam o sucesso escolar dos estudantes. Nesse sentido, a gestão articulada de programas/projetos é um dos fatores internos a ser explorado na análise da eficácia escolar.

O presente capítulo apresenta os programas/projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro a partir de um conjunto de políticas e práticas implantadas na rede de educação do estado do Ceará a partir de 2007. Apresenta também as mudanças ocorridas no SPAECE desde a sua implantação como política que fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das ações educacionais no estado do Ceará. Trata ainda dos programas/projetos: o Projeto Um Computador por Aluno (UCA); o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); o Programa Geração da Paz (PGP); o Projeto Células Cooperativas (PCC); e o Projeto Círculos de Leitura (PCL) são parte de um conjunto de políticas implantadas na Rede Estadual do Ceará no ciclo de gestão governamental desenvolvido no período de 2007 a 2014.

Esses programas/projetos reúnem propostas que contam com a articulação da gestão escolar como estratégia para melhoria na aprendizagem e,

consequentemente, no desempenho dos estudantes. Alguns programas/projetos estão presentes na maioria das escolas da rede estadual, como o PPDT e o Jovem de Futuro, enquanto outros estão presentes em um número pequeno de escolas como o Projeto UCA e o Projeto de Aprendizagem em Células Cooperativas.

Este capítulo se inicia com a descrição do contexto da rede de ensino do estado do Ceará e da CREDE 16 no período de implantação dos programas/projetos na escola, e traz um breve relato das políticas educacionais implantadas e suas principais linhas de ação. Para tanto, apresenta ainda a origem, as características e a trajetória das políticas e práticas na Rede Estadual de Ensino do Ceará, a estrutura administrativa da Secretaria da Educação, a estrutura da Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro e a implantação de todos os programas/projetos nessa escola. A necessidade de conhecer a educação cearense no período de implantação dos programas/projetos supracitados permite o conhecimento dos principais fatores que levaram o governo a buscar, nessas políticas, alternativas para melhoria da gestão das escolas e dos resultados educacionais num contexto de grandes desafios.

Pelo exposto, o primeiro capítulo está organizado em 04 seções da seguinte forma: 1.1. Breve contextualização da rede de ensino do estado do Ceará; 1.2. A CREDE 16 no contexto da SEDUC/CE; 1.3. O Sistema Permanente de Avaliação do estado do Ceará; 1.4. A Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro: contexto e resultados; 1.4.1. A gestão da escola; 1.4.2. Os programas/projetos desenvolvidos na escola; e 1.4.3. Os resultados da escola no SPAECE.

1.1 Breve contextualização da rede de ensino do estado do Ceará

A partir da década de 1970 a escola pública brasileira passou a receber um contingente cada vez maior de estudantes, crianças e jovens oriundas das classes populares antes excluídas do sistema educacional. Esse público engrossava os indicadores de analfabetismo muito altos até então, como os 33,6% de analfabetos em 1970 para a população com mais de 15 anos de idade, conforme dados do censo demográfico realizado pelo IBGE naquele ano. O aumento da matrícula se intensifica na década de 1980, mas, é somente na década de 1990, fomentado

principalmente pela LDB (Lei 9394/96) e pelo FUNDEF que a democratização do ensino vai alcançar patamares de universalização para o ensino fundamental, etapa da educação básica foco das políticas instituídas em 1996 (FUNDEF, Lei nº 9.424 de 24/12/1996).

A chegada de crianças e jovens das classes populares à escola veio acompanhada de diversos desafios, “[...] tendo em vista que a inclusão desse novo grupo apresentava necessidades que vão além da escolarização, causando um descompasso entre o que a escola estava acostumada a fazer e a nova realidade” (COSTA, 2014, p. 20). Essa nova realidade vai causar o que Peregrino (2011) caracteriza como a desinstitucionalização da escola. Segundo a autora, esta nova realidade estaria associada ao fato de que a chegada das camadas populares à escola pública faz com que ela seja sobrecarregada crescentemente por uma agenda que, mais do que orientada para o fortalecimento da educabilidade dos pobres, se vale da escola para ampliar a gestão da pobreza. O resultado, como aponta Peregrino (2011), é uma escola que converte parcela do alunado em habitantes da escola, ou seja, embora orientada pela igualdade, a escola passa a ser produtora de crescentes desigualdades.

Nesse contexto, a escola pública passa a atender estudantes com origens e perfis socioeconômicos e culturais diversos, embora não esteja preparada para lidar com uma diversidade de culturas, costumes e hábitos. Assim, sem os mecanismos adequados para cumprir o seu papel institucional em um contexto cada vez mais complexo, assume funções sociais que não vão repercutir na aprendizagem dos estudantes.

Foi nesse cenário que no período de 1995 a 2002, a exemplo do que acontecia no Brasil, fruto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e da Lei do FUNDEF, Lei nº 9.424/96, o estado do Ceará “[...] deu largos passos na direção da universalização do ensino fundamental e da expansão do ensino médio” (VIEIRA, 2007, p. 46). De acordo com essa autora:

O projeto de governo, resumido na proposta “todos pela educação de Qualidade para todos”, imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação. Algumas peculiaridades, entretanto, foram determinantes no processo vivenciado na educação cearense nesses oito anos, duas das quais merecem destaque: o processo de seleção técnica e eleição de diretores e o acelerado processo de municipalização do ensino fundamental (VIEIRA, 2007, p. 46).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ampliava a oferta de ensino médio, o governo estadual transferia para os municípios a responsabilidade pela educação infantil e ensino fundamental, em resposta ao que preconiza a Constituição Federal de 1988 no seu § 2º do Art. 11 “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988, s/p).

Para cumprir o princípio da gestão democrática no ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino, o governo implanta, em 1995, o processo de seleção técnica e eleição de diretores, que, de acordo com Vieira (2007):

Tal inovação trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação de cargos diretivos nas escolas. Com a eleição de diretores, o Ceará passou a conviver com uma escola mais participativa, alegre e, de maneira geral, com uma melhor gestão (VIEIRA, 2007, p. 46).

Havia expectativas de que a descentralização da educação infantil e do ensino fundamental para as redes municipais e a seleção técnica e eleição de diretores pudessem melhorar a gestão escolar e conseqüentemente os indicadores de aprendizagem. Porém, não foi isso que aconteceu. Ao contrário do que se esperava, seguindo uma tendência nacional, os indicadores de aprendizagem medidos pelo Saeb tiveram queda no Ceará (VIEIRA, 2007, p. 47).

Ao alcançar percentual próximo da universalização do atendimento no ensino fundamental e realizar a expansão do ensino médio, o governo do Ceará, na gestão 2003-2006, elaborou o plano de educação básica “Escola Melhor, Vida Melhor” com o objetivo de melhorar da qualidade do ensino. Assim, focado numa gestão por resultados, o Ceará passou a reverter à tendência de queda, em geral comum no país para os dados do SAEB de 1995/1997, passando a melhorar a partir de 2003. Embora os índices ainda se coloquem em patamar inferior aos dados gerais do país, os dados do ENEM 2006 mostram que os alunos do Ceará têm apresentado resultados superiores ao conjunto dos estados da região Nordeste. Situação que vai se repetir com o IDEB do ensino médio de 2005 (VIEIRA, 2007, p. 57). Conforme a autora “esses pequenos avanços são sinais de que a situação começa a mudar” (VIEIRA, 2007, p. 57).

Em 2008, no segundo ano do Governo Cid Gomes, a SEDUC lançou a sua agenda estratégica para o período de 2008 a 2010 com 06 (seis) objetivos estratégicos, quais sejam:

1. Fortalecer o regime de colaboração com foco na alfabetização das crianças na idade certa;
2. Melhorar a qualidade da Educação Básica em todos os níveis de ensino;
3. Ampliar o acesso e elevar os indicadores de permanência e fluxo no Ensino Médio;
4. Diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e continuidade dos estudos;
5. Valorizar os profissionais da educação, assegurando seu desenvolvimento, direitos e deveres;
6. Desenvolver modelos de gestão organizacional e escolar, focados na aprendizagem (CEARÁ, 2008, s/p).

Dentre esses objetivos, vale destacar o objetivo estratégico de número 06 (seis) que visava “Desenvolver modelos de gestão organizacional e escolar, focados na aprendizagem”. Para implementar essa política, no ano seguinte, em 2009, a secretaria estadual promove encontros com todos os diretores das escolas estaduais em Fortaleza. Nessas reuniões a temática das dificuldades relacionadas à gestão escolar foi recorrente nos debates.

Por outro lado, a urgência na implantação de programas e projetos na rede estadual, sem uma ampla discussão com os gestores e docentes, tornou evidente o conflito existente entre a gestão das escolas e os gestores da SEDUC. O nível do debate e o produto das discussões evidenciou também a necessidade de formação para os gestores escolares e a implementação de políticas educacionais a partir de discussões ampliadas e por meio da adesão das escolas. Isso iria permitir aos gestores escolares conhecer as políticas e diretrizes da SEDUC, bem como buscar estratégias para implementá-las, condições indispensáveis para promover as mudanças desejadas com foco numa gestão por resultados educacionais (VIEIRA, 2007, p. 51).

1.2 A CREDE 16 no contexto da SEDUC/CE

Criada pelo Decreto 1.375 de 15 de setembro de 1916, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), inicialmente denominada Inspeção Geral da Instrução Pública, tinha como objetivo a inspeção do ensino primário do estado e a execução das deliberações do governo para esse mesmo ensino. Em dezembro de 1945, o Decreto Lei nº 1.440 cria a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus serviços. A partir de um decreto assinado em 1961, o governo retira da pasta as atividades da área de saúde e inclui a cultura, passando a chamar-se

Secretaria de Educação e Cultura. Somente em 1996 a Secretaria teve seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica na Lei nº 12.613, de 07 de agosto de 1996 (CEARÁ, 2016, s/p).

O Decreto nº 30.282, de 04 de Agosto de 2010, instituiu o Regulamento da Secretaria da Educação, estabelecendo como missão garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno. No mesmo ano foi criado o Comitê Executivo, instância estratégica que reúne a direção e gerência superior da SEDUC e coordenadores das coordenadorias setoriais e regionais para discussão dos problemas, deliberações e busca de soluções para as questões que surgem no âmbito da gestão da rede estadual.

Estabelecida pelo Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013, a atual estrutura da SEDUC compreende 01(uma) Direção Superior, composta pelo Secretário da Educação e Secretário Adjunto da Educação; 01(uma) Gerência Superior, composta pela Secretaria Executiva; e 05 (cinco) órgãos de assessoramento, nas áreas de comunicação, gabinete, assuntos jurídicos, ouvidoria e tecnologia de informação. Esse bloco está ligado ao Gabinete do Secretário para apoiá-lo nas decisões gerais da Secretaria (CEARÁ, 2013, p. 1).

A figura 1 apresenta a estrutura organizacional da Direção Superior, da Gerência Superior e dos Órgãos de Assessoramento Técnico da SEDUC.

Para a execução das políticas educacionais, a SEDUC dispõe de cinco coordenadorias em sua Sede, com foco na realização das ações de cooperação com os municípios, planejamento e programas educacionais, avaliação e acompanhamento da educação, educação profissional e desenvolvimento da escola e da aprendizagem. Essas coordenadorias operacionalizam as atividades das políticas educacionais do Estado, em parceria com os municípios, com as coordenadorias regionais e as escolas (CEARÁ, 2013, p. 1).

Para o desenvolvimento das atividades de gestão de pessoas, administração e finanças e no suporte às ações das coordenadorias locais e regionais, a SEDUC conta com mais 03 (três) órgãos de execução instrumental em sua Sede: Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP), Coordenadoria Financeira (COFIN) e Coordenadoria Administrativa (COADM) (SEDUC, 2015) (CEARÁ, 2013, p. 3).

Figura 1: Estrutura da Direção Superior, Gerência Superior e Órgãos de Assessoramento Técnico da SEDUC – 2013



Fonte: CEARÁ (2013).

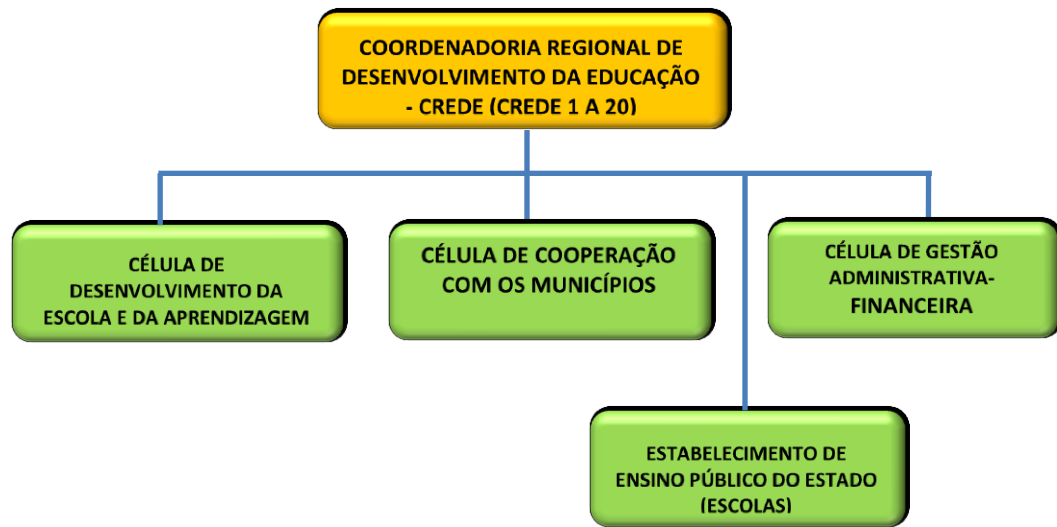
A Secretaria da Educação dividiu o estado em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) para o desenvolvimento da educação de forma regionalizada. Cada CREDE tem a missão de coordenar o processo educacional junto a um determinado número de municípios, tendo como competências:

- I - coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II - fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III - promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;
- IV - desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V - garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente (CEARÁ, 2010, p. 8).

A CREDE é formada por 01 (uma) Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, 01(uma) Célula de Cooperação com os Municípios, 01(uma) Célula de Gestão Administrativo-Financeira e os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado. A CREDE é dirigida por um Coordenador Regional e suas Células pelos Orientadores. Em sua Estrutura, a CREDE conta ainda com um Articulador de

Gestão, um Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma e os Superintendentes Escolares que realizam o acompanhamento às escolas estaduais, estes, lotados na Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEARÁ, 2013, p. 2-3). A figura 2 apresenta como está organizada a estrutura da CREDE.

Figura 2: Estrutura da CREDE – 2013



Fonte: CEARÁ (2013).

Em Fortaleza, capital cearense, foi instituída a Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR) abrangendo 03 (três) regionais e suas respectivas escolas estaduais para possibilitar um melhor acompanhamento e o atendimento da população dos bairros. A figura 3 apresenta a estrutura da SEFOR.

A SEFOR traz uma estrutura muito parecida com a da CREDE, porém, além de não contar com a Célula de Cooperação com os Municípios, conta com outras Células que foram consideradas necessárias para a realidade do atendimento das escolas da Capital (CEARÁ, 2013, p. 3)

Figura 3: Estrutura da SEFOR – 2013



Fonte: CEARÁ (2013).

No atendimento direto à população, a SEDUC contabiliza em sua rede 705 estabelecimentos de ensino público, divididas de acordo com seu atendimento. São 112 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP); 524 Escolas de Ensino Regular; 32 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); 36 Escolas Indígenas e 01 Escola de Educação em Prisões (CEARÁ, 2015).

As escolas regulares e CEJA são tipificadas de modo que o número de alunos determina o número de cargos do núcleo gestor (equipe de direção). As escolas de Educação Profissional não têm tipificação, sendo-lhes disponibilizados até 6 (seis) cargos, sendo 01 (um) diretor, 03 (três) Coordenadores, 01(um) Secretário Escolar e 01(um) Assessor Administrativo e Financeiro (CEARÁ, 2013, p. 5). Para a Gestão das escolas regulares e dos CEJA, existe uma eleição direta pela Comunidade Escolar (pais, funcionários, gestores), após ser aprovado em processo seletivo (CEARÁ, 2004, p. 1).

A CREDE 16, sediada na cidade de Iguatu, região centro-sul do estado, coordena e implementa as políticas educacionais da SEDUC em 18 (dezoito) unidades escolares distribuídas nos municípios de Acopiara, Cariús, Catarina, Iguatu, Jucás, Orós e Quixelô. São ao todo 13 (treze) escolas de ensino médio regular, 01 (um) centro de educação de jovens e adultos (CEJA) e 04 (quatro) Escolas Estaduais de Educação Profissional a nível médio (CEARÁ, 2015).

Assim, inseridas num contexto de gestão por resultados implementada na gestão pública do Ceará pelos governos estaduais nas últimas décadas, a SEDUC e a CREDE 16 buscam fazer uso de indicadores na definição de prioridades com o objetivo de implementar políticas com equidade e melhoria do ensino. Nessa

perspectiva, a difusão dos resultados do SPAECE e a incorporação de indicadores de movimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) são passos importantes para se construir uma cultura de avaliação (VIEIRA, 2007, p. 54).

1.3 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Em sintonia com as políticas desenvolvidas pela União e com a finalidade de subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais e possibilitar aos professores e gestores escolares um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino do Ceará, a SEDUC, implantou em 1992 o SPAECE. Com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado, segundo Vieira (2007), “o Ceará foi um dos primeiros estados da federação a criar um sistema estadual de avaliação” (VIEIRA, 2007, p. 46).

Ao longo da sua implementação o SPAECE passou por várias denominações e modificações. O quadro 1 sintetiza essa evolução a partir do seu início.

Em 2004 ocorre no SPAECE uma mudança significativa, quando passa a incorporar as redes municipais de ensino, avaliando o maior contingente de escolas e estudantes desde sua criação. Nesse ano, foram avaliados 141.593 alunos de escolas públicas estaduais e municipais de 4^o e 8^o anos do EF e 3^a Série do EM (CAED, 2016).

A partir de 2007, por considerar a importância da avaliação como instrumento de gestão para a construção de uma gestão eficaz

a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. Assim, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2^o ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5^o e 9^o anos do EF e nas turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries do EM. As informações coletadas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos do estado (CAED, 2016, s/p).

Essa ampliação possibilitou a obtenção de dados de desempenho dos estudantes das redes municipais e estaduais em todas as etapas do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio.

Quadro 1 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 9º EF e 2ª e 3ª EM	659.669
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF, 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 2ª e 3ª EM	551.341 (previsão)

Fonte: CAED (2016).

Os testes do SPAECE são aplicados anualmente e continuam passando por modificações e adequações. A partir de 2013 as provas das 2ª e 3ª séries do EM passaram a ser aplicadas de forma amostral, procurando se adequar às políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), as quais utilizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como sua principal política de avaliação para essa etapa da

educação básica. O quadro 2 a seguir ilustra bem a forma de aplicação das provas do SPAECE em 2014 a partir das mudanças mais recentes (CAED, 2016, s/p).

Quadro 2: Forma de aplicação do SPAECE por Redes e Anos/Séries no ano de 2014

REDES	ANO/SÉRIE	FORMA DE APLICAÇÃO
Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º Anos do EF	Censitária
Estadual	1ª Série do EM	Censitária
Estadual	2ª e 3ª Séries do EM	Amostrai

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do CAEd.

Nesse sentido, ao dar ênfase às avaliações externas, dentre elas o SPAECE, observa-se que SEDUC/CE imprime uma inflexão na cultura das políticas públicas educacionais orientadas por avaliações de processos, para uma gestão remetendo para o presente desafio de construir uma cultura por resultados. “A difusão dos resultados do SPAECE e a incorporação de indicadores de movimento escolar (taxas de aprovação e abandono, sobretudo) são passos importantes para se construir uma cultura de avaliação” (Vieira, 2007, p. 46).

Portanto, com o objetivo de consolidar uma cultura de avaliação e gestão por resultados, o governo do Ceará instituiu uma política de bonificação aos estudantes através da Lei nº 14.483, de 08/10/09 (D.O. de 20/10/09) para estimular os alunos a participarem do processo de avaliação e, conseqüentemente, motivar a melhora nos resultados da aprendizagem. A Lei institui que serão premiados com um notebook os alunos do ensino médio conforme o seu desempenho nas provas anuais do SPAECE, ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outra importante lei é a que institui o “Prêmio Aprender pra Valer”, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, a Lei 14.484, de 08.10.09 (D.O. de 20.10.09). O Prêmio “[...] visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos” (Art. 1º da Lei 14.484/09). São objetivos do Prêmio (Art. 4º da Lei 14.484/09):

- I - estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;

- II - reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;
- III - dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual (CEARÁ, 2009, s/p).

Com esse conjunto de políticas a SEDUC implementa políticas de premiação atreladas aos resultados do SPAECE. O objetivo é induzir melhoria na aprendizagem dos alunos através da inovação na gestão das escolas e de novas práticas pedagógicas nas salas de aula em toda a rede de ensino (CEARÁ, 2009, s/p).

Nessa perspectiva, para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar altos padrões de aprendizagem a todos os seus alunos, independente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo privilegiado consegue aprender com qualidade o que é ensinado, aumentam-se as desigualdades intraescolares e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar, na verdade criam-se mais injustiças (CAED, 2016, s/p).

Se considerarmos que só há desempenho escolar de qualidade quando a escola realizar os objetivos curriculares propostos, os padrões de desempenho estudantil servem para demarcar os diferentes graus de realização educacional alcançados pelos estudantes e pela escola. Nesse sentido, por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aquele que está nos níveis mais baixos (CAED, 2016, s/p).

Abaixo, seguem os padrões de desempenho utilizados no SPAECE para o Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, foco do nosso interesse. Assim, o quadro 3 apresenta a escala de desempenho de Língua Portuguesa do SPAECE do Ensino Médio.

Quadro 3: Escala de desempenho de Língua Portuguesa do SPAECE do Ensino Médio

MUITO CRÍTICO ATÉ 225	CRÍTICO 225 A 275	INTERMEDIÁRIO 275 A 325	ADEQUADO ACIMA DE 325
--------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do CAEd.

O quadro 4 apresenta a escala de desempenho de Matemática do SPAECE do Ensino Médio.

Quadro 4: Escala de desempenho de Matemática do SPAECE do Ensino Médio

MUITO CRÍTICO ATÉ 250	CRÍTICO 250 A 300	INTERMEDIÁRIO 300 A 350	ADEQUADO ACIMA DE 350
--------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do CAEd.

As escalas de desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho (Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado), os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos (CAED, 2016, s/p).

Os alunos que se encontram nos padrões muito crítico e crítico, ou seja, com desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão (CAED, 2016, s/p).

Por outro lado, estar nos padrões mais elevados (intermediário e adequado) indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que mesmo os alunos posicionados no padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais (CAED, 2016, s/p).

1.4 A Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro: contexto e resultados

A Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro, fundada no ano de 2009, fica situada no distrito José de Alencar no município de Iguatu/CE constituída por 52 pequenas comunidades rurais. Com uma população de pouco mais de 8 (oito) mil habitantes, o perfil socioeconômico é um pouco diversificado (IPECE, 2015, p.11), sendo que a maior parte dos alunos são filhos de agricultores (EEMFHM, 2015, p. 6).

A escola oferece 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio regular e turmas de Educação de Jovens e Adultos de nível médio (EJA Ensino Médio), distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. Segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar da SEDUC/CE (SIGE) a instituição iniciou suas atividades em 2009

com uma matrícula de 299 alunos, e, em 2014, possuía 284 alunos. Os dados revelam que houve pouca alteração no número de alunos ao longo dos anos (CEARÁ, 2015, s/p).

Para o atendimento de sua demanda a escola contou, em 2014, com um total de 32 servidores sendo 01 (um) diretora, 01 (um) coordenador escolar, 01 (uma) secretária escolar, 01 (uma) assessora administrativo-financeira, 18 (dezoito) professores, e 10 (dez) servidores distribuídos nas funções de auxiliares de serviços burocráticos, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiro e vigilantes. A escola funciona em um prédio adaptado que, apesar de bem conservado e com salas climatizadas, não possui pátio coberto, nem ginásio poliesportivo (EEMFHM, 2015, p. 3).

Atualizado em janeiro de 2015, o PPP reúne os programas/projetos atualmente em desenvolvimento na escola, como estratégia central para cumprimento da missão institucional de garantir a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (EEMFHM, 2015, p. 13-18).

Outro aspecto em destaque no PPP é o da presença de indicadores de desempenho. Os dados do SPAECE, do ENEM e as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) ocupam grande parte do documento, evidenciando a importância dada pelos gestores escolares às avaliações externas e aos indicadores escolares (EEMFHM, 2015, p. 21-29).

1.4.1 A gestão da escola

Conforme mencionado anteriormente, a Escola Francisco Holanda Montenegro foi criada em 2009. É importante ressaltar que a primeira diretora foi nomeada após aprovação em processo seletivo, obedecendo ao que prevê o Art.9º da Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, nos seguintes termos:

Art. 9º. Nas escolas em processo de implantação, o Diretor será selecionado pelo Secretário da Educação Básica, dentre os candidatos que obtiverem aprovação na primeira etapa do processo de escolha e indicação ao provimento do cargo em comissão, de Diretor (CEARÁ, 2004, p.1).

Após nomeação para um mandato de 4 (quatro) anos, a diretora, cumprido as normas previstas no Decreto Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, escolheu um(a) coordenador(a) e um(a) secretário(a) escolar para a composição do núcleo gestor. O

coordenador escolar foi escolhido a partir de um banco de coordenadores aprovados em processo seletivo realizado pela SEDUC. Já para a função de secretário escolar a escolha é feita observando apenas os critérios de formação (Ensino Médio Completo) e curso técnico de Secretário Escolar (CEARÁ, 2008, p. 2).

Em 2013, com o final do ciclo de gestão de 04 anos dos diretores das escolas da rede estadual, a SEDUC realizou nova seleção para gestores escolares (diretores e coordenadores escolares) e organizou os processos de eleição. A novidade para esse novo ciclo foi a criação do cargo de assessor administrativo-financeiro que passou a fazer parte da estrutura organizativa das escolas. A gestora da Escola Francisco Holanda Montenegro foi aprovada no processo seletivo, concorreu e venceu a eleição e foi nomeada para mais um mandato de 04 anos. Assim, obedecendo ao previsto no Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013, montou a sua nova equipe com um coordenador escolar, um secretário escolar e o novo cargo de assessor administrativo-financeiro (CEARÁ, 2013, p. 5). O quadro 5 apresenta a formação e o tempo de permanência no cargo dos membros da equipe gestora da Escola Francisco Holanda Montenegro.

Quadro 5: Formação e tempo de permanência da equipe gestora da Escola Francisco Holanda Montenegro

Cargo	Formação	Tempo na equipe gestora
Diretora	Especialista em Gestão e Avaliação da Educação	06 anos
Coordenador Escolar	Especialista em Gestão e Avaliação da Educação	03 anos
Secretária Escolar	Ensino Médio e Técnico em Secretaria Escolar	06 anos
Assessor Administrativo-financeiro	Técnico em administração	1,5 anos

Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela diretora da escola.

Para o desenvolvimento de fortalecimento das ações pedagógicas, a escola conta com uma equipe de professores efetivos e temporários lotados para regência de sala de aula por disciplina, no centro de multimeios, laboratório de informática e laboratório de ciências. Para o desenvolvimento de alguns projetos a escola dispõe de parte da carga horária do professor. É o caso do PPDT que o professor dispõe de 04 horas/aula semanais para o projeto e 01 hora/aula para Formação para a Cidadania, e o NTPPS no qual o professor possui metade ou toda a carga horária

para atuar na função de professor de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (EEMFHM, 2015, p. 10-12).

1.4.2 Os programas/projetos desenvolvidos na escola

Como estratégia para garantir a “formação integral dos discentes” (FHM, 2015, p. 2) a Escola Francisco Holanda Montenegro, vem, desde 2010, aderindo às políticas da SEDUC e desenvolvendo um conjunto de práticas escolares. A adesão a programas/projetos no período de 2010 a 2014 pela escola, ocorreram à medida que foram sendo disseminados pela SEDUC na rede estadual através dos encontros e das formações de gestores escolares e professores.

O quadro 06 apresenta o projeto Um Computador por Aluno desenvolvido na Escola na escola no período de 2010 a 2014.

Quadro 6: Projeto Um Computador por Aluno desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2010 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	1ª, 2ª e 3ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	Oportunizar a inovação pedagógica nas escolas públicas.	Práticas educacionais que possibilitem novas e ricas aprendizagens aos estudantes, aos professores e aos gestores escolares.	2010 a 2014

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

Um Computador por Aluno (UCA) é um programa de inclusão digital pedagógica nas escolas públicas que garante a distribuição de 1 computador portátil (laptop) para cada estudante e professor. Apto à conectividade sem fio (em rede mesh ou *wireless*), objetiva o conhecimento através de tecnologias que oportunizam a inovação pedagógica. O projeto é desenvolvido em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com os propósitos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o Projeto UCA pretende criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, para ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico das

tecnologias de informação e comunicação. A implantação desse projeto, em escala mais ampla, pressupõe a formação de recursos humanos que serão, paulatinamente, envolvidos em sua operacionalização para disseminar a proposta e dinamizar a inovação na escola por meio de práticas educacionais que possibilitem novas e ricas aprendizagens aos estudantes, aos professores e aos gestores escolares (EEMFHM, 2015, p. 16-17).

O Programa UCA, da SEED/MEC, iniciado nas redes públicas em 2010 como um projeto piloto, do qual participaram dez escolas por estado, com um máximo de 500 alunos, selecionadas em áreas urbanas e rurais, receberam *laptops* educacionais conectados à *internet* para todos os seus alunos e professores. O Piloto foi planejado para ter esta duração de dois anos em função do conhecimento que já se tem de que mudanças e inovações na escola são processos longos, complexos e que necessitam de acompanhamento continuado. O período de dois anos foi considerado o tempo mínimo para que os educadores pudessem se capacitar para operar pedagogicamente com os recursos digitais (EEMFHM, 2015, p. 16-17). A Escola Francisco Holanda Montenegro foi uma das nove escolas contempladas com o projeto no Estado do Ceará.

O quadro 07 apresenta o projeto Professor Diretor de Turma desenvolvido na Escola na escola no período de 2011 a 2014.

Quadro 7: Projeto Professor Diretor de Turma desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2011 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	1ª, 2ª e 3ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis; Tornar a sala de aula uma experiência gratificante; Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua	Maior a assiduidade dos alunos; Redução da evasão e do abandono e; Sucesso na aprendizagem;	2011 a 2014

				<p>permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem;</p> <p>Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando;</p> <p>Motivar os alunos para aprendizagens significativas encorajando-os a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Em 2008, o Projeto foi implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional e sua expansão, em 2009, para mais 26 Escolas de Educação Profissional, totalizando 51 unidades atendidas com o Projeto. Ao considerar os efeitos positivos da implantação do Projeto, em 2010, a SEDUC promove a expansão para as escolas de ensino regular da rede pública estadual (CEARÁ, 2015, s/p). Foi a partir dessa expansão que o projeto chegou à Escola Francisco Holanda Montenegro em 2010.

O *Diretor de Turma* é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente uma disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições possibilitam a articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O *diretor de turma* dispõe de uma carga horária semanal para o atendimento aos pais, organização do *dossiê* da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no *portfólio* dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, nas quais os atores são, também, espectadores. As

intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata (EEMFHM, 2015, p. 15).

A SEDUC materializou a metodologia de execução do PPDT destinando 05 (cinco) horas semanais para a realização das atividades específicas: 02 (duas) horas destinadas à organização dos instrumentais com informações individuais e coletivas colecionadas em um dossiê e portfólio, 01 (uma) hora para atendimento aos pais dos alunos, 01 (uma) hora para orientação de alunos monitores por disciplina para o estudo orientado e 01 (uma) hora referente à aula de Formação para a Cidadania (EEMFHM, 2015, p. 15).

Com vistas à compreensão desta política educacional, cabe destacar os objetivos definidos pela SEDUC para o contexto educacional cearense, a saber: Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho; tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência; manter a assiduidade dos alunos, ao estimular sua permanência na escola e elevar o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando e estimular sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajando-os a terem perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional (EEMFHM, 2015, p. 15).

A premissa da desmassificação do aluno defendida nos documentos norteadores do PPDT se configura em uma preocupação de buscar a interação entre escola, professor, aluno e família, o que para os educadores comprometidos com uma gestão democrática, se caracteriza como uma possibilidade de participação (EEMFHM, 2015, p.15).

O quadro 08 apresenta o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais desenvolvido na Escola na escola no período de 2013 a 2014.

Quadro 8: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2013 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)	1ª e 2ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	<p>Articular as áreas dos conhecimentos, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno;</p> <p>Trabalhar o indivíduo oferecendo-lhe possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida. Trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade;</p> <p>Utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica da observação, questionamento, descoberta, redescoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar.</p>	Integração nas Áreas do conhecimento, a partir da promoção do diálogo com todos os ambientes e docentes da escola visando uma formação integrada e integral do aluno, estudantes com autonomia intelectual desenvolvida, capazes de traçar seu projeto de vida, a consolidação da pesquisa como ferramenta pedagógica que aperfeiçoe a observação, questionamentos, descoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar e maior envolvimento dos estudantes com os estudos, comprovado através do melhoramento do desempenho acadêmico.	2013 a 2014

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de Ensino Médio os pressupostos

metodológicos do Projeto ComDomínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC. Destacamos em particular a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade, a inter e transdisciplinaridade, o texto-sentido, a participação, a problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Esta metodologia consegue envolver os jovens em atividades de aprendizagem de modo a valorizar o trabalho em equipe, o respeito por si mesmo e pelos outros, que dão subsídios para a construção de Projetos de Vida de cada sujeito, de modo a criar uma imbricada relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, superando a passividade instituída pela instrução não reflexiva (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

Com inspiração nos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO, o tema central das atividades do NTPPS na 1ª série do EM é escola e família; na 2ª série é a comunidade; e na 3ª série é o trabalho e sociedade. Esses temas ganham maior abrangência em cada ano do Ensino Médio e guiam o trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolver as competências pessoais e sociais, assim como as pesquisas escolares (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

No processo de discussão da proposta de Reorganização Curricular de Ensino Médio, as expressões listadas a seguir nortearam o raciocínio do Grupo de Trabalho (GT), composto por gestores escolares e técnicos da SEDUC e do Instituto Aliança (IA) durante a sistematização dos eixos da proposta: autonomia estudantil; protagonismo juvenil; aprendizagem cooperativa; maior engajamento na vida escolar; comunicação social; tecnologia educacional; ampliação das possibilidades de aprendizagem; ruptura com linearidade das informações; experimento de processos produtivos; qualificação para o mundo do trabalho; trabalho como princípio educativo; e pesquisa como princípio pedagógico (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

Para contemplar todas as expectativas e possibilidades, foi estruturada a estratégia de associar a construção da autonomia dos alunos com o desenvolvimento da pesquisa científica. O produto destas discussões culminou nos referenciais do NTPPS, a saber: articular as áreas do conhecimento, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno; trabalhar o indivíduo, oferecendo possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia

para traçar seu projeto de vida; trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade; utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica da observação, questionamento, descoberta, redescoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

Para o desenvolvimento das ações formativas do NTPPS, os gestores das escolas escolhem o(s) educador (es) de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e o(s) educador(es) de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) a partir do perfil profissional sugerido: habilidade para trabalhar com grupos e em grupo, preferencialmente, com domínio dos conteúdos a serem trabalhados na área de DPS (identidade, autoestima, integração, comunicação, ética, saúde, dentre outros); tenha desejo de aprender; conheça ou se identifique com metodologias participativas; atributos pessoais: flexibilidade, receptividade para supervisão, criatividade, iniciativa, firmeza; tenha características próprias de liderança, como a capacidade de: articular e integrar ações dos diversos educadores; construir vínculos positivos com jovens; ter um comportamento coerente com o discurso; ser referência positiva para os jovens; ter resolutividade; e ter disponibilidade de tempo (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

Para realizar o planejamento integrado junto à equipe técnica da SEDUC, coordenar a formação dos educadores DPS e elaborar o material estruturado para os estudantes e educadores a SEDUC firmou parceria com o IA (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

É atribuição da CREDE o gerenciamento do planejamento, articulação, formação, acompanhamento e avaliação do processo da reorganização curricular, e garantir o acompanhamento dos superintendentes escolares nas visitas técnicas pedagógicas realizadas por técnicos do IA, auxiliar as escolas no processo de impressão do material estruturado para estudantes educadores, enviar representação para os encontros de formação com os educadores do NTPPS e viabilizar a participação dos educadores nas formações continuadas reflexiva (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

Para a unidade escolar, a sua capacidade operacional se resume no envolvimento integral e integrado de todos os segmentos da escola na proposta da Reorganização Curricular. Além de atribuições como incorporar a proposta da reorganização diurna no Projeto Político Pedagógico, promover a integração de

todos os docentes nas atividades do NTPPS, principalmente quando relacionado à orientação de projetos de pesquisa, garantir a participação dos educadores e professores no processo formativo proposto, envolver os Coordenadores Escolares e Professores Coordenadores de Área (PCA) no planejamento integrado com todos os educadores, prever a aquisição dos materiais de expedientes necessários à realização das oficinas de DPS e indicar os educadores, com perfil, para atuação no Núcleo (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

São esperados resultados como integração nas áreas do conhecimento, a partir da promoção do diálogo com todos os ambientes e docentes da escola visando uma formação integrada e integral do aluno, estudantes com autonomia intelectual desenvolvida, capazes de traçarem seus projetos de vida, a consolidação da pesquisa como ferramenta pedagógica que aperfeiçoe a observação, questionamentos, descoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar e maior envolvimento dos estudantes com os estudos, comprovado através do melhoramento do desempenho acadêmico (EEMFHM, 2015, p. 9-12).

O quadro 09 apresenta o Programa Geração da Paz desenvolvido na Escola na escola no período de 2010 a 2014.

Quadro 9: Programa Geração da Paz desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2010 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Programa Geração da Paz (PGP)	1ª, 2ª e 3ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar, professores e alunos.	Promover e desenvolver estratégias de aproximação da escola com a comunidade, através da valorização dos saberes e experiências locais, que apoiem a construção de uma cultura de paz no estado do Ceará.	Manutenção da paz nas escolas.	2010 a 2014

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

O Programa Geração da Paz (PGP) foi criado em 22 de setembro de 2010, visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do

Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com organizações governamentais e não governamentais (EEMFHM, 2015, p. 14).

Há 02 (dois) níveis, “projeto” e “programa”. A cooperação internacional SEDUC/UNESCO tem o formato de projeto, o qual prevê sua instalação em 200 escolas públicas de nível médio no Estado do Ceará, abarcando cerca de 2.000 (dois mil) professores e 100.000 (cem mil) alunos, atuando em todas as 08 (oito) macrorregiões da SEDUC. No formato de programa, abrange as mais de 700 (setecentas) escolas da rede estadual, e mais de 400 (quatrocentos) mil estudantes e suas respectivas comunidades (EEMFHM, 2015, p. 14).

Busca ainda dar provimento ao estabelecido no Pensamento Estratégico da SEDUC, que preceitua em seu objetivo nº 7, “Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz”, por meio de sua materialização no Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas (EEMFHM, 2015, p. 14).

Sua vocação é construir e multiplicar conhecimentos, por meio da criação e integração de redes regionais, locais e intersetoriais. Dentre os principais beneficiários estão os alunos e seus familiares, professores, gestores e servidores e as comunidades onde as escolas estão inseridas (EEMFHM, 2015, p. 14).

O objetivo do programa “Geração da Paz” é promover e desenvolver estratégias de aproximação da escola com a comunidade, através da valorização dos saberes e experiências locais, que apoiem a construção de uma cultura de paz no estado do Ceará. O projeto tem por objetivos específicos apoiar as escolas, investindo em seu poder de autogestão e auto-organização, a fim de que estas abram caminho para mudança criativa e construtiva, através do diálogo, da cooperação e de processos participativos de tomada de decisão, que permitam criar novas oportunidades de organização social, tendo como instrumento norteador para gestão da escola seu Projeto Político Pedagógico; Auxiliar as comunidades escolares no levantamento de necessidades de treinamento e aperfeiçoamento pessoal e institucional relativos à construção e consolidação de uma cultura de paz, bem como criar um sistema de capacitação inicial e continuada, que atenda a essa demanda, em parceria com seus parceiros, investindo, principalmente, nos valores locais; Incentivar para que as escolas criem tempos e espaços alternativos de

cultura, educação e lazer, inclusive nos finais de semana, para os jovens, as famílias e suas comunidades, visando à transformação das relações entre a escola e a comunidade; Integrar e aperfeiçoar sistemas de informação e comunicação para mobilizar diferentes atores sociais a se engajarem nas ações de promoção de desenvolvimento comunitário e do protagonismo juvenil; Promover ações intersetoriais que deem suporte à execução do “Geração da Paz”; Desenvolver e operacionalizar um sistema de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas no Programa, com a participação dos atores sociais envolvidos (EEMFHM, 2015, p. 14).

Outra estratégia adotada é a orientação para que as escolas apresentem processos de articulação social permanentes e integrantes do planejamento pedagógico destas, sendo que as experiências acumuladas subsidiarão ações multissetoriais de curto, médio e longo prazo e políticas públicas de instalação, ampliação e manutenção da paz nas escolas (FHM, 2015, p. 14).

O quadro 10 apresenta o Projeto Células Cooperativas desenvolvido na Escola na escola no período de 2012 a 2014.

Quadro 10: Projeto Células Cooperativas desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2012 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Projeto Células Cooperativas (PCC)	1ª, 2ª e 3ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar, professores e alunos.	Estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio do estudo em célula e da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que utiliza a interação como estratégia para desenvolver a aprendizagem de forma participativa e através da qual exercitam os princípios da autonomia, cooperação e solidariedade, impactando, além do processo de aprendizagem individual e coletivo, o rendimento escolar e a vida em sociedade.	Autonomia e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.	2012 a 2014.

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

Inspirado na experiência popular do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), o Projeto Células Cooperativas (PCC) tem por objetivo estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio do estudo em célula e da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que utiliza a interação como estratégia para desenvolver a aprendizagem de forma participativa, através da qual exercitam os princípios da autonomia, cooperação e solidariedade, impactando, além do processo de aprendizagem individual e coletivo, o rendimento escolar e a vida em sociedade. O projeto está alinhado a outro projeto da Rede estadual de educação chamado “Eu Curto a Universidade” que proporciona aos estudantes das escolas públicas um conjunto de atividades que busca estimular, além da prática de estudo em grupo, o protagonismo estudantil, capacitando-os como articuladores de outros estudantes para a organização de suas células estudantis de Aprendizagem Cooperativa. O projeto é desenvolvido a partir de três eixos temáticos: Juventude, Aprendizagem Cooperativa e Protagonismo (EEMFHM, 2015, p. 17).

Aos estudantes que participam do Projeto é apresentada a Aprendizagem Cooperativa, metodologia que aborda uma nova forma de estudar e aprender que utiliza a interação discente (estudante-estudante) como estratégia para promover não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também estimular o desenvolvimento de competências interpessoais necessárias ao trabalho cooperativo (EEMFHM, 2015, p. 17).

No estudo em célula são formados grupos de estudantes que, de maneira organizada e sistematizada, buscam alcançar metas individuais e coletivas cooperativamente. Na Aprendizagem Cooperativa os estudantes se percebem também como responsáveis pelo seu próprio aprendizado, sendo estimulados sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem (EEMFHM, 2015, p. 17).

O quadro 11 apresenta o Projeto Círculo de Leitura desenvolvido na Escola na escola no período letivo de 2014.

Quadro 11: Projeto Círculo de Leitura desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período letivo de 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Projeto Círculo de Leitura (PCL)	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a Séries do EM	Língua Portuguesa	Professora regente e do Centro de Multimeios e professora de Língua Portuguesa	<p>Reforçar a formação do caráter de alunos de escolas públicas a partir da identificação com os clássicos da literatura mundial, preparando tais jovens para o convívio em sociedade pautado por valores éticos e morais;</p> <p>Formar jovens lideranças capazes de multiplicar seu conhecimento e capacidade de reflexão junto aos colegas e à comunidade;</p> <p>Promover o hábito da leitura e desenvolver o gosto pela literatura clássica não apenas como atividade intelectual, mas também como produção cultural e artística;</p> <p>Desenvolver competências cognitivas, tais como a análise, interpretação e associação, capacidades indispensáveis à formação de leitores críticos;</p> <p>Ampliar o acesso do jovem de baixa renda a recursos culturais dentro e fora de seu bairro, expandindo seu repertório; Sistematizar e difundir novas estratégias e recursos educacionais para o aprendizado;</p> <p>Apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a prática da leitura, reflexão e debate em suas comunidades e apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a construção, o acesso e o uso comunitário da biblioteca escolar.</p>	<p>Aquisição do hábito de leitura pelos jovens;</p> <p>Formação de jovens melhor preparados para o convívio social;</p> <p>Desenvolvimento nos jovens da capacidade e de análise, interpretação, associação e visão crítica diante de diferentes textos escritos.</p>	Período letivo de 2014.

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

Idealizado pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, o Projeto Círculos de Leitura busca apoiar o jovem no desenvolvimento de sua identidade, cidadania e relacionamento com a comunidade através da leitura. Em grupo, os alunos criam um espaço para compartilhar experiências e ampliar o universo de conhecimento através das palavras e do vínculo com o outro. Para adquirir capacidade cognitiva, os alunos necessitam de instrução efetiva em cinco áreas: fonêmica, fonética, fluência, vocabulário e compreensão do texto. Em pequenos círculos, os participantes alternam-se, lendo em voz alta e parando periodicamente para discutir o significado dos trechos lidos, desenvolvendo assim a linguagem oral e a habilidade de reflexão e argumentação a partir das obras e conhecimentos adquiridos (EEMFHM, 2015, p. 17).

O projeto trabalha com obras literárias que abordam temas universais, com os quais o jovem pode se identificar, ampliando seu repertório cultural e relacionando suas experiências com histórias que sobrevivem ao tempo. Os clássicos são atemporais, questionam a ordem cronológica e encerram o verdadeiro espírito da humanidade. Entre as obras utilizadas, encontram-se “A Odisseia”, de Homero, “A Trilogia Tebana”, de Sófocles, “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, “O Banquete”, de Platão, “Robinson Crusoé”, de Daniel Defoe, “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, “O Velho e O Mar”, de Ernest Hemingway, “O Mágico de Oz”, de Frank Baum, “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, “Fernão Capelo Gaivota”, de Richard Bach, e contos selecionados de autores como Machado de Assis, Clarice Lispector e Gabriel García Márquez (EEMFHM, 2015, p. 18-19).

O projeto atende aos seguintes objetivos: reforçar a formação do caráter de alunos de escolas públicas, a partir da identificação com os clássicos da literatura mundial, preparando tais jovens para o convívio em sociedade pautado por valores éticos e morais; formar jovens lideranças capazes de multiplicar seu conhecimento e capacidade de reflexão junto aos colegas e à comunidade; promover o hábito da leitura e desenvolver o gosto pela literatura clássica não apenas como atividade intelectual, mas também como produção cultural e artística; desenvolver competências cognitivas, tais como a análise, interpretação e associação, capacidades indispensáveis à formação de leitores críticos; ampliar o acesso do

jovem de baixa renda a recursos culturais dentro e fora de seu bairro, expandindo seu repertório; sistematizar e difundir novas estratégias e recursos educacionais para o aprendizado; apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a prática da leitura, reflexão e debate em suas comunidades e apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a construção, o acesso e o uso comunitário da biblioteca escolar (EEMFHM, 2015, p. 18-19).

O quadro 12 apresenta o Projeto “Enem: chego junto, chego bem!” desenvolvido na Escola na escola no período de 2012 a 2014.

Quadro 12: Projeto “Enem: chego junto, chego bem!” desenvolvido na Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2012 a 2014

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Projeto “Enem: chego junto, chego bem!”	2ª e 3ª Séries do EM	Todas as disciplinas	Coordenação escolar, professores e alunos.	Estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio de atividades de preparação (aulões e simulados), motivação (palestras) e apoio logístico nos dias do exame.	Ampliação do número de alunos que ingressam em universidades e por meio do SISU, ProUni, Fies e outros vestibulares.	2012 a 2014.

Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos dados do PPP da escola.

De acordo com informações disponíveis no *site* da SEDUC na internet, as ações desenvolvidas pelo “Enem: chego junto, chego bem! têm como finalidade mobilizar e preparar os estudantes da rede estadual para que possam fazer o Exame com segurança e perspectiva de ingresso no ensino superior. Conforme dados da própria SEDUC, entre as atividades pedagógicas ofertadas, os alunos contam com o plantão tira-dúvidas; preparação: rumo à universidade; ciclo de palestras; sabadões do ENEM e os simulados feitos pelo Descomplica, Geekie e SEDUC, além do fortalecimento da aprendizagem em sala de aula no dia a dia da escola. Cada CREDE e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza têm autonomia para desenvolver atividades que julgarem necessárias em suas abrangências (SEDUC, 2016).

Segundo a SEDUC, após o seu lançamento em 2012, o projeto deu sequência a um conjunto de iniciativas que a Secretaria passou a desenvolver para apoiar os alunos da 3ª série do Ensino Médio e egressos da rede pública estadual. Em 2013, o projeto ampliou o atendimento para alunos da 2ª série do Ensino Médio (SEDUC, 2016).

Em 2014, o “Enem: chego junto, chego bem!” foi planejado para ser desenvolvido em seis etapas: documentação, destinada à organização dos documentos (identidade e CPF) dos alunos da 2ª e 3ª séries para inscrição e realização das provas; inscrição (garantir 100% dos alunos inscritos no ENEM); motivação (oferecer condições ao aluno de fazer boas escolhas, motivando-o e encorajando-o); preparação (ações pedagógicas para desenvolver as habilidades dos estudantes); Dia E (incentivar a participação dos inscritos) e ingresso (orientação para o acesso ao ensino superior) (SEDUC, 2016).

As políticas (programas e projetos) mencionadas possuem objetivos distintos e, portanto, se propõem a cumprir finalidades específicas no âmbito escolar. Alguns programas oferecem suporte para a aprendizagem, enquanto outros constituem estratégias metodológicas para melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes.

1.4.3 Os resultados da escola no SPAECE

A Escola Francisco Holanda Montenegro participa do SPAECE desde o primeiro ano de funcionamento em 2009. Nela, todas as turmas da 1ª a 3ª Séries do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos realizam as avaliações anualmente. Até 2012 as avaliações eram aplicadas de forma censitária, passando, a partir de 2013, a serem aplicadas de forma amostral para as turmas de 2ª e 3ª séries (CAED, 2016).

Por essa razão, o SPAECE fornece à escola um conjunto de indicadores que serve de referência e de avaliação para o desempenho da instituição e dos estudantes, dentre os quais serão analisados aqui os indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A tabela 01 apresenta os indicadores de participação e proficiência da 1ª Série do Ensino Médio (EM) em Língua Portuguesa (LP) da EEM Francisco Holanda Montenegro, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014 (CAED, 2016).

Tabela 1: Dados de participação e proficiência média em LP da 1ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Língua Portuguesa - 1ª Série						
Ano	Participação (%)			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	79,8	84	71,4	245,1	240,9	225,9
2011	78,5	79,7	85	249,2	244,4	261,5
2012	79,9	86	86,7	249,9	245,9	259,3
2013	82,9	84,2	93,5	249,2	249,7	257,8
2014	82,4	90,6	77,8	252,5	250,9	253,7

Fonte: Elaborada pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados da tabela 01 revelam que no período de 2010 a 2013 houve crescimento constante nos dados de participação no SPAECE para a 1ª Série do EM em LP, indo de 71,4% em 2010 para 93,5% em 2013 e queda acentuada em 2014. Quanto à proficiência média dos alunos em LP para a mesma série, o que se observa é que houve um aumento significativo de 2010 para 2011 e quedas sucessivas em 2012 e 2014. Porém, como ocorrera em 2011, tanto em 2012 quanto em 2013 a média da escola supera a média da CREDE 16 e a do Ceará (CAED, 2016).

A tabela 02 apresenta os indicadores de participação e proficiência da 2ª Série do EM em LP da EEM Francisco Holanda Montenegro, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014.

Tabela 2: Dados de participação e proficiência média em LP da 2ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Língua Portuguesa - 2ª Série						
Ano	Participação (%)			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	83,4	87,0	81,4	252,5	248,8	246,2
2011	81,9	81,5	75,5	257,0	253,1	247,7
2012	83,8	87,7	95,2	258,3	255,2	277,0
2013	100,0	98,4	100,0	254,1	256,3	273,1
2014	91,5	94,1	100,0	254,7	257,0	271,4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados da tabela 02 indicam crescimento no percentual de participação da escola no SPAECE no período de 2010 a 2013 quando se analisa apenas o primeiro e o último ano da 2ª Série do EM, indo de 81,4% em 2010 para 100% em 2013, entretanto observa-se uma queda entre 2010 e 2011. Quanto à proficiência média dos alunos em LP para esta Série o que se verifica é que houve um aumento significativo de 2011 para 2012 e queda de 2012 para 2014. Entretanto, de 2012 a 2014 a escola supera em mais de 10 pontos a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará (CAED, 2016).

Tabela 3: Dados de participação e proficiência média em LP da 3ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Língua Portuguesa - 3ª Série						
Ano	Participação (%)			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	86,2	89,4	92,5	260,9	259,9	248,4
2011	83,8	83,8	94,4	260,4	257,8	264,7
2012	85,2	89,7	97,1	251,6	250,9	262,3
2013	100	100	97,7	257,6	259,1	279,7
2014	92,3	95,5	91,5	263,5	266,4	291,7

Fonte: Elaborada pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados da tabela 03 indicam constante crescimento no percentual de participação da escola no SPAECE no período de 2010 a 2013 da 3ª Série do EM na disciplina de LP, indo de 92,5% em 2010 para 97,7% em 2013 e queda em 2014. Quanto à proficiência média dos alunos na disciplina, observa-se que houve um aumento significativo de 2010 para 2011, queda de 2011 para 2012 e volta do crescimento de 2012 para 2014. De 2011 até 2014 a escola supera a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará, sendo maior no último ano, ao alcançar mais de 20 pontos em relação à média da coordenadoria regional e do estado (CAED, 2016).

A tabela 04 apresenta os indicadores de participação e proficiência da 1ª Série do EM em Matemática da EEM Francisco Holanda Montenegro, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014.

Tabela 4: Dados de participação e proficiência média em MT da 1ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Matemática – 1ª Série						
Ano	Participação			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	79,8	84	71,4	244,5	241,6	236,6
2011	78,5	79,7	85	249,7	247,8	270,4
2012	79,9	86	86,7	251,4	247,1	275,6
2013	82,9	84,2	93,5	249,9	249,1	272
2014	82,4	90,6	77,8	253,1	253,1	268,7

Fonte: Elaborada pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados da tabela 04 revelam que no período de 2010 a 2013 houve crescimento constante nos dados de participação da escola no SPAECE para a 1ª Série do EM, indo de 71,4% em 2010 para 93,5% em 2013 e queda em 2014. Quanto à proficiência média dos alunos em Matemática para a mesma série, observa-se que ocorreu um aumento significativo de 2010 para 2011, novo aumento de 2011 para 2012 e queda de 2012 para 2014. Porém, em todas as edições da prova a escola superou a média da CREDE 16 e do Ceará.

A tabela 05 apresenta os indicadores de participação e proficiência da 2ª Série do Ensino Médio em Matemática da EEM Francisco Holanda Montenegro, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014 (CAED, 2016).

Tabela 5: Dados de participação e proficiência média em MT da 2ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Matemática – 2ª Série						
Ano	Participação (%)			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	83,4	87	81,4	254,5	254,1	260,7
2011	81,9	81,5	75,5	259,1	255,4	259
2012	83,8	87,7	95,2	260,1	257,5	299,4
2013	100	98,4	100	257,3	258	290,5
2014	91,5	94,1	100,0	257,4	261,3	293,3

Fonte: Elaborada pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados da tabela 05 acima indicam crescimento no percentual de participação da escola no SPAECE no período de 2010 a 2014 quando se analisa

apenas o primeiro e o último ano da 2ª Série do EM, indo de 81,4% em 2010 para 100% em 2013, entretanto observa-se uma queda entre 2010 e 2011. Quanto à proficiência média dos alunos em Matemática para esta série, observa-se que o aumento maior ocorreu entre 2011 e 2012. Com exceção de 2011, nos demais anos (2010, 2012, 2013 e 2014) a proficiência média da escola esteve acima da média da CREDE 16 e do Ceará, com diferença de mais de 30 pontos à frente nos anos de 2012, 2013 e 2014 (CAED, 2016).

A tabela 06 apresenta os indicadores de participação e proficiência da 3ª Série do Ensino Médio em Matemática da EEM Francisco Holanda Montenegro, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014.

Tabela 6: Dados de participação e proficiência média em MT da 3ª Série do EM da EEM Francisco Holanda Montenegro, CREDE 16 e Ceará, de 2010 a 2014

Matemática – 3ª Série						
Ano	Participação			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	86,2	89,4	92,5	260,0	258,5	256,3
2011	83,8	83,8	94,4	264,6	263,9	284,8
2012	85,2	89,7	97,1	260,7	259,3	278,2
2013	100,0	100,0	97,7	267,8	269,1	313,3
2014	92,3	95,5	91,5	266,3	267,4	303,0

Fonte: Elaborada pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

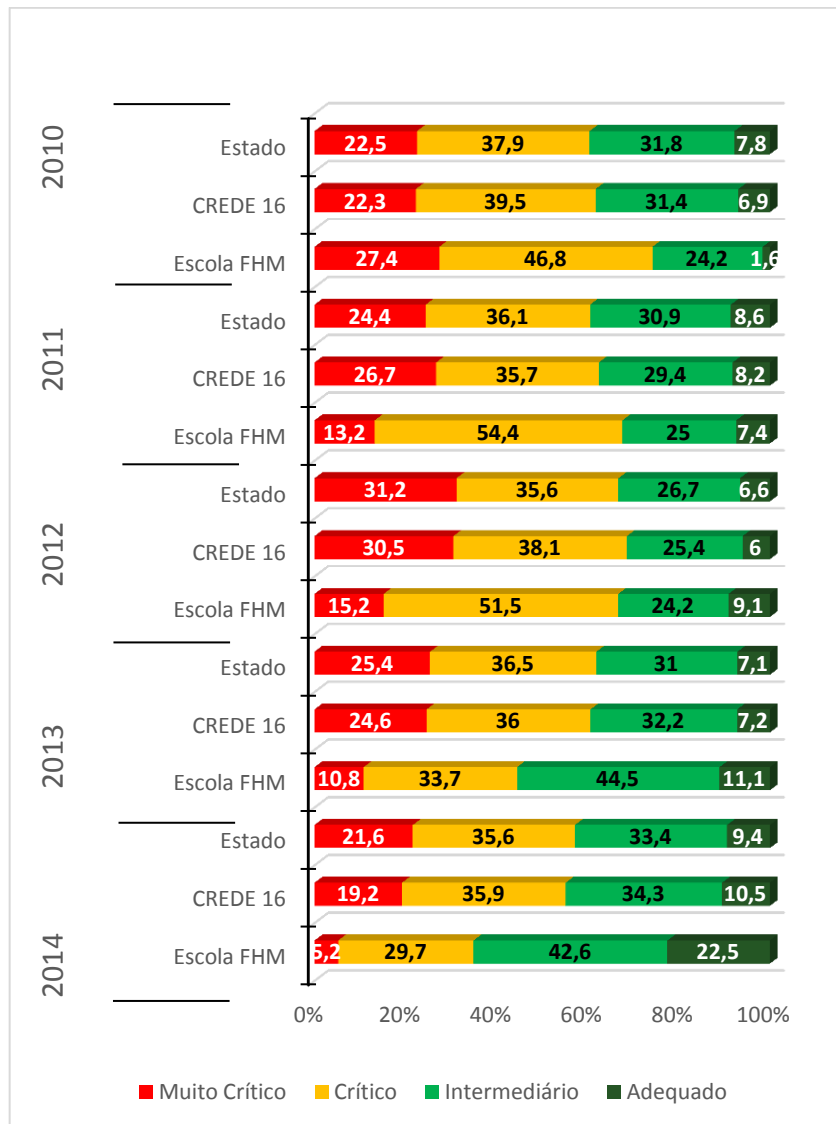
Os dados da tabela 06 indicam constante crescimento no percentual de participação da escola no SPAECE no período de 2010 a 2013 da 3ª Série do EM na disciplina de Matemática, indo de 92,5% em 2010 para 97,7% em 2013 e queda em 2014. Quanto à proficiência média dos alunos na disciplina, observa-se que houve sucessivos aumentos e quedas, mas mantendo tendência de crescimento ao longo do período. De 2011 até 2014 a escola supera a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará, sendo maior em 2013, alcançando mais de 40 pontos à frente das duas nesse ano (CAED, 2016).

Além dos dados de participação e proficiência média para o Estado, a CREDE e a Escola, o SPAECE fornece dados do comportamento dos alunos pelos padrões de desempenho, neste caso apenas da 3ª série do Ensino Médio. Os gráficos 01 e 02 mostram a distribuição nesses padrões dos alunos da rede estadual do Ceará, da Crede 16 e das escolas no período de 2010 a 2014 (CAED, 2016).

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos alunos da 3ª série do EM em LP da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da Escola Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho nos níveis muito crítico, crítico, intermediário e adequado do SPAECE, no período de 2010 a 2014.

O gráfico 1 revela que não houve mudanças significativas no período de 2010 a 2014 quanto à distribuição dos alunos por padrão de desempenho em LP na 3ª série do EM na rede estadual do Ceará e na CREDE 16. Ocorreu uma redução de 3,3% na soma dos padrões muito crítico e crítico na rede estadual e de 6,7% na CREDE16 no período. Já na Escola Francisco Holanda Montenegro os dados revelam que a redução foi muito mais acentuada, saindo de 74,2% em 2010 para 34,9% em 2014, ou seja, uma redução de 39,3% na soma dos padrões muito crítico e crítico entre 2010 e 2014.

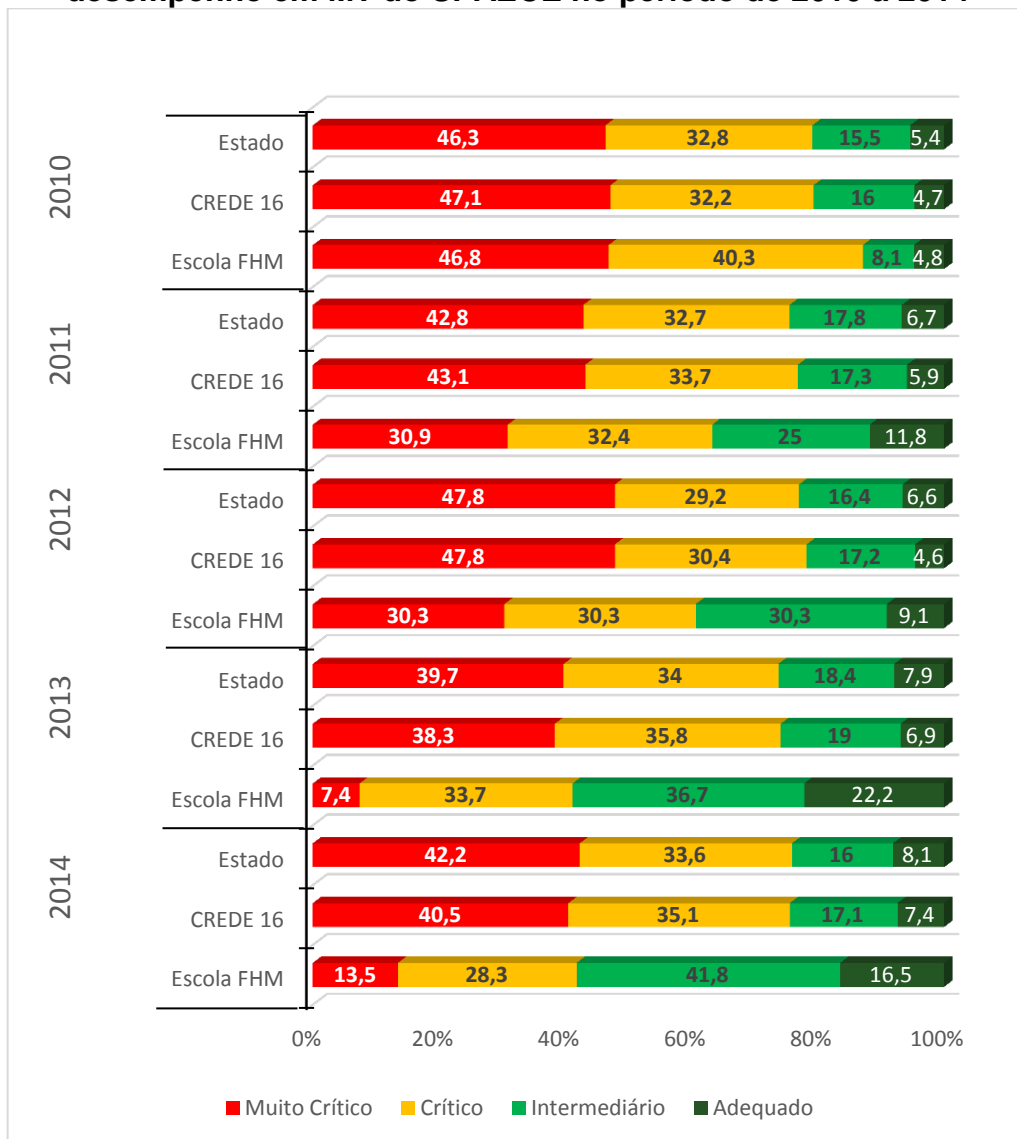
Gráfico 1: Distribuição dos alunos da 3ª Série do EM da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da EEM Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho em LP do SPAECE no período de 2010 a 2014



Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

O gráfico 2 apresenta a distribuição dos alunos da 3ª série do EM em MT da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da Escola Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho nos níveis muito crítico, crítico, intermediário e adequado do SPAECE, no período de 2010 a 2014.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos da 3ª Série do EM da rede estadual do Ceará, da CREDE 16 e da EEM Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho em MT do SPAECE no período de 2010 a 2014



Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

O gráfico 2 revela que não houve mudanças significativas no período de 2010 a 2014 quanto à distribuição dos alunos por padrão de desempenho em MT na 3ª série do EM na rede estadual do Ceará e na CREDE 16. Porém, ocorreu uma redução de 3,3% na soma dos padrões muito crítico e crítico na rede estadual e de 3,7% na CREDE16 no período. Já na Escola Francisco Holanda Montenegro os dados revelam que a redução foi muito mais acentuada, saindo de 87,1% em 2010 para 41,8% em 2014, ou seja, uma redução de 45,3% na soma dos padrões muito crítico e crítico entre 2010 e 2014.

Com base na análise das tabelas (01 a 06) pode-se concluir que em 2012 todas as séries da escola já apresentam médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática acima das médias da CREDE 16 e do Ceará.

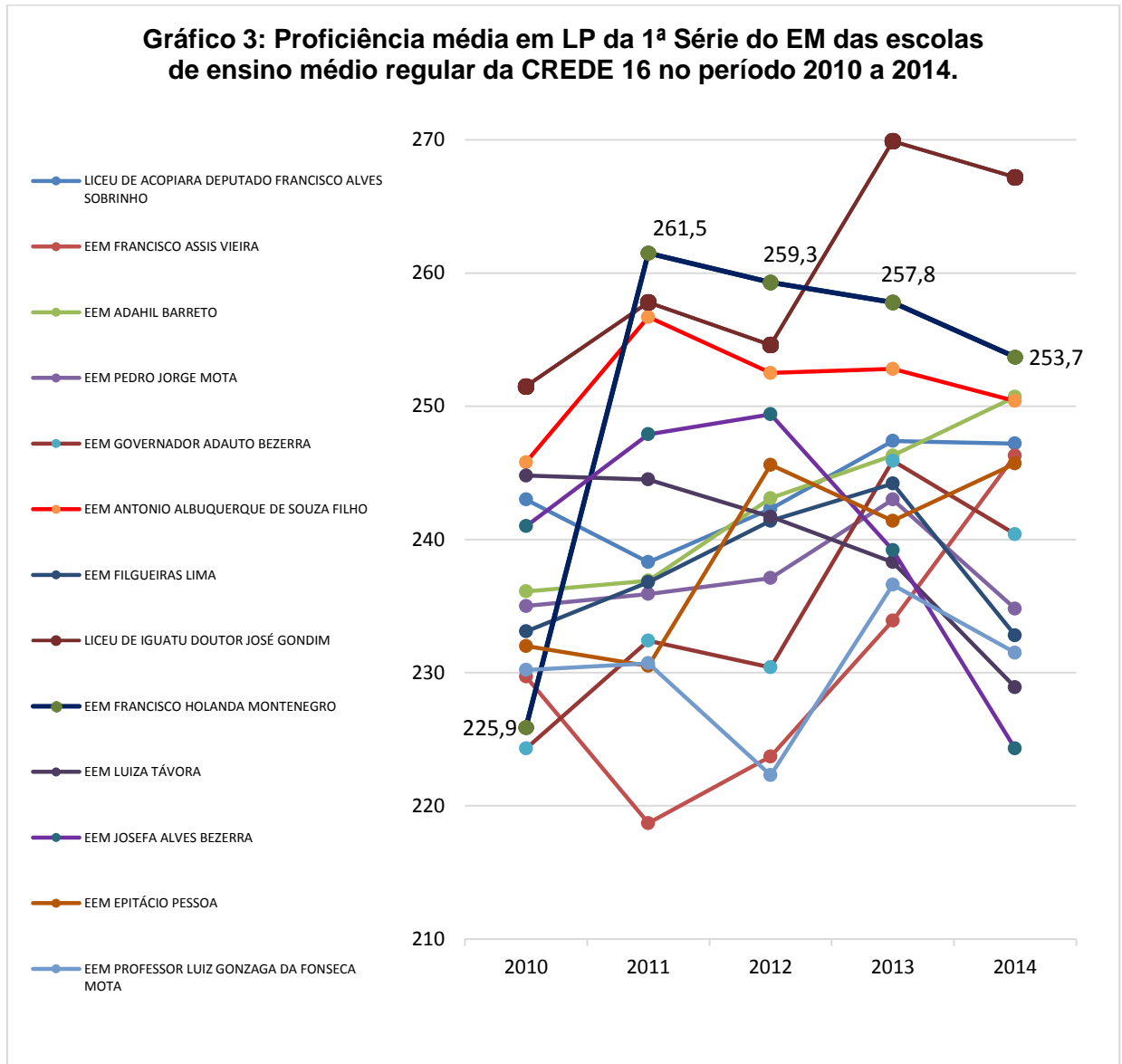
Seguindo a mesma tendência, os gráficos 01 e 02 revelam que enquanto para o Ceará e a CREDE 16 praticamente não houve mudança na distribuição dos alunos por padrão de desempenho ao longo do período de 2010 a 2014, na Escola Francisco Holanda Montenegro essas mudanças foram significativas, com acentuada redução do percentual de estudantes nos níveis muito crítico e crítico. Os dados sugerem que a escola vem desenvolvendo ações para corrigir a defasagem de aprendizagem trazidas pelos estudantes do ensino fundamental, e consegue oferecer as condições de educabilidade para que possam avançar nas matérias do ensino médio.

A seguir são apresentados dados comparativos por meio de tabelas e gráficos da proficiência média das escolas regulares da CREDE 16 do período de 2010 a 2014. Do conjunto das dezoito escolas da CREDE 16 foram selecionadas apenas as treze escolas regulares. Optou-se por estas unidades escolares porque reúnem características semelhantes que permitem uma análise comparativa dos seus resultados, tais como: os alunos estudam em apenas um turno (manhã, tarde ou noite); a nomeação do núcleo gestor (diretor e coordenador escolar) obedece as mesmas regras; a contratação dos professores segue os mesmos critérios; os recursos destinados a escola são proporcionais a sua matrícula; todas as escolas possuem biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática; as escolas estão submetidas as mesmas políticas educacionais do estado.

A tabela 7 do anexo I e o gráfico 3 apresentam a proficiência média em LP da 1ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.

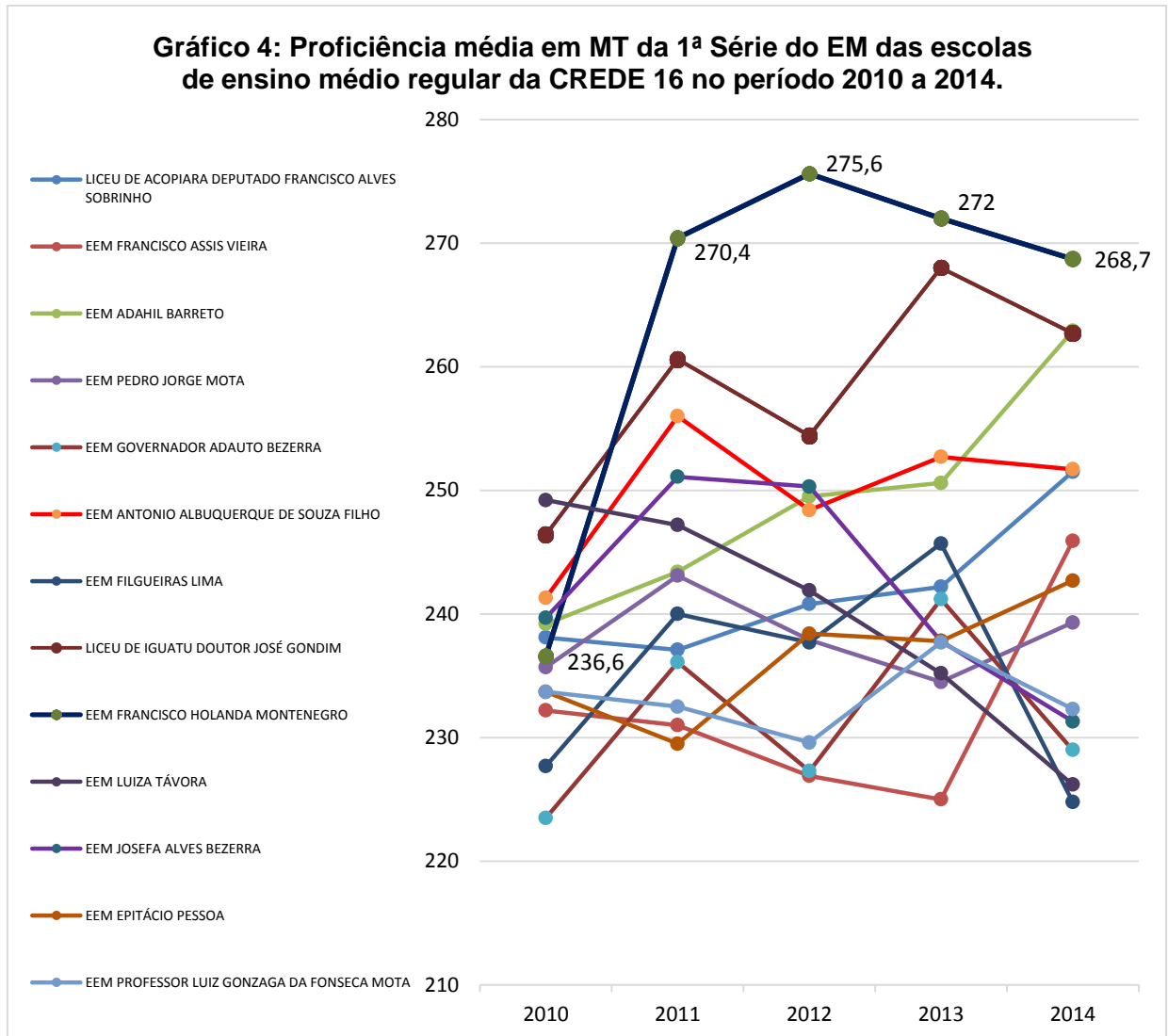
Os dados mostram que a Escola Francisco Holanda Montenegro cresceu de 225,9 em 2010 para 261,5 em 2011, apresentando o melhor resultado da CREDE 16 para as escolas regulares nos anos de 2011 e 2012. A partir de 2011 o gráfico indica que houve um decréscimo na proficiência média em LP para a 1ª série, regredindo para 253,7 em 2014. As quedas sucessivas na média de proficiência nos anos de 2012, 2013 e 2014 indicam que, apesar do destaque da escola no plano geral, há uma instabilidade nos resultados, com tendência à queda na média de proficiência.

Esse aspecto pode sugerir o que deverá ser melhor explorado com a pesquisa de campo, uma vez que os agentes da gestão escolar ainda não conseguiram mapear o que provoca tais resultados.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

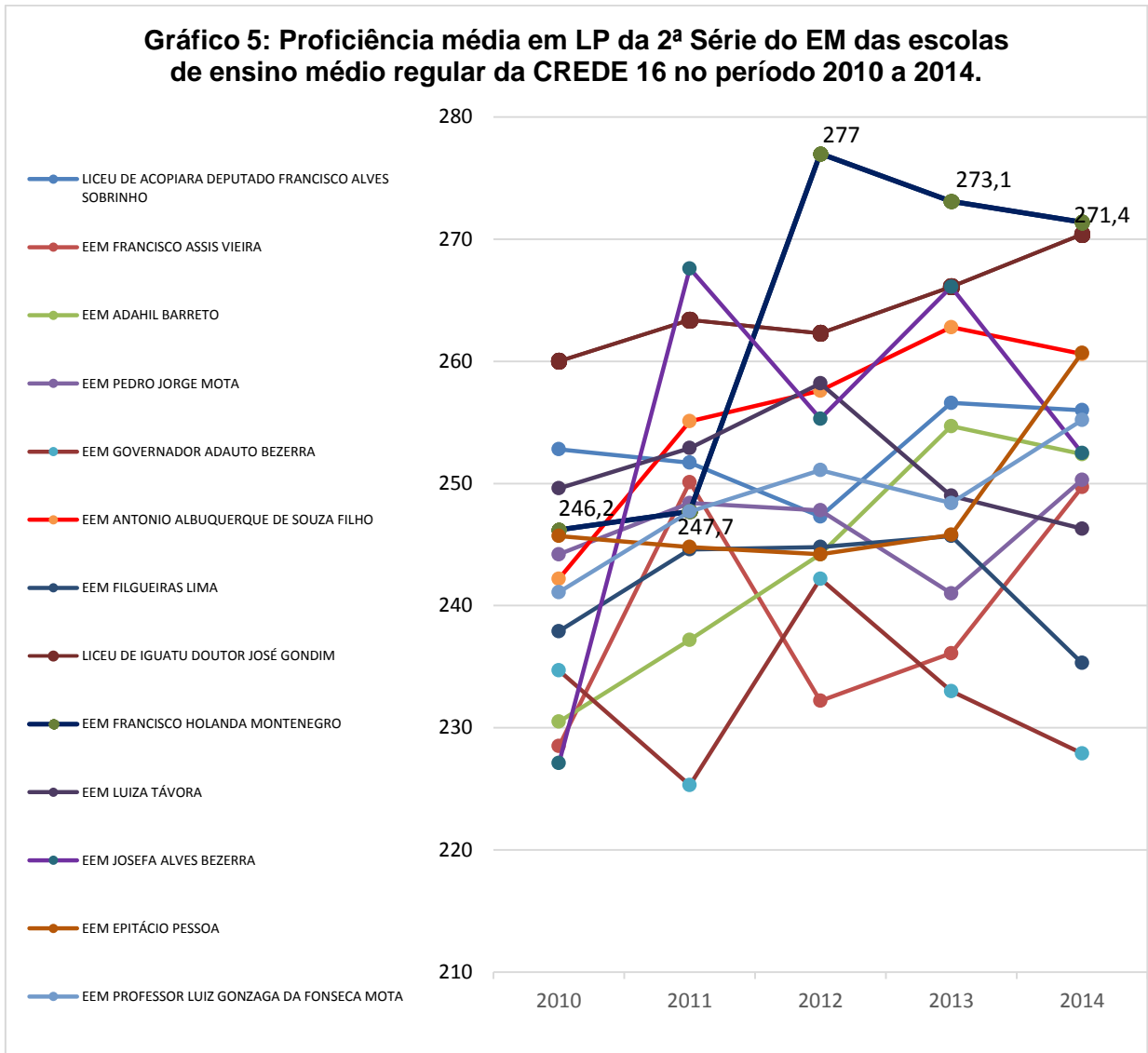
A tabela 8 do anexo I e o gráfico 4 apresentam a proficiência média em MT da 1ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados mostram que a Escola Francisco Holanda Montenegro cresceu de 236,6 em 2010 para 275,6 em 2012, apresentando o melhor resultado da CREDE 16 para as escolas regulares no período de 2011 a 2014. A partir de 2012 o gráfico indica que houve um decréscimo na proficiência média em MT para a 1ª série, regredindo para 268,7 em 2014. Observa-se que apesar do destaque da escola no plano geral, a queda da proficiência nos anos de 2013 e 2014 indica a existência de um fator que impede a manutenção e/ou a melhoria dos resultados de MT para esta série nos dois últimos anos. A instabilidade percebida em LP se reforça aqui.

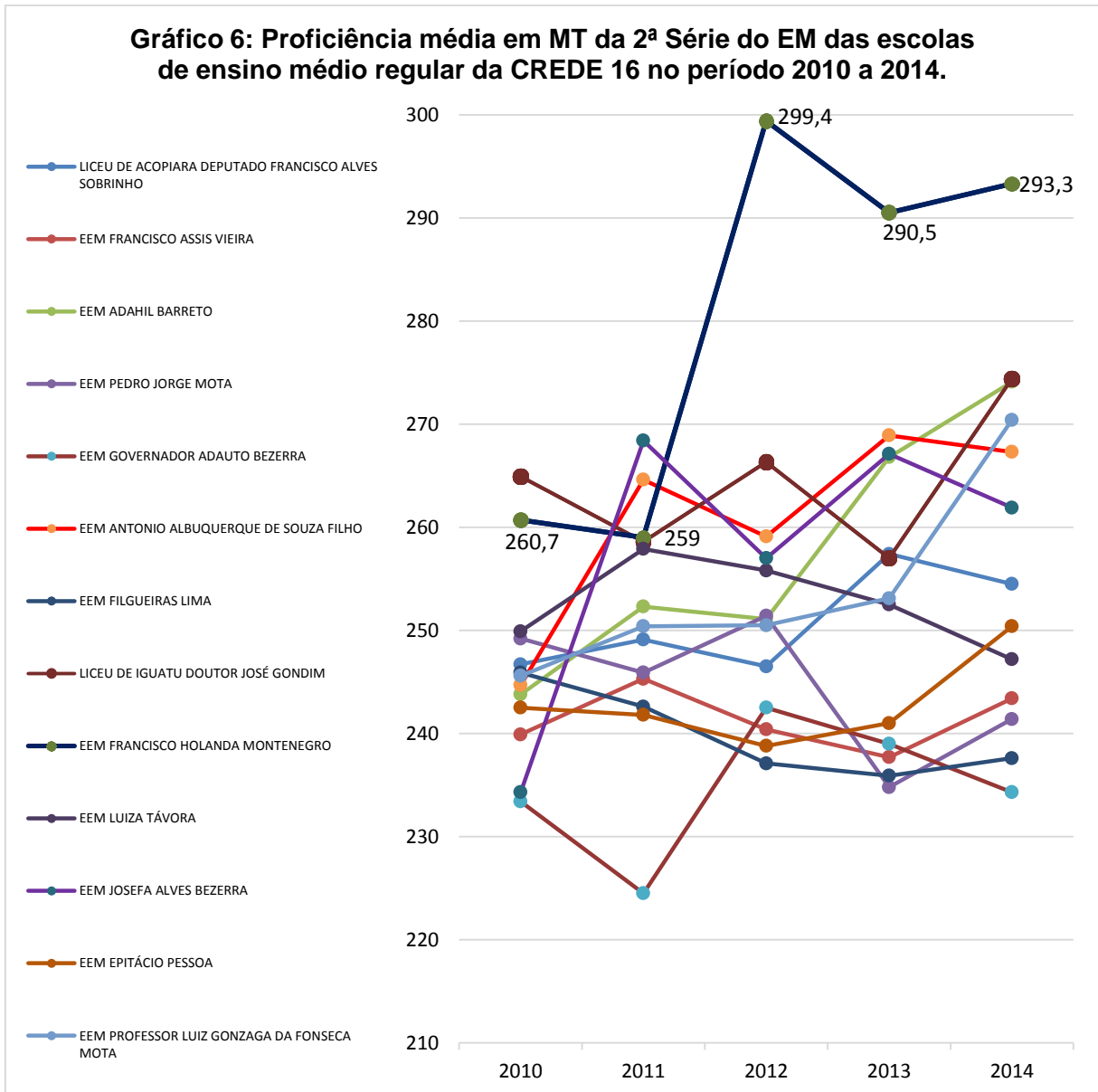
A tabela 9 do anexo I e o gráfico 5 apresentam a proficiência média em LP da 2ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados mostram que a Escola Francisco Holanda Montenegro saiu de 246,2 em 2010 para 277,0 em 2012. A partir de 2012 o gráfico indica que houve um decréscimo na proficiência média em LP para a 2ª série, regredindo para 271,4 em 2014. Observa-se que apesar do destaque da escola no conjunto das escolas regulares da CREDE 16, existe um fator que influencia os resultados de LP para esta série nos dois últimos anos, ocasionando as quedas.

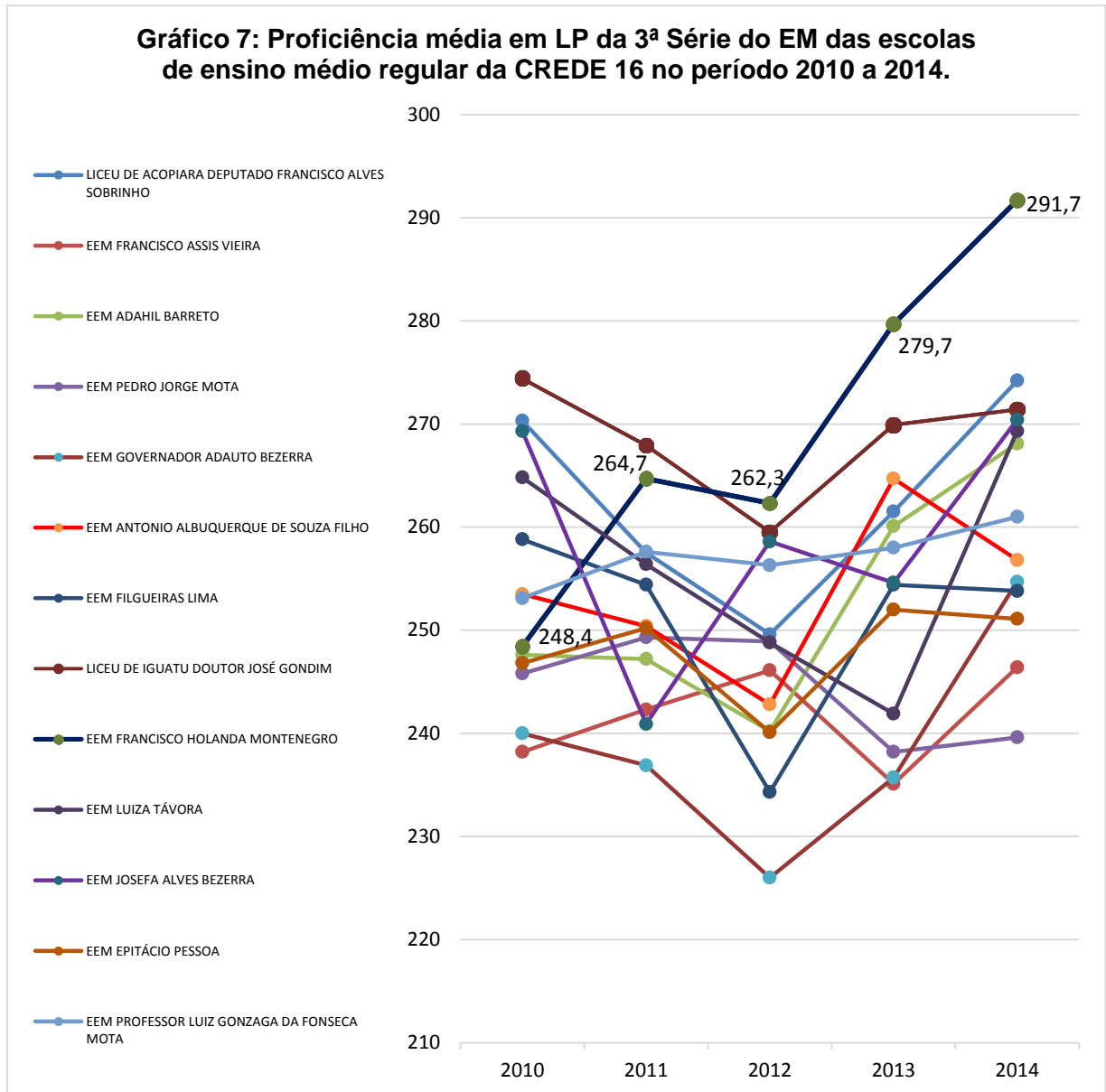
A tabela 10 do anexo I e o gráfico 6 apresentam a proficiência média em MT da 2ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados mostram que a Escola Francisco Holanda Montenegro saiu de 260,7 em 2010 para 299,4 em 2012. A partir de 2012 o gráfico evidencia um decréscimo na proficiência média em MT para a 2ª série, regredindo para 293,3 em 2014. O gráfico revela que a escola se destaca no conjunto das escolas regulares da CREDE 16 em MT nesta série, porém, apresenta instabilidade nos resultados, a exemplo dos demais resultados analisados.

A tabela 11 do anexo I e o gráfico 7 apresentam a proficiência média em LP da 3ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.

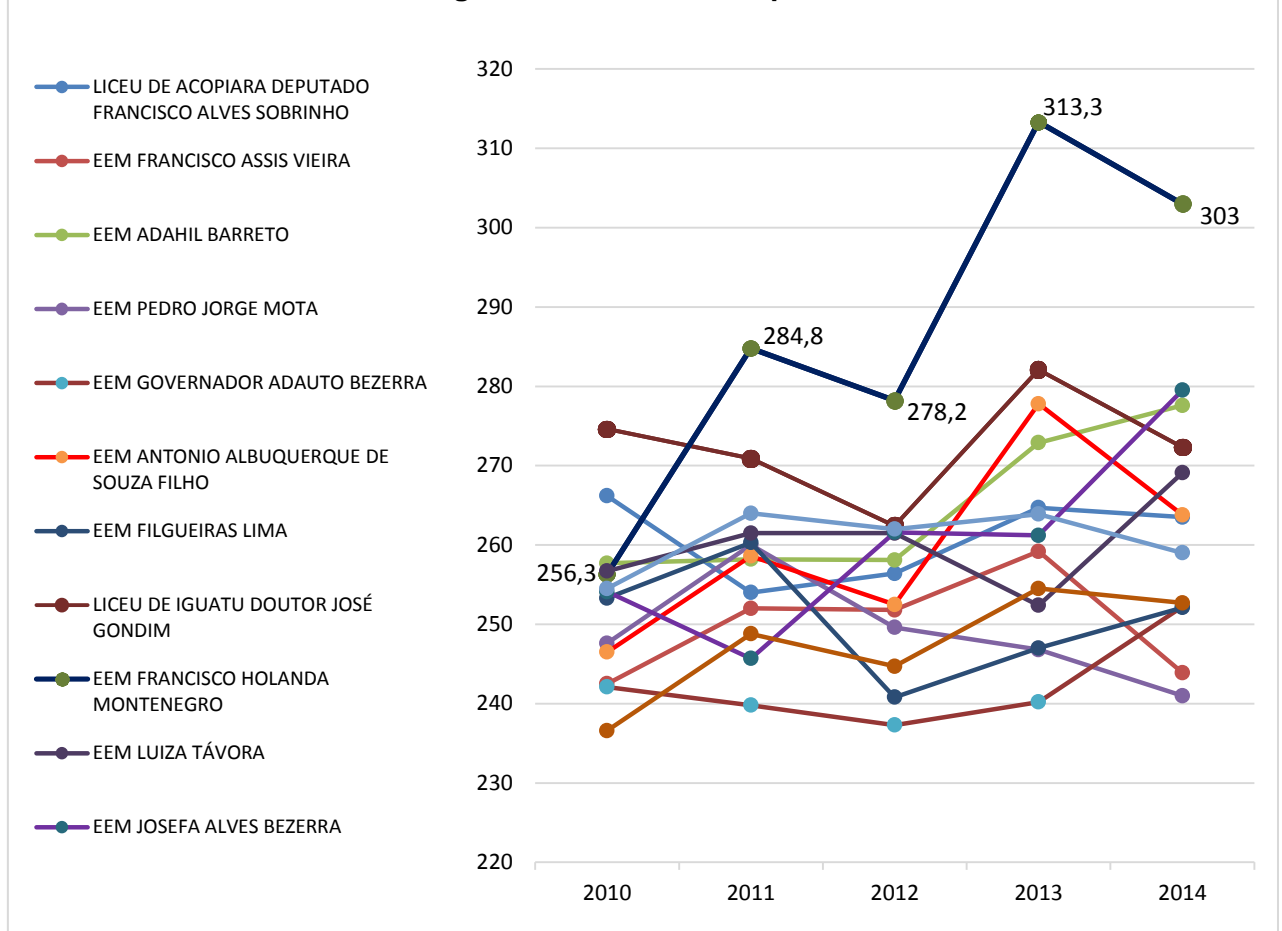


Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados mostram que a Escola Francisco Holanda Montenegro saiu de 248,4 em 2010 para 291,7 em 2014. O gráfico revela um decréscimo na proficiência média em LP entre 2011 e 2012, indo de 264,7 para 262,3. Entretanto, a partir de 2012 a escola se manteve com o melhor resultado em LP da CREDE 16 para a 3ª Série no conjunto das escolas regulares.

A tabela 12 do anexo I e o gráfico 8 apresentam a proficiência média em MT da 3ª Série do EM das escolas de Ensino Médio Regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.

Gráfico 8: Proficiência média em MT da 3ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 do período 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Os dados apontam que a Escola Francisco Holanda Montenegro saiu de 256,3 em 2010 para 203,0 em 2014. Apesar do aumento da proficiência de MT na 3ª série do EM e do destaque da escola no conjunto das escolas regulares da CREDE 16, observa-se que apresenta instabilidade nos resultados.

As tabelas (7 a 12 do anexo I) e os gráficos (3 a 9) revelam que a Escola Francisco Holanda Montenegro apresentou crescimento na proficiência em LP e MT no período de 2010 a 2012 em todas as séries do EM. Os dados indicam que a escola teve o melhor resultado no conjunto das escolas regulares da CREDE 16 em todas as séries no ano de 2012 e que se manteve entre os melhores resultados até 2014. Entretanto, observa-se que por trás da média quase sempre maior no conjunto das escolas regulares da CREDE 16, a escola mostra instabilidade em relação ao seu desempenho, apresentando quedas sucessivas na proficiência ou alternando quedas com crescimento na proficiência média.

Por outro lado, apesar da instabilidade nas médias de proficiência, a escola conseguiu elevar o número de alunos nos padrões intermediário e adequado e diminuir o número de alunos nos níveis muito crítico e crítico. Ou seja, os dados que comparam as médias de proficiência em LP e MT da Escola Francisco Holanda Montenegro com as médias da CREDE 16 e do estado e a evolução de 2010 a 2014 na distribuição dos alunos por padrão de desempenho indicam que: o padrão de desempenho da escola se manteve acima da média em MT a partir de 2011 em todas as séries; o padrão de desempenho da escola se manteve acima da média em LP a partir de 2012; e houve redução significativa no percentual de alunos nos níveis mais baixos ao longo do período.

Na comparação da Escola Francisco Holanda Montenegro com as demais escolas regulares da CREDE 16, os dados evidenciam que ela se diferencia das demais unidades escolares por ser a que apresentou maior crescimento no período de 2010 a 2014, e porque alcançou e se manteve entre os melhores resultados de 2012 a 2014.

Apesar de estar quase sempre acima das médias de proficiência da CREDE e do estado a partir de 2011, o que se observa em relação a uma análise dos números da própria escola é que tem havido, de maneira geral, instabilidade nos resultados, indicando, talvez, que a equipe gestora ainda não tenha conseguido identificar o que promoveu a sua inconstância.

O presente capítulo trouxe uma descrição dos programas e projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro a partir de 2010, ao abordar o contexto educacional do Ceará antes e durante a implantação dos projetos. Foi apresentada também uma síntese das características principais de cada programa projeto, e a forma como se deu a implantação na Rede Estadual do Ceará e nas escolas. O SPAECE recebeu destaque nessa descrição por se tratar de uma política educacional de avaliação capaz de oferecer evidências do desempenho da escola e dos estudantes.

No Capítulo II, apresentamos uma análise da gestão e dos resultados da implantação e articulação dos programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro e um aprofundamento teórico acerca das temáticas que estão associadas ao sucesso escolar, fatores extra e intraescolares associados à gestão eficaz e práticas gestoras promotoras de sucesso escolar.

2 ANÁLISE DAS AÇÕES DA EQUIPE GESTORA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO DOS PROGRAMAS/PROJETOS

A democratização do acesso e a garantia do financiamento trouxe junto o desafio da melhoria da qualidade da oferta do EM nas escolas públicas brasileiras. Para superar esse desafio o Governo Federal criou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instrumento que reúne as políticas educacionais para todos os níveis e modalidades. Dentre essas políticas estão aquelas destinadas a melhoria da qualidade do EM. Essas políticas chegam às escolas através da colaboração entre o Governo Federal, os governos estaduais e distrital. Imbuídos das mesmas responsabilidades, os governos estaduais e distrital também elaboram suas próprias políticas que são implementadas nas suas redes de ensino, conforme prevê a CF/88; a LDB, Lei 9.394/96, e demais normas legais.

Nesse contexto, a partir de 2008, o governo do Ceará passou a implantar um conjunto de políticas educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade, ampliar o acesso, diminuir os índices de evasão e diversificar a oferta do EM na rede estadual. Assim, ao mesmo tempo em que diversifica a oferta com a implantação das escolas de ensino médio integrado à educação profissional, o governo passa a apoiar as escolas de ensino médio regular através de um conjunto de programas/projetos.

Assim, com o objetivo de expandir para as populações do campo o acesso ao ensino médio, foi criada no Distrito de José de Alencar do município de Iguatu-CE, a Escola Francisco Holanda Montenegro.

Dadas às condições precárias de educabilidade dos jovens, o governo entendeu que a ampliação do acesso não seria suficiente para manter o jovem na escola. Era necessário a adoção de um conjunto de medidas, dentre as quais a implantação de programas e projetos, que articuladas no interior da escola poderia trazer o jovem para a escola, garantir sua permanência e melhorar o aprendizado. Tais medidas se justificavam pelas características socioeconômicas, individuais e familiares dos alunos e das condições precárias de ensino oferecidas nas escolas de ensino fundamental da zona rural.

Nessa perspectiva, a partir de 2010, a Escola Francisco Holanda Montenegro passou a desenvolver um conjunto de programas/projetos propostos pelo Ministério da Educação e pela SEDUC com esse objetivo.

Considerando esse contexto, este segundo capítulo tem por objetivo realizar uma análise das condições que possam nos levar a responder de que maneira a gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro articula programas/projetos com vistas à garantia da aprendizagem aos seus estudantes, questão que se desdobra em outros questionamentos, tais como: o que motivou a gestão da escola aderir a programas e projetos dos governos Federal e Estadual? Como a gestão da escola articula os programas/projetos em sua própria esfera pedagógica? A gestão dos programas/projetos impactam os resultados do SPAECE? De que maneira os atores internos da escola participam do desenvolvimento dos programas/projetos?

Nesse sentido, o percurso da investigação abordará as ações gestoras da Escola Francisco Holanda Montenegro que mostrem a relevância do desenvolvimento dos programas/projetos na escola e a articulação entre eles. Assim sendo, a pesquisa de campo se propõe a alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar como os programas/projetos foram implantados na escola;
- Investigar como ocorre a articulação e integração entre os programas/projetos;
- Identificar em que medida os programas/projetos implantados na escola ampliam as oportunidades de aprendizagem dos alunos;
- Conhecer como ocorre o envolvimento dos gestores, professores, alunos e pais na gestão dos programas/projetos.

A metodologia da pesquisa foi do tipo exploratória, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Realizou-se entrevista com a diretora e o coordenador escolar e a aplicação dos questionários junto aos professores.

Este capítulo está organizado em três seções: o referencial teórico, os instrumentos e técnicas utilizadas na coleta de dados e a análise e apresentação dos resultados. O referencial teórico (seção 2.1), organizado em três subseções, discute os fatores extra e intraescolares ligados ao sucesso escolar (2.1.1); a gestão como fator intraescolar promotor de sucesso (2.1.2); e a articulação entre programas/projetos e currículo pela gestão da escola (2.1.3). A seção 2.2 trata dos instrumentos e técnicas utilizadas na coleta de dados apresenta o questionário (2.2.1) e a entrevista (2.2.2) além de descrever como ocorreu a aplicação junto aos sujeitos envolvidos. A seção 2.3 apresenta os dados e a análise da pesquisa e está

organizada nas seguintes subseções: 2.3.1. O perfil dos sujeitos; 2.3.2. A implantação de programas/projetos na escola; 2.3.3. A integração e articulação entre programas/projetos; 2.3.4. A gestão de programas/projetos e o desempenho dos estudantes; 2.3.5. O envolvimento dos atores escolares na gestão dos programas/projetos; e 2.3.6. Considerações sobre a análise dos dados.

2.1 Referencial Teórico

O presente referencial teórico discute questões relacionadas às práticas da gestão escolar promotoras de sucesso escolar. Para tanto, interessa trazer para a discussão ideias e conceitos a ela associados como: sucesso escolar, fatores extraescolares, fatores intraescolares, articulação e integração curricular e articulação e integração entre programas/projetos.

A discussão teórica se baseia em Franco et al (2007), que consideram o significado dos “fatores intraescolares” na promoção da qualidade e equidade na educação; em Soares (2004), que trata do efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos; em Alves e Soares (2008) que mostram o efeito das escolas no aprendizado dos alunos através de um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental; e em Sammons (2008), que reúne as características-chave das escolas eficazes; em Polon e Bonamino (2011) que identificam três perfis de liderança e revelam que a gestão de tipo predominantemente pedagógico é característica de escolas que apresentam bons resultados; em Franco e Bonamino (2006) que reúnem os principais achados e problemas em aberto de pesquisas sobre características de escolas eficazes no Brasil; em Polon (2013) que destaca os fatores de eficácia ligados à gestão escolar; em Lück (2009) que apresenta as dimensões da gestão escola e suas competências; em Fonseca e Oliveira (2009) que apresenta conclusões importantes de pesquisa sobre a gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras; em Zanon e Pedrosa (2014) que abordam a interdisciplinaridade na educação; em Mello (2014) que discute as concepções e políticas do Currículo da Educação Básica no Brasil; na meta 3 (três) do Plano Nacional de Educação para o Ensino Médio e no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Segundo Franco et al (2007, p. 279), “durante a maior parte do século XX o Brasil apresentou indicadores educacionais desfavoráveis, não só em comparação

aos países europeus mas também em comparação com a maior parte dos países latino-americanos.” Entretanto, como resultado das políticas implantadas após a constituição de 1988¹ o Brasil melhorou sensivelmente seus indicadores de acesso e de fluxo de crianças e jovens na escola (SCHWARTMAN, 2000 *apud* FRANCO et al, 2007, p. 279). No entanto ainda persistem problemas com o fluxo dos alunos (FRANCO, 2004) e com a qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras (INEP, 2002 *apud* FRANCO et al, 2007, p. 279).

Na perspectiva de corrigir esses problemas dois processos na educação brasileira se fortaleceram a partir do início da década de 1990: o da democratização do acesso ao ensino para as populações das camadas populares e a ampliação da discussão da melhoria do padrão de qualidade do ensino nas escolas públicas para fazer frente às demandas da sociedade moderna. O primeiro processo, apoiado na legislação educacional, se dá com o estabelecimento de políticas para garantir o direito de acesso a toda a população em idade escolar. Nesse sentido, os governos passam a investir mais na construção e aquisição de equipamentos, na contratação de pessoal e estruturação das redes e sistemas de ensino.

O segundo processo, fruto de uma maior pressão da população pela melhoria da qualidade do ensino, faz os governos criarem e implantarem políticas educacionais com foco no sucesso escolar dos estudantes. Essas políticas educacionais, implantadas por meio de programas/projetos, mesmo que apresentem objetivos distintos, se propõem a corrigir determinados problemas associados ao fracasso escolar. Nesse caso, um ensino público voltado basicamente para os filhos dos trabalhadores das classes populares.

Nessa perspectiva, cada ente federado (União, estados, Distrito Federal e municípios) passa a instituir suas próprias políticas educacionais por meio de programas e projetos. Assim, a previsão constitucional de que os entes federados possam executar políticas em regime de cooperação ou colaboração faz com que a união implante políticas junto aos estados, ao distrito federal e aos municípios e os estados e o distrito federal possam implantar políticas na própria rede e junto aos

¹ i) LDB (Lei 9.394/1996); ii) Lei do FUNDEF (Lei nº 9.424 de 24/12/1996); iii) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); iv) Plano Nacional de Educação; v) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs); Lei do FUNDEB; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb); etc.

municípios. Por essa razão, são desenvolvidas nas escolas das redes municipais políticas do governo federal, do governo estadual ou distrital e do próprio governo municipal. No âmbito dos estados e do distrito federal, ou seja, nas escolas das redes estaduais, são desenvolvidas políticas educacionais do governo federal e do próprio governo estadual ou distrital.

O fenômeno da sobreposição de políticas (programas e projetos) numa mesma unidade escolar acaba, muitas vezes, sendo inevitável, mesmo que esse direcionamento seja dado pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Essa simultaneidade de programas/projetos pode ter efeitos positivos quando chega acompanhada de aporte extra de recursos financeiros e de capacitação para gestores e professores. Por outro lado, pode gerar efeitos negativos se os programas/projetos forem implantados de forma fragmentada e sem integração com o projeto político pedagógico da escola.

A forma de implantação e a capacidade de gerenciamento são fatores que podem impactar na eficácia² e efetividade³ das ações, principalmente quando a escola precisa fazer a gestão de vários programas/projetos. A incapacidade dos gestores na gestão das ações e a forma de implantação faz com que os programas e projetos sejam implementados de forma fragmentada e desarticulada, ou seja, os projetos muitas vezes não são entendidos como complementares. Logo, aquilo que poderia ser a solução para o problema da qualidade se transforma em um novo problema que vai se somar aos já existentes. Assim, a falta de foco e a forte segmentação das práticas pedagógicas no interior da escola vão impedir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por outro lado, uma gestão capaz de articular/integrar os vários programas e projetos num todo unitário através de um projeto político pedagógico, pode contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, é preciso entender os programas e projetos como oportunidade para a escola com o estabelecimento de conexões entre eles, como estratégias complementares. É imperativo registrar que para a integração de programas e projetos é pressuposto básico a capacidade de diálogo e articulação entre os vários atores da escola: gestores, professores, funcionários, alunos e pais.

² Eficácia: Que produz o efeito desejado; que dá bom resultado (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª Edição, 1997).

³ Efetividade: Atividade real; resultado verdadeiro resultado (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª Edição, 1997).

Conforme descrito no primeiro capítulo, a Escola Francisco Holanda Montenegro, no período de 2010 a 2014, aderiu a um conjunto de programas/projetos e nesse mesmo período conseguiu alcançar padrões de desempenho acima da média da CREDE 16 e do estado no SPAECE (CAED, 2016). Por isso, vale perguntar: que fatores internos estão associados aos bons resultados da escola no SPAECE? Em que medida os resultados da escola estão associados à implantação de programas e projetos? Como ocorreu a implantação dos programas/projetos na escola? De que forma a gestão da escola faz a articulação entre os vários programas/projetos? Como ocorre o envolvimento dos vários atores da escola: gestores, professores, alunos e pais?

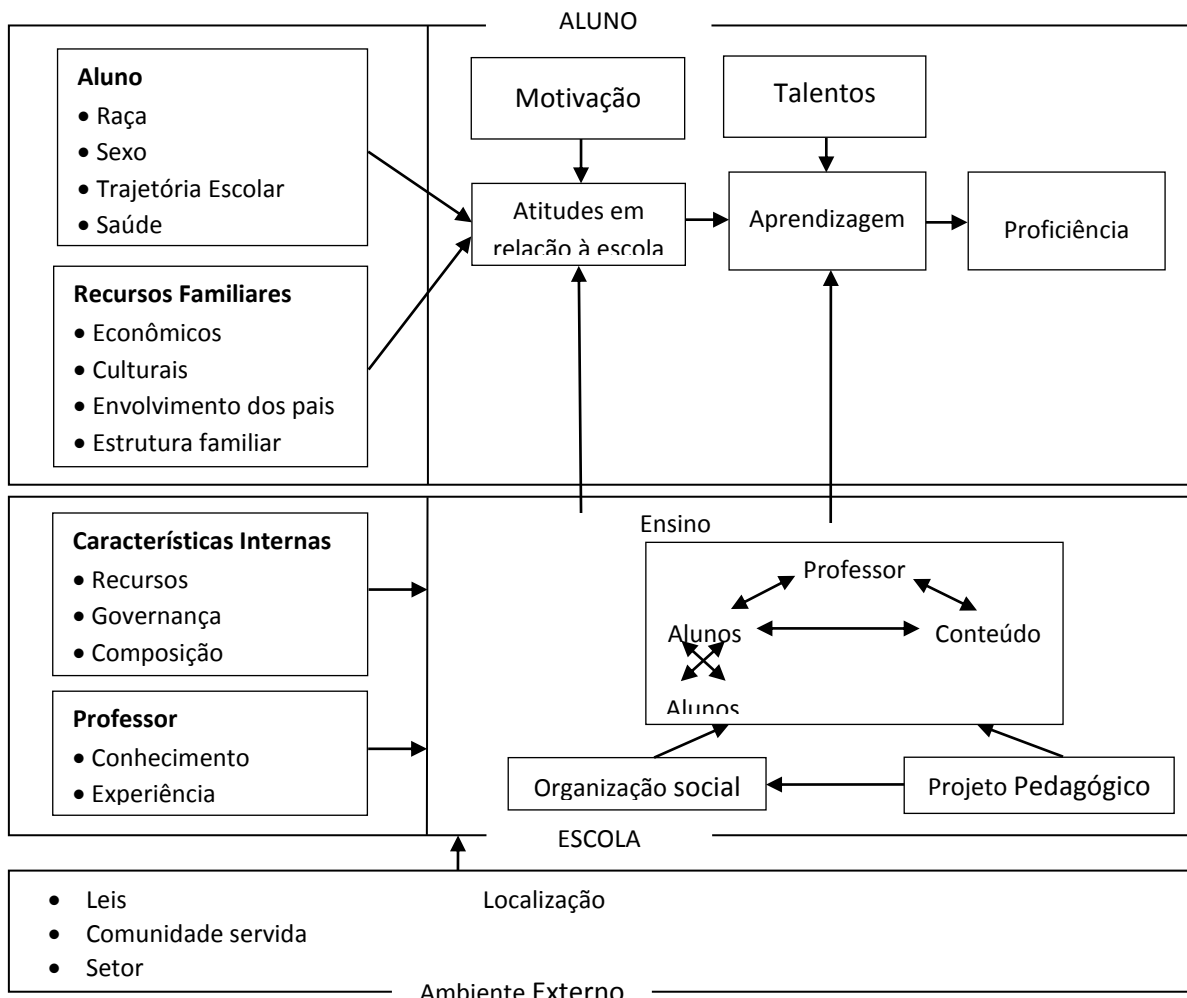
Para essa discussão parte-se da hipótese de que existem práticas promotoras de sucesso escolar na gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro. A hipótese surge a partir da análise dos indicadores de proficiência da escola em LP e MT no SPAECE. Comparada com as demais escolas regulares da CREDE 16 e com as médias da CREDE 16 e do Ceará, observou-se que a escola foi a que mais cresceu no período de 2010 a 2014, além de se destacar entre aquelas com melhores resultados na coordenadoria regional a partir de 2011.

2.1.1 Fatores extra e intraescolares ligados ao sucesso escolar

Soares (2004, p. 83) afirma que “os fatores que determinam o desempenho cognitivo dos alunos pertencem a três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno”. Nesse sentido, o autor defende que a análise do efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos precisa considerar as influências externas e os fatores internos.

A figura 4 sintetiza o modelo conceitual defendido por Soares (2004, p. 85). O autor mostra como os fatores extra e intraescolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos. Sobre as influências externas o autor diz que os fatores contextuais da cidade ou bairro merecem especial destaque. Portanto, defende que a violência, o tamanho da escola, o respeito às leis e regulamentos, a interferência da secretaria da educação, os alunos e os professores e os recursos financeiros influenciam o funcionamento da escola (SOARES, 2004, p. 86-87).

Figura 4: Modelo Conceitual dos fatores extra e intraescolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos

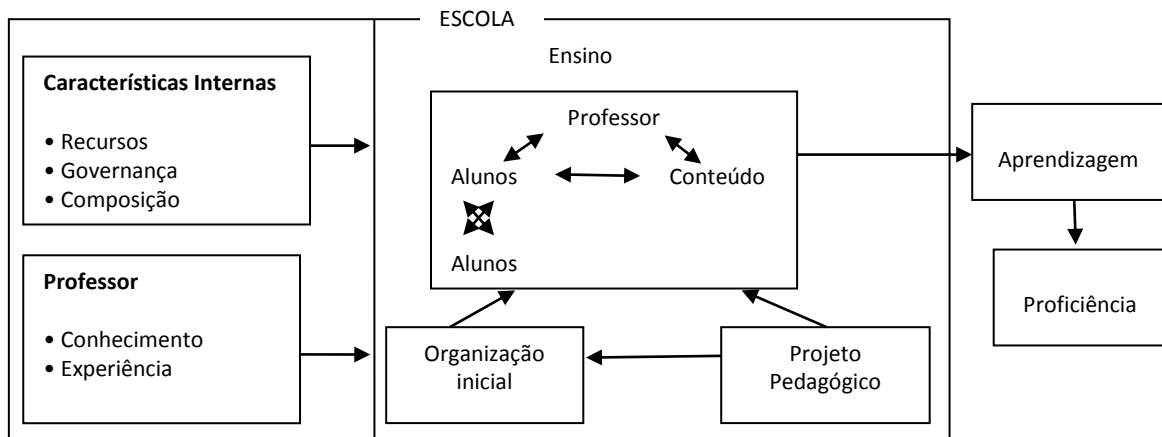


Fonte: Soares (2004, p. 85).

Tomando como ponto de partida para a análise da gestão de programas e projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro esse modelo conceitual, interessa apenas as características internas (figura 5), ou seja, os fatores intraescolares cuja descrição é o tema central desta dissertação.

Sobre esse aspecto, SOARES (2004, p. 87) evidencia que há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Por essa razão argumenta que isso ocorre porque existem fatores intraescolares associados ao melhor desempenho dos alunos e que o conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a melhoria dos resultados escolares.

Figura 5: Recorte do Modelo Conceitual dos fatores intraescolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos



Fonte: Elaboração do autor a partir de Soares (2004).

Soares (2004, p. 87-94) constrói uma síntese da literatura internacional sobre as influências dos fatores escolares no desempenho cognitivo dos alunos cujos destaques estão associados às características estruturais da escola, às relações sociais na escola, aos professores e ao projeto pedagógico. Na mesma direção, Franco et al (2007, p. 281), faz um resumo de pesquisas prévias no Brasil sobre eficácia e equidade escolar organizando-as em cinco categorias: a) recursos escolares; b) organização e gestão da escola; c) clima acadêmico; d) formação e salário docente; e) ênfase pedagógica.

Sobre as características estruturais da escola organizadas por Soares (2004) são destacados os recursos, a gestão, o corpo discente e a relação com a comunidade, como fatores que podem influenciar o desempenho cognitivo dos alunos.

Os recursos podem ser divididos em recursos físicos (prédios, equipamentos e condições de uso); recursos didáticos ou materiais necessários à organização da instrução; os recursos pedagógicos (o livro didático e a biblioteca); e os recursos humanos (professores e demais profissionais). Sobre o impacto desses recursos no desempenho dos alunos, Soares (2004) e Franco et al (2007) concordam que a literatura internacional é de utilidade parcial para a realidade brasileira, a razão disso é que a disponibilidade de equipamentos e o grau de conservação não varia muito de escola para escola nos países desenvolvidos, praticamente todas as escolas possuem os recursos básicos para suas atividades rotineiras. No Brasil,

equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam, afirma Franco et al (2007, p. 282), ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas, complementa.

Soares (2004, p. 88-89) diz que uma boa gestão compreende a ênfase nos processos internos e nas formas como se relacionam com os serviços e produtos produzidos. O autor considera que o principal processo em uma escola é o ensino e que a aprendizagem depende da forma de interação entre professor e aluno. A limpeza, o desempenho da secretaria, o planejamento financeiro, a comunicação com os grupos internos e externos também são importantes para o funcionamento da escola. Soares (2004, p. 89) baseado em Bosset et al (1982) e Cotton (1995) descreve que a administração escolar precisa ser feita com profissionalismo com uma forte liderança do diretor e uma máxima autonomia para os professores. Sobre este último Franco et al (2007, p. 282) encontrou estudos baseados no SAEB 2001, 8º Ano, de Franco, Sztajn e Ortigão (2007) e de Soares e Alves (2003) que reportaram o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor associada à eficácia escolar. Ainda sobre a gestão escolar, Soares (2004, p. 89), afirma que a escola só pode ser bem sucedida se tiver objetivos claros, conhecidos por todos e para cuja implementação todos possam trabalhar.

Quanto ao corpo discente Soares (2007) destaca que os alunos com nível socioeconômico mais alto e/ou de melhor desempenho acadêmico têm várias vantagens associadas ao contexto criado por esses alunos. Considera que o efeito dos pares – quando alunos inteligentes e motivados trabalham juntos -, produz efeito positivo no aprendizado da turma. Soares entende que se as escolas devem ser comparadas em relação aos resultados dos seus alunos, a comparação deve considerar não só a habilidade acadêmica dos alunos e o nível socioeconômico das suas famílias, mas também as características globais dos alunos da escola (SOARES, 2007, p. 89-90).

Acerca da relação com a comunidade Soares (2007) considera que embora seja um fator extraescolar, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente por meio da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. O autor defende que a escola deve se esforçar para desenvolver uma boa relação com os pais dos alunos e que uma boa escola deve participar da vida da comunidade a qual serve. O apoio da comunidade

constrói um ambiente de cooperação que resulta em melhores condições de trabalho para os professores e em melhor desempenho dos alunos (SOARES, 2007, p. 88-89).

Além das características estruturais da escola, Soares (2007), opta por tratar das relações sociais na escola, dos professores e do projeto pedagógico como fatores intraescolares como dimensões específicas capazes de influenciarem fortemente o desempenho cognitivo dos alunos.

Ao considerar os recursos físicos, o estilo de administração e o projeto pedagógico como elementos importantes, Soares (2007), entende que são as relações sociais entre os membros da comunidade escolar, os chamados efeitos contextuais que definirão como esses recursos serão usados. Observa que uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem e que são as complexas interações que determinam a cultura da escola. O autor assevera que a cultura da escola pressupõe um sistema de valores comuns e uma agenda comum, e essa cultura se materializa na forma como os professores e alunos se tratam.

Sobre os professores, Soares (2004), destaca que o efeito da escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, e que a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação desse profissional. Além do conhecimento específico da matéria, o professor precisa ter formação pedagógica para conhecer as tecnologias de ensino mais eficazes e conhecer como se processa o amadurecimento do aluno e como ocorre o aprendizado (SOARES, 2004). Segundo Franco et al (2007) tanto Espósito, Davis e Nunes (2000), com base nos dados do Sistema de Avaliação de Rendimento do estado de São Paulo (SARESP), quanto Soares (2004), a partir do SAEB 2001, reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos.

Soares (2007) defende que a escola precisa de um projeto pedagógico consistente capaz de favorecer um clima de desafio intelectual que sirva de base para a expressão de todas as outras estruturas da escola. Alguns aspectos como tamanho da classe, alocação de alunos às turmas, uso do tempo escolar, currículo, e avaliação precisam ser explícitos no projeto pedagógico, uma vez que as escolhas feitas pela escola podem impactar no desempenho dos estudantes.

O conhecimento dos fatores que influenciam o desempenho cognitivo dos alunos é importante porque se deseja garantir a aprendizagem a todos, independentemente das diferenças entre eles. Esse aspecto merece atenção porque a escola poderá melhorar a aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo (re)produzir desigualdades ou até ampliar essas desigualdades. Foi o que constatou Soares (2004) ao analisar os dados do SAEB 2001. O autor chegou à conclusão de que quando os professores melhoram o seu conhecimento técnico, a diferença entre os alunos brancos e não brancos aumenta, favorecendo os alunos brancos. A resultados semelhantes chegaram Franco et al (2007) ao utilizarem dados do 4º ano do ensino fundamental do SAEB 2001.

(...) sempre que alguma variável relevante tanto na modelagem da média escolar quanto do coeficiente de NSE o resultado obtido indica que as práticas e políticas associadas ao aumento da média escolar estão também associadas ao aumento da desigualdade intraescolar (FRANCO et al, 2007, p. 291).

Os estudos permitem concluir que a relação entre qualidade e equidade é complexa, pois as políticas e práticas voltadas para o aumento da qualidade não têm, necessariamente, repercussão direta sobre a equidade intraescolar (FRANCO et al, 2007). Por essa razão, Franco et al (2007) defende que o conceito de equidade intraescolar não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia.

De acordo com Goodlad (1984) citado por Sammons (2008) a maioria dos estudos sobre eficácia escolar focou exclusivamente nos resultados cognitivos dos alunos em áreas como leitura, matemática ou resultados de exames. Apenas alguns poucos estudos prestaram atenção aos resultados sociais/efetivos tais como frequência, atitude e comportamento (SAMMONS, 2008).

Sammons (2008,) citando Mortimore (1991a) define escola eficaz como aquela que acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes. Em contraste, Sammons (2008) define escola ineficaz como aquela onde os alunos progredem menos que o esperado.

Não basta que políticas e práticas escolares expliquem o alto desempenho educacional de escolas, é necessário verificar em que medida essas políticas e

práticas escolares foram ou são promotoras de equidade intraescolar (FRANCO et al, 2007). Essas ideias também são defendidas por Perrenoud (2003) ao afirmar que

Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Fica evidente que os autores consideram que um bom estabelecimento de ensino não pode ser definido apenas em função do número de bons alunos que possui ou da média obtida em testes padronizados, sem considerar o conjunto de fatores que determinam o sucesso escolar dos seus alunos. Esses questionamentos fazem surgir o conceito de equidade intraescolar como aquele que propicia a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares (FRANCO et al, 2007).

Pelo exposto, os autores referidos nessa seção concordam que não se pode falar eficácia e sucesso escolar sem considerar o conjunto dos fatores associados a melhoria do desempenho dos estudantes. Uma escola não pode ser considerada eficaz quando promove apenas uma parcela dos seus alunos. Uma escola que aumenta a proficiência média dos seus alunos reproduzindo ou ampliando as desigualdades entre eles não pode ser considerada uma escola eficaz ou promotora de sucesso escolar.

Nessa perspectiva, ao considerar que escolas em circunstâncias sociais semelhantes podem atingir níveis de progresso educacionais muito diferentes, Sammons (2008, p. 350-351) sugere que é preciso combinar, a partir de evidências de pesquisas na área, uma lista de onze características-chave para a promoção de escolas eficazes, a saber: 1. Liderança profissional; 2. Objetivos e visões compartilhadas; 3. Um ambiente de aprendizagem; 4. Concentração no ensino e na aprendizagem; 5. Ensino e objetivos claros; 6. Altas expectativas; 7. Incentivo positivo; 8. Monitoramento do progresso; 9. Direitos e responsabilidade do aluno; 10. Parceria casa-escola; e 11. Uma organização orientada à aprendizagem.

Esses fatores, alerta a autora, não devem ser considerados independentes um do outro, e chama a atenção para várias associações entre eles, que podem

ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia (SAMMONS, 2008).

Discutimos até aqui um conjunto de conceitos e questões relativas aos fatores extra e intraescolares, eficácia escolar, sucesso escolar e equidade intraescolar, ao trazer evidências de pesquisas da literatura internacional e nacional com o objetivo de fazer uma revisão teórica para embasar o objetivo do presente trabalho.

2.1.2 A gestão como fator intraescolar promotor de sucesso

Segundo Polon e Bonamino (2011), da concepção centralista associada ao administrador escolar presente nos debates dos anos 1960 à concepção de gestor escolar presentes nos documentos institucionais do MEC na atualidade, muita coisa mudou. As autoras afirmam ainda que, embora a perspectiva atual de formação de gestores escolares aponte para a atuação em todos os níveis do sistema, há ênfase na dimensão pedagógica da gestão escolar como estratégia para a obtenção de bons resultados.

O reordenamento das funções do Estado com a perspectiva da desconcentração e descentralização aplicada à gestão pública com conseqüente ampliação da autonomia das escolas, trouxe a necessidade de que o diretor escolar se voltasse mais aos aspectos político-pedagógicos do que aos administrativos, com vista a (re)valorizar o papel social da escola e, para muitos, dos próprios conteúdos escolares (POLON e BONAMINO, 2011, p. 2).

Assim, a gestão escolar em sua dimensão pedagógica, segundo Polon e Bonamino (2011) é tomada como aquela que:

- a) Define-se como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para organizar o trabalho coletivo na escola com vista à melhoria dos processos relativos ao ensino aprendizagem, bem como incentivar o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos;
- b) Realiza-se na conjunção de fatores políticos, humano-relacionais e técnicos e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a constitui;
- c) Deve priorizar, quanto as ações, a liderança do processo de construção e reconstrução de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (POLON e BONAMINO, 2011, p. 2).

Sacristan (1988) *apud* Polon e Bonamino (2011) afirmam que a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curricular uma vez que constitui-se numa “realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através do qual se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.” (SACRISTAN, 1988).

Nesse sentido, com o objetivo de identificar os perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes, Polon e Bonamino (2011), ao aplicar a técnica “análise de fatores”⁴, caracterizaram os perfis de liderança de sessenta e oito escolas do Projeto Geres, nomeando-os em três novos fatores: 1 - Liderança Pedagógica; 2 - Liderança Organizacional; e 3) Liderança Relacional.

Após construir correlações entre os três perfis de liderança e analisar os resultados, Polon e Bonamino (2011) chegaram à conclusão de que a alta ênfase em liderança pedagógica influencia na proficiência média da escola, e que a exceção à regra ocorre numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garantam a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à falta de uma liderança pedagógica forte.

Já Franco e Bonamino (2006), ao fazerem uma revisão dos principais achados de pesquisas sobre característica de escolas eficazes no Brasil, destacam a organização e a gestão da escola. Sobre isso afirmam que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Os autores encontraram também em pesquisas de Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) que a dedicação do diretor é enfatizada como fator de eficácia escolar.

Sobre a organização e gestão da escola, Franco e Bonamino (2006), encontraram estudos que tratam da responsabilidade e empenho coletivo dos professores como fatores de eficácia escolar:

Em estudo baseado em dados do Saresp, Espósito, Davis e Nunes (2000) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos. Na mesma linha, mas a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, Lee,

⁴ É um nome genérico dado a uma classe de métodos estatísticos multivariados, cujo propósito principal é definir uma estrutura fundamental em uma matriz de dados (Hair et al., 1995)

Franco e Albernaz (2004) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos docentes quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar. Esses resultados estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente (FRANCO E BONAMINO, 2006, p. 3).

Essa declaração sugere que a eficácia na gestão escolar não pode ocorrer sem o empenho e responsabilidade coletiva dos professores, mas que precisa estar associada a uma forte liderança e dedicação do diretor. Sobre esse aspecto, Polon (2013), encontrou nos estudos qualitativos conduzidos por Raczynski e Muñoz (2005) sobre o “efeito escola” em áreas de pobreza no Chile, que os fatores de eficácia escolar são classificados em dois grupos: os que ocorrem no nível da escola e os que se dão no nível da sala de aula.

Os aspectos diferenciais identificados nível da escola pelos autores referem-se aos que nomeiam a “Gestão Institucional” e se caracteriza por uma gestão centrada nos aspectos pedagógicos, o que compreende o total apoio aos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, a participação no planejamento e avaliação em todos os níveis da organização escolar, a liderança institucional e técnica, ou seja, com clareza de objetivos e capacidade de estabelecimento de diretrizes gerais orientadoras da ação coletiva, a abertura para o desenvolvimento profissional dentro da escola e o bom aproveitamento do potencial humano e dos recursos materiais disponíveis (POLON, 2013, p. 3).

Assim, as pesquisas indicam que a eficácia na gestão escolar ocorre, dentre outros fatores, quando há forte articulação entre a gestão pedagógica no âmbito da escola e a prática dos professores na sala de aula.

Nesse sentido, se tanto Franco, Albernaz e Ortigão (2002) quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia e Polon e Bonamino (2011) identificaram que a alta ênfase em Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, é possível depreender que existe relação entre uma gestão com foco pedagógico e os resultados de desempenho da escola.

Essa conclusão encontra relação com a gestão de resultados educacionais defendidos por Lück (2009). Para a autora, que se baseia na ideia defendida pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar de 2007, 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. Destacam-se como indicadores de qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da

comunidade escolar com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados (LÜCK, 2009, p. 56).

Derivando dessa ideia, Lück (2009), entende que compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, seja no âmbito externo à escola como no âmbito interno, constitui-se como condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes.

Portanto, a capacidade do gestor de analisar os resultados das avaliações e orientar as atividades pedagógicas a partir disso faz diferença no desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, assumimos que articular e promover projetos conectados com a gestão dos resultados das avaliações internas e externas à escola pode ser preponderante para o desempenho dos alunos.

2.1.3 A articulação entre programas/projetos e currículo pela gestão da escola

Zanon e Pedrosa (2014), citando Morin (2005), Fazenda (2005) e Ferreira (2005), destacam a existência de uma visão fragmentada baseada na hiperespecialização no campo das ciências e afirma que a compartimentação dos saberes dificulta a construção de um conhecimento integrado, com reflexão e pensamento crítico, imprescindíveis a uma sociedade.

Nessa mesma direção, fazendo referência às diversas propostas do MEC de organização da escola básica, Fonseca e Oliveira (2009), consideram que

a convivência de projetos oriundos de diferentes matrizes teóricas e metodológicas pode levar ao risco de se abarrotar a escola com microações que não se complementam e que, portanto, fragmentam a prática e escolar e diluem sua qualidade (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p. 244).

Já Zanon e Pedrosa (2014), revelam a contradição entre o discurso e a prática de educadores, quanto à dificuldade de superação da fragmentação e compartimentação dos saberes pela prática pedagógica da escola ao afirmar que:

é muito comum no cotidiano escolar observar-se um discurso comprometido com uma educação crítica, transformadora, mas com uma prática docente conservadora, compartimentada, que leva não ao pensamento crítico, mas ao acúmulo de saberes isolados e difusos(ZANON e PEDROSA, 2014, p. 135).

Por isso, Fazenda (2005) apud Zanon e Pedrosa (2014) afirma que os currículos organizados a partir das disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão em sua vida profissional. Assim, incapaz de reforçar a importância de um ensino contextualizado com a realidade do aluno, afirmam Zanon e Pedrosa (2014), a escola acaba disseminando um saber disciplinado, fragmentado, que não forma o indivíduo para as relações sociais e para o mundo do trabalho.

Na perspectiva de superar a fragmentação do currículo escolar e retomar o pensamento crítico, cabe à escola promover a interdisciplinaridade na busca da contextualização do currículo e do desenvolvimento de metodologias de ensino que levem à reflexão e à indagação, pois para Zanon e Pedrosa (2014, p. 136)

a interdisciplinaridade caracteriza-se como prática coletiva, em que os agentes de cada disciplina se apresentem qualificados e abertos ao diálogo, em que cada um reconheça seus próprios limites na troca de conhecimentos e percebam que podem também contribuir na construção desse saber.

Os autores entendem que a interdisciplinaridade tem sido alvo de muita discussão por configurar-se como um termo complexo e carregado de profundo significado. Entretanto, é evidente a sua importância no campo da educação, uma vez que busca superar visões fragmentadas, romper a barreira entre a teoria e a prática, desenvolver o senso crítico, e ser capaz de construir um conhecimento contextualizado (ZANON e PEDROSA, 2014, p. 136).

A interdisciplinaridade entendida aqui como prática e considerada como elemento intrínseco e indissociável de uma educação crítica orienta a gestão escolar no sentido de superar a fragmentação através da articulação e da integração do currículo na prática pedagógica.

Sendo o currículo o centro em torno do qual as práticas pedagógicas se desenvolvem, é importante trazer para essa discussão a concepção de currículo com que operamos. Segundo Mello (2014) a teoria do currículo pode ser agrupada em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. Entretanto, segundo a autora, surge uma nova concepção superadora dessa polarização que é sintonizada com as novas fronteiras de aprendizagem que vêm sendo abertas pelo uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Mello (2014) na nova concepção

o currículo não é centrado nem no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências (MELLO, 2014, p. 2).

Na concepção do currículo referenciado em competências a autora afirma que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituem um recurso pedagógico capaz de potencializar o ensino baseado em projetos e na organização de situações problema com estratégias pedagógicas pertinentes.

Assim sendo, Lück (2009) defende que

o currículo se orienta por uma concepção sistêmica, que dá unidade e consistência ao trabalho educacional que, dessa forma, se torna mais significativo para promover a necessária formação do aluno. É, pois, uma concepção, um modo de ver e organizar o processo pedagógico que objetiva superar a fragmentação das grades de disciplinas, da orientação programática e do conteudismo como valores em si, no norteamento das experiências educacionais oferecidas aos alunos (LÜCK, 2009, p. 98-99).

Segundo a autora, o reconhecimento das limitações promoveu entre os educadores a busca de soluções complementares. Uma foi a elaboração do projeto político pedagógico e a outra a utilização da metodologia de projetos. A primeira determinada legalmente para a uma construção coletiva de forma participativa por todos os membros da comunidade escolar, e a segunda de caráter facultativo à discricção da escola.

Lück (2009) afirma que na elaboração do projeto pedagógico ao invés de se promover a superação das limitações e construir as articulações entre disciplinas de um mesmo período escolar e entre disciplinas e períodos subsequentes, na realidade, houve um descuido com o currículo, o esgarçamento dos programas e o empobrecimento dos conteúdos. A autora considera que “descuidou-se dos seus princípios fundamentais da unidade, da coerência, da consistência e da interação entre seus diversos segmentos e desdobramentos, devidamente estudados e compreendidos” (LÜCK, 2009, p. 99).

Sobre a utilização da metodologia de projetos para orientar a realização dos temas transversais do currículo, Lück (2009, p. 99), entende que

novamente foram desconsiderados os princípios da proposta curricular e, em vez de construir a interdisciplinaridade, a utilização da resolução de

problemas e a contextualização como estratégia para a construção e sistematização do saber e desenvolvimento de processos de aprender a aprender, promoveu-se o ativismo e a produção de artefatos, sem o aprofundamento interativo do saber organizado.

Como consequência dessas práticas, conclui Lück (2009), é possível observar a ocorrência do enfraquecimento do currículo em nossas escolas em nome do projeto pedagógico e da metodologia de projetos, banalizados pelo descuido conceitual e metodológico, que passaram a receber uma orientação mais distanciada e mais operativa da organização do processo de formação e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Lück (2009) vai dizer que esse é um desafio que se apresenta para a gestão escolar. Por isso, indica que o diretor escolar tem um papel importante na busca do estabelecimento da unidade do processo educativo, seja no sentido de mediar o fortalecimento do seu currículo ou na articulação e integração das experiências educacionais promovidas na escola, seja a partir do seu reconhecimento de que o currículo constitui-se no referencial teórico que possibilita uma visão globalizada de ensino em oposição à fracionada.

Segundo o dicionário Aulete Digital, integrar, no sentido que interessa para a presente pesquisa, significa “unir-se por pontos de junção, de articulação, de modo que cada parte possa mover-se independentemente” (AULETE, 2016). Já o verbo integrar, segundo o mesmo dicionário, significa “fazer-se inteiro, incluído num só todo ou conjunto” (AULETE, 2016). Portanto, a articulação entre programas e projetos na escola, entendida como intersecção por pontos de junção e a integração como o fazer-se inteiro num todo em conjunto, traduz de forma clara a ideia central do presente estudo.

Com o objetivo de ampliar o acesso, garantir a permanência e melhorar a aprendizagem e a formação dos alunos da educação básica, atualmente, as redes públicas de ensino, recorrem a uma gama diversificada de experiências que, transformadas em programas e projetos, são utilizadas como estratégia para a implantação de políticas educacionais. De acordo com Fonseca e Oliveira (2009), essa tendência é parte do contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. Nas palavras dos autores,

A história recente da educação brasileira mostra uma série de experiências que ilustram o esforço de comunidades e suas organizações no sentido de

procurar um novo significado para a educação, mostrando ser possível arriscar um caminho inovador para a escola básica sem a tutela de agências internacionais (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p. 244).

Os projetos costumam ter origens distintas, em geral, surgem do desejo de organizações públicas na implantação em outros contextos, de experiências educacionais bem sucedidas em escolas e sistemas de ensino identificadas no país e fora dele.

Sem mencionar as políticas desenvolvidas pelos estados, Distrito Federal e municípios, o MEC dispõe atualmente de um número significativo e diversificado de programas/projetos para todos os níveis e etapas da educação básica. Essas políticas visam cumprir acordos internacionais e principalmente as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Dentre as vinte metas do atual plano, a meta número 3 (três), que trata da universalização do Ensino Médio a toda população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, há uma estratégia, a 3.1, que objetiva

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Essa estratégia, dentre outras previstas na meta 3 (três), visa a uma renovação do currículo do ensino médio e busca desenvolvê-lo de forma interdisciplinar e articulada às várias dimensões do ensino. Por isso, diversos programas e projetos estão voltados para a renovação ou reorganização curricular do ensino médio. Pode ser citado como exemplo o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Trata-se de uma articulação e entre a União, os governos estaduais e Distrital, para coordenar e desenvolver, num primeiro momento, duas ações estratégicas: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio.

Isso tudo converge para se concluir que a gestão escolar tem um papel importante na integração curricular através da articulação entre programas e

projetos no âmbito da gestão pedagógica que se desempenhado com clareza, pode significar resultados positivos para a escola.

Nesse contexto, para que se possa compreender o papel desempenhado pela equipe gestora da escola, é necessário entender que todos os projetos têm um viés interdisciplinar e que, para que possam significar resultados positivos em termos de aprendizagem e desempenho devem ser desenvolvidos de maneira articulada com a proposta curricular da escola. Entretanto, observa-se certo despreparo da escola em lidar com diversos programas e ações demandadas pelo vértice do sistema ou rede de ensino.

Portanto, a pesquisa ora empreendida busca identificar como a gestão da escola Francisco Holanda Montenegro articula os vários programas/projetos desenvolvidos na busca da superação da fragmentação curricular. Por isso, objetiva-se saber também se essa articulação existe e se é entendida pelos gestores e professores como determinante para os bons resultados da escola e dos seus estudantes no SPAECE.

Assim, segue uma breve descrição da metodologia proposta para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa ampara-se em uma metodologia qualitativa, uma vez que visa identificar como os programas/projetos implantados na Escola Francisco Holanda Montenegro estão articulados e integrados no interior da escola para a melhoria dos resultados escolares de aprendizagem dos estudantes previamente comprovados através dos dados do SPAECE, ou seja, conforme mencionado no primeiro capítulo, o presente estudo tem como objetivo principal analisar de que maneira a gestão da escola Francisco Holanda Montenegro articula programas/projetos com vistas à garantia da aprendizagem dos seus estudantes.

Para atingir o objetivo, a pesquisa levantou dados e informações por meio de entrevista com a diretora e o coordenador escolar e aplicação de questionário junto aos professores. A pesquisa é um cerco em torno de um problema. Nesse sentido, “é necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação

para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas” (GATTI, 1999, p. 76).

Nessa perspectiva, a pesquisa se concentrou na análise da percepção dos gestores (diretora e coordenador escolar) e professores que foi verificada por meio das respostas das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados.

2.2.1 O questionário

Na construção dos questionários (Apêndice I), consideramos o objetivo da pesquisa e o papel dos agentes na implantação e no desenvolvimento dos programas e projetos na escola. Dessa forma, optamos por questionários compostos apenas por questões fechadas, com blocos relacionados ao perfil do respondente, a implantação dos programas e projetos na escola, a articulação e integração entre projetos, a relação entre os projetos e os resultados do SPAECE e o envolvimento da comunidade escolar nas ações dos projetos.

A pesquisa está de acordo com Günther (2003) ao defender que é pelo objetivo do estudo que se determinam as perguntas, e que há relação recíproca entre conceitos e itens que, por sua vez, determinam o instrumento e sua forma de apresentação. O referido autor ainda ressalta que, na elaboração do instrumental, existe uma interdependência entre a forma de sua aplicação, as características da população-alvo, o tamanho da amostra, os recursos disponíveis e os métodos de processamento dos dados.

No dia em que a pesquisa foi realizada, 19 de abril de 2016, a escola contava com 15 professores das diversas áreas do conhecimento, sendo, 01 da área das ciências exatas, 08 da área de ciências da natureza, 03 da área de linguagens e 03 da área de ciências humanas.

Para a coleta de dados, foi solicitado que todos os 15 professores da escola respondessem ao questionário, considerando que são eles os agentes responsáveis pela implantação e o desenvolvimento dos programas e projetos sob a coordenação da diretora e do coordenador escolar. O pesquisador optou por aplicar o questionário no mesmo dia de forma presencial na escola. Cada professor recebeu e respondeu individualmente o próprio questionário, de acordo com a disponibilidade de horário naquele dia.

A quantidade de questionários, relativamente pequena, facilitou o processamento e a análise dos dados.

2.2.2 Entrevista

As entrevistas foram realizadas com a diretora da escola e o coordenador escolar, seguindo um roteiro semiestruturado, conforme Apêndice II. Esse tipo de entrevista deixa o pesquisador livre para adaptar as perguntas ao entrevistado na hora da entrevista. Segundo Gatti (1999), uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não se predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam.

Nesse sentido, pretendia-se descobrir o perfil dos gestores, como os programas e projetos foram implantados, como ocorre a articulação e integração entre essas políticas, de que forma ela contribui para os resultados da escola no SPAECE e como se dá a participação dos gestores, professores, alunos e pais.

As entrevistas foram realizadas na escola pesquisada no mesmo dia da aplicação dos questionários, em 19 de abril de 2016, primeiro com a diretora e, em seguida, com o coordenador escolar. As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, utilizando roteiro de perguntas semiestruturado com questões pré-elaboradas, a partir dos eixos de análise e perguntas que surgiram ao longo da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

2.3 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa

Nessa seção, serão apresentados os resultados da pesquisa e a análise dos dados coletados nos questionários dos professores e na entrevista com a diretora e o coordenador escolar. Os dados estão organizados em tabelas, gráficos e nos registros das falas dos entrevistados, de acordo com cada eixo de análise.

A apresentação dos resultados se inicia com o perfil dos professores, do coordenador e da diretora da escola. Nas subseções seguintes apresentamos os aspectos relacionados à implantação de programas e projetos na escola, a articulação e integração, a relação entre os programas e projetos e os resultados da

escola no SPAECE e o envolvimento dos atores escolares na gestão dos programas e projetos.

2.3.1 O perfil dos sujeitos

A apresentação e análise dos dados da pesquisa iniciam-se com o perfil dos sujeitos por considerar que a formação e o tempo na função dos gestores e professores são aspectos importantes para o aprendizado dos alunos.

Sobre esses aspectos, as respostas aos questionários dadas pelos professores nas questões sobre tempo na função indicam que a maioria dos docentes, 53,3%, atua há no máximo 5 (cinco) anos na função. Os demais, 26,7% têm entre cinco e dez anos na função, 13,3% entre quinze e vinte anos e apenas 6,7% tem entre dez e quinze anos na função.

Na entrevista foi possível identificar que o coordenador escolar tem sete anos de experiência na educação, dos quais, metade desse tempo atuou na coordenação escolar. Já a diretora escolar está acerca de vinte e cinco anos na educação básica, tendo atuado nas funções de docência, de técnica de secretaria municipal de educação e em cargos de direção escolar.

Há um quadro de jovens professores na escola, liderados por um coordenador escolar igualmente jovem, com uma diretora com significativo tempo de atuação na educação e com importante experiência acumulada.

Quanto à graduação, observa-se que todos os professores da escola e membros do núcleo gestor possuem licenciatura. Embora todos estejam lotados nas suas respectivas disciplinas ou áreas de atuação, a pesquisa constatou que há uma maior concentração de professores na área de ciências da natureza, 53,3% do total de docentes.

No grupo dos professores da escola Francisco Holanda Montenegro identificamos o interesse por cursos de especialização. Dos quinze professores que trabalham atualmente na escola, nove responderam já possuir pelo menos um curso de especialização, ou seja, 60% do total. Na mesma direção, o coordenador escolar declara possuir especialização no ensino da matemática e em gestão escolar. Já a diretora da escola declara possuir especialização em metodologia do ensino

fundamental e médio, especialização em ensino da língua portuguesa e duas especializações em gestão escolar.

Apesar do pouco tempo de experiência dos docentes, todos possuem licenciatura na área de atuação, o que pode ser um fator positivo para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na escola. Esses resultados estão de acordo com Soares (2004) ao tratar dos fatores intraescolares promotores de sucesso escolar. O autor entende que além do conhecimento específico da matéria, o professor precisa ter formação pedagógica para conhecer as tecnologias de ensino mais eficazes e conhecer como se processa o amadurecimento do aluno e como ocorre o aprendizado.

Por isso, a combinação da densa experiência da diretora com a disposição dos jovens professores da escola pode estar associada à capacidade da escola de desenvolver com eficiência programas/projetos. Por outro lado, a formação da equipe docente e dos gestores da escola não se apresenta como fator limitante para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na Escola Francisco Holanda Montenegro.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa acerca da implantação de programas e projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro.

2.3.2A Implantação de programas/projetos na escola: planejamento

Esta seção apresenta e analisa os dados da pesquisa referentes ao planejamento para a implantação de programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro, a partir da opinião dos professores e gestores. Para tanto, este texto abordará três temas: o documento que os professores usam como base para o planejamento das atividades pedagógicas, a forma de elaboração do PPP e a participação dos professores na elaboração do PPP.

Com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituída por competências/ habilidades, de forma a orientar as escolas da rede pública do estado do Ceará, foram concebidas pela SEDUC em 2009 as Matrizes Curriculares do Ensino Médio. Além de ter por objetivo promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos quanto para sua inserção no mundo do trabalho, o documento passou a servir de parâmetro para avaliação da educação

básica através do SPAECE. Entretanto, com a publicação das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio em 2011, as políticas de bonificação e a importância dada ao ENEM, as escolas passaram a adotar outras referências no planejamento pedagógico.

O quadro 13 apresenta os resultados da pesquisa quanto ao documento que o professor usa como base no planejamento das suas atividades pedagógicas na Escola Francisco Holanda Montenegro. Nesse instrumental o professor poderia marcar mais de uma alternativa.

Quadro 13: Documento que o professor usa como base no planejamento das suas atividades pedagógicas na Escola Francisco Holanda Montenegro

Documentos	Nº de Professores
Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)	11
Proposta Curricular do Estado	7
Livro Didático	15
Matriz de referência do ENEM	13
Matriz de referência do SPAECE	10
Outra (internet)	2
Não sei responder	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do quadro 13 chamam atenção porque revela que, apesar do presente estudo se basear nos bons resultados da escola no SPAECE, a proposta curricular do estado (Matrizes Curriculares do Ensino Médio – Escola Aprendiz) e a matriz de referência do SPAECE não aparecem como as priorizadas pelos professores no planejamento das suas atividades. Por outro lado, observa-se que a referência forte ao livro didático pode ter relação com o fato de ser o material melhor estruturado à disposição, tanto dos professores, quanto dos alunos na escola.

A forte referência ao ENEM pode ter relação com o projeto “Enem: chego junto, chego bem!”, implantado pela SEDUC em toda a rede de ensino, a partir de 2012 com foco na participação de todos os alunos de 3ª série do EM no ENEM. Essa política tem mobilizado todas as escolas da rede estadual nas etapas de inscrição, preparação e no dia do exame.

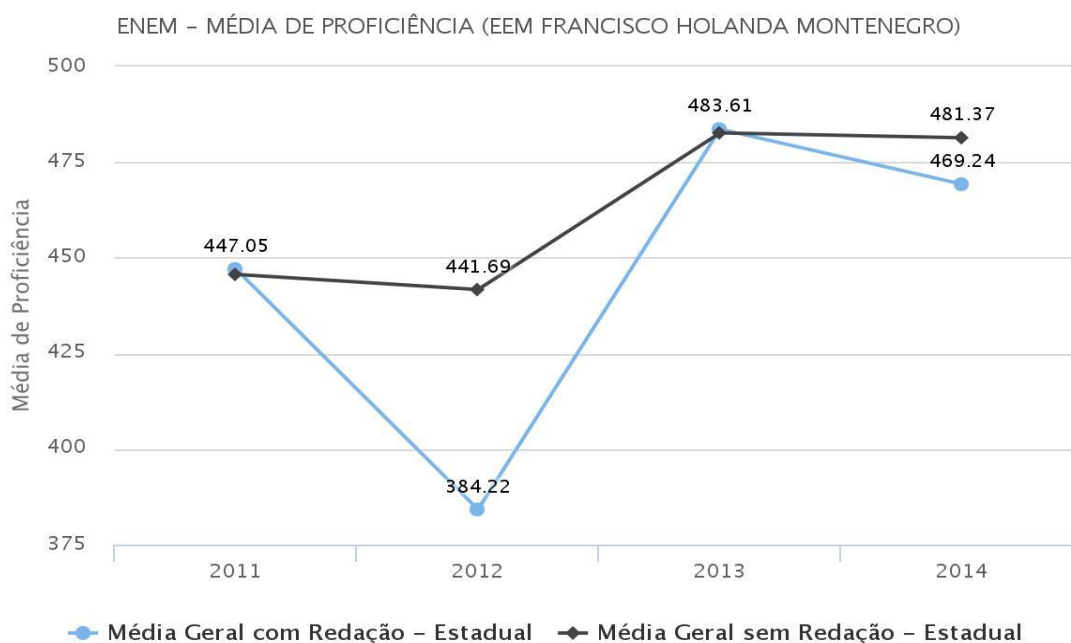
Se a proposta curricular do estado e a matriz do SPAECE não são as preferidas pelos professores da escola no planejamento das atividades pedagógicas e o ENEM é citado por um número maior de professores, é possível depreender que

há uma mudança de foco pedagógico da escola de utilização da proposta curricular do estado para a matriz do ENEM. Isso pode explicar, em parte, a queda nos resultados da escola no SPAECE nos anos de 2013 e/ou 2014 na 1ª e 2ª séries, conforme gráficos 3, 4, 5 e 6. Segundo a diretora da escola, a partir de 2013 os alunos da 3ª série da rede estadual foram mobilizados para fazer o ENEM, enquanto o SPAECE foi deixado em segundo plano.

Em tendência contrária ao que ocorreu nas turmas de 1ª e 2ª séries do EM, os resultados da escola no SPAECE na 3ª série apresentam uma tendência de crescimento a partir de 2013, apesar da oscilação negativa da média de proficiência de MT em 2014, conforme gráfico 8. Esses resultados são corroborados pela média de proficiência da escola nas edições do ENEM de 2013 e 2014 de acordo com o gráfico 9, que considera apenas a média de proficiência dos alunos de 3ª série do EM.

O gráfico 9 apresenta a média de proficiência no ENEM da Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2011 a 2014.

Gráfico 9: Média de proficiência do ENEM da Escola Francisco Holanda Montenegro no período de 2011 a 2014



Fonte: SEDUC/COAVE/CEGED/Enem (2011-2014)

Portanto, semelhante ao que ocorreu com os resultados do SPAECE para a 3ª série do EM (gráficos 7 e 8) no ano de 2013, observa-se também um crescimento acentuado na proficiência média da Escola Francisco Holanda Montenegro no

ENEM em 2013 comparando-o com o resultado de 2012. Tanto no SPAECE, quanto no ENEM houve pequena queda na média de proficiência da escola entre 2013 e 2014. Isso ocorre, segundo a diretora e o coordenador escolar, porque o perfil das turmas que chegam à escola todos os anos é diferente. Os gestores afirmam que o nível baixo com o qual os alunos têm chegado à escola exige maior esforço de todos e nem sempre é suficiente para a manutenção dos bons resultados.

Entretanto, observa-se que os resultados da escola no SPAECE passam a cair na 1ª e 2ª séries a partir de 2013, porque a escola já não desenvolve ações pedagógicas, usando como principal referência a proposta curricular do estado como ocorria até 2012. Essa mudança foi estimulada principalmente com a alteração da lei do “prêmio aprender pra valer”, que distribuía computadores para os alunos que alcançasse o nível adequado em LP e MT no SPAECE. A partir de 2013 a premiação dos alunos de 2ª e 3ª séries passou a ser através da média de proficiência no ENEM.

A experiência dos gestores e professores com premiações para escola e os estudantes, atreladas aos resultados nas avaliações externas, pode ter relação com a mudança de foco observada na Escola Francisco Holanda Montenegro.

Perguntados sobre a forma de elaboração do PPP, sete dos quinze professores da escola responderam que o documento foi elaborado envolvendo toda a comunidade escolar, cinco que foi elaborado pelo núcleo gestor e pelos professores e três não souberam responder. Isso sugere uma concordância no caráter coletivo na elaboração do PPP da escola.

O caráter participativo e coletivo na elaboração e reformulação do PPP da Escola Francisco Holanda Montenegro aparece também nas falas da diretora e do coordenador escolar. Quanto à relação entre os projetos trabalhados na escola, a proposta curricular e o PPP, a diretora afirma: “todos os anos a gente trabalha esse PPP da escola no sentido de estar refletindo as ações que lá estejam e refletindo verdadeiramente se a gente está alcançando os nossos objetivos” (Transcrição da entrevista com a Diretora da Escola Francisco Holanda Montenegro, dia 19/04/2016). Em sintonia com a fala da diretora o coordenador escolar diz que

Inicia na própria semana pedagógica, quando a gente articula junto aos professores aquela semana o PPP, a gente faz todo aquele processo de visualizar o ano anterior para poder fazer novas metas que a gente vai trabalhar (Transcrição da entrevista com o Coordenador Escolar da Escola Francisco Holanda Montenegro, dia 19/04/2016).

Chama atenção que além do caráter coletivo na elaboração do PPP, o mesmo ser citado por onze professores como sendo um documento usado como base para o planejamento das atividades pedagógicas da escola. A resposta dos professores pode estar associada ao trabalho realizado pela gestão escolar na semana pedagógica. Isso revela ser um dos principais documentos de referência, utilizado por gestores e professores para organizar e desenvolver as ações pedagógicas da escola. Entretanto, o documento não prevê a articulação entre programas e projetos.

Os dados obtidos permitem concluir que o PPP foi incorporando aos programas/projetos à medida que chegavam à escola. Assim, a articulação e integração entre essas políticas foram sendo feitas, inicialmente, em caráter experimental. Depois, são aperfeiçoadas e consolidadas nas práticas pedagógicas da escola.

Portanto, o uso do PPP como documento de referência para as práticas pedagógicas da Escola Francisco Holanda Montenegro aponta a existência de uma boa prática. Entretanto, a ausência das estratégias de integração curricular através da articulação entre os programas/projetos sugere tratar-se de um documento que não reflete o conjunto das práticas pedagógicas que ocorrem na escola.

Sobre a participação no processo de elaboração do PPP, um terço dos professores afirmou ter participado de todo o processo, sete dos quinze professores mencionaram que participaram parcialmente e três deles disseram que não participaram. É possível que os três professores que afirmaram não ter participado não trabalhassem ainda na escola na época da elaboração ou reformulação do PPP, uma vez que corresponde aos três professores que afirmaram na questão anterior não saberem responder.

É importante destacar que a soma dos que participaram de todo o processo, mais os que participaram parcialmente corresponde a 80% do total de professores. Portanto, pode-se reforçar a ideia de que existe uma participação coletiva na elaboração do PPP como mencionado anteriormente, pelo menos entre os gestores e professores da escola.

2.3.3A integração e articulação entre programas/projetos

Esta seção apresenta e analisa os elementos centrais da pesquisa: a integração e articulação entre programas/projetos. Para tanto, serão apresentados e analisados os dados sobre: a percepção dos professores e gestores quanto à articulação entre programas/projetos; a articulação e integração entre programas/projetos; o significado da articulação e integração entre programas/projetos; as ações que a gestão da escola realiza para desenvolver os programas/projetos; o acompanhamento e monitoramento dos programas/projetos; e a comunicação entre os programas/projetos.

Acerca da percepção dos professores quanto à articulação entre programas/projetos, a pesquisa conseguiu identificar que na rotina escolar os professores conseguem perceber articulação e integração entre os programas/projetos. Sobre esse aspecto, dez dos quinze professores da escola responderam que “sim, os projetos são desenvolvidos de forma articulada/integrada”, quatro deles responderam que “existe articulação/integração entre alguns projetos” e apenas um professor não soube responder.

Os dados apontam que a maioria dos professores concorda que os projetos são desenvolvidos de forma integrada. Esse dado confirma um dos aspectos centrais da pesquisa: a existência de articulação entre programas/projetos.

Ao ser apresentada uma lista com os programas/projetos desenvolvidos na escola a partir de informações extraídas do PPP, foi solicitado que os professores assinalassem quais projetos são desenvolvidos de forma articulada e integrada na rotina da escola. Os resultados estão na quadro 14.

Quadro 14: Opinião dos professores sobre os projetos que são desenvolvidos de forma articulada e integrada na rotina da Escola Francisco Holanda Montenegro

Programas e projetos	Nível de articulação e integração entre programas e projetos na opinião dos professores							
	a	b	c	d	e	f	g	h
a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	a	b	c	d	e	f	g	h
		4	9	0	11	2	2	10
b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	a	b	c	d	e	f	g	h
	5		12	8	13	11	7	10
c) Núcleo de Trab., Pesq. e Práticas Sociais (NTPPS)	a	b	c	d	e	f	g	h
	3	7		6	4	9	1	5
d) Programa Geração da Paz (PGP)	a	b	c	d	e	f	g	h

	1	8	7		3	3	0	1
e) Projeto Células Cooperativas (PCC)	a	b	c	d	e	f	g	h
	9	13	7	3		6	4	8
f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)	a	b	c	d	e	f	g	h
	1	11	10	1	3		3	5
g) ProEMI/Jovem de Futuro	a	b	c	d	e	f	g	h
	4	8	5	1	5	3		5
h) Enem: chego junto, chego bem!	a	b	c	d	e	f	g	h
	10	11	9	2	11	8	6	

Fonte: Elaborada pelo autor

O quadro 14 traz um conjunto de dados que revelam o nível de articulação e integração entre os programas/projetos desenvolvidos na escola estudada. Para facilitar a análise, optamos por chamar de forte articulação/integração entre os programas/projetos quando for citado por mais de 50% dos professores da escola e chamar de fraca articulação/integração entre os programas e projetos quando receber menos de 50% das citações pelos professores. Essa escolha tem como objetivo dar um sentido lógico à análise e facilitar a compreensão do leitor.

Inicialmente é possível estabelecer uma sequência em ordem decrescente entre os programas e projetos indo daquele que tem o maior para o de menor número em relação à articulação/integração: PPDT – 05; Enem: chego junto, chego bem! – 05; PCC – 03; UCA – 03; PCL – 02; NTPPS – 01; PGP – 01 e ProEMI/Jovem de Futuro – 01. A partir daí podemos analisar separadamente cada programa/projeto e observar as fortes e fracas articulações entre eles.

Os dados do quadro 14 apontam que o PPDT foi citado por 12 professores como articulado ao NTPPS, por 8 ao PGP, por 13 ao PCC, por 11 ao PCL e 10 ao Enem: chego junto, chego bem!. Observa-se que existe fraca articulação com o ProEMI/Jovem de Futuro, citado por sete professores, e com o Projeto UCA mencionado por apenas cinco professores. Os dados sugerem ser forte a influência do PPDT na Escola Francisco Holanda Montenegro. Quando os professores marcaram com quais projetos o PPDT se articulava observamos forte articulação em cinco das sete opções. Quando marcaram com quem cada um dos demais projetos se articulava também recebeu cinco fortes articulações, situação que não se repetiu com nenhum outro projeto. Isso revela a solidez da articulação/integração desse projeto com os demais.

O projeto “Enem: chego junto, chego bem!”, na opinião dos professores apresenta cinco fortes articulações. Ele foi citado por 10 professores como articulado

ao projeto UCA, por 11 ao PPDT, por 9 ao NTPPS, por 11 ao PCC e por 8 ao PCL. Por outro lado se articula de forma fraca ao ProEMI/Jovem de Futuro, assinalado por seis professores e com o PGP, mencionado por apenas dois. A articulação atribuída pelos professores entre o Projeto que tem como foco o Enem e os demais projetos desenvolvidos na escola está de acordo com o que afirmou o coordenador escolar.

O Enem: chego junto, chego bem, primeiramente quando essa ação chegou trazendo os simulados online nós éramos a única escola da Crede 16 que conseguia realizar o simulado com todos os alunos do 3ª série do Ensino Médio por conta do projeto UCA... Então foi um grande passo pra gente, já se vinculou... O diretor de turma fica responsável desde a documentação desses alunos, ele é que entrega na secretaria a documentação dos alunos, eles chamam muito os meus meninos, uma ligação afetiva muito grande... Temos diretores de turma que levam os alunos para a cidade para fazer o cadastro para tirar documento de identidade e CPF, os principais e mais necessários para o Enem... Posteriormente veio o círculo de leitura, projeto da paixão das professoras de letras. A gente viu que o Projeto Círculo de Leitura dava aquela habilidade dele lê e interpretar o que estava lendo. (Transcrição da entrevista com o coordenador escolar, dia 19/04/2016).

Isso corrobora com os argumentos desenvolvidos nas páginas 93 e 94 sobre a importância dada pela escola ao ENEM a partir das ações desenvolvidas pela SEDUC desde 2013. O ENEM se articula fortemente com pelo menos cinco programas e projetos. De acordo com a diretora e o coordenador escolar, quando os programas e projetos não têm foco no desempenho acadêmico dos estudantes, eles servem de suporte (Entrevista com a diretora e o coordenador escolar, dia 19/04/2016).

Na opinião dos professores, o Projeto Células Cooperativas apresenta três fortes articulações. Nove professores citaram o projeto UCA, 13 o PPDT e 8 o Enem: chego junto, chego bem!. Com os demais programas/projetos, a pesquisa identificou que há fraca articulação na qual o melhor resultado é o citado por 7 professores que sugere a existência de articulação do PCC com o NTPPS. O destaque do PCC está na sua articulação com o PPDT, citado por 13 professores. Esse número coincide com a quantidade que assinalou do PPDT para o PCC. Essa, portanto, corresponde a mais forte articulação entre os programas/projetos de todas as citadas pelos professores.

Sobre essas articulações, quando perguntado sobre as estratégias que a escola utiliza para fazer a gestão de vários programas/projetos e como o projeto

UCA se liga aos demais, o coordenador escolar falou da relação existente entre o PCC, o Projeto UCA e o PPDT:

Quando vieram as células de aprendizagem cooperativa, que era com os alunos... aí estudamos também a filosofia do projeto e a partir daí a gente viu que era muito bom, e a gente foi e aderiu em cem por cento, todos os alunos da escola foram organizados em células. Ai vem à pergunta, diretora, quem dá de conta de acompanhar todas essas células? Aí veio a ideia, o diretor de turma. Aí surge outra pergunta: como é que os alunos vão usar os meios de pesquisa? Só o livro? Não, o projeto UCA. E assim a gente foi criando os links de integrar os projetos. Integrar o projeto UCA com as células cooperativas como instrumento de pesquisa e com o diretor de turma para acompanhar as células (Transcrição da entrevista com o coordenador escolar, dia 19/04/2016).

O projeto UCA apresenta forte articulação com o NTPPS, citado por 9 professores, com o PCC citado por 11 e com o “Enem: chego junto, chego bem!”, citado por 10. De acordo com o coordenador escolar, a articulação entre as células cooperativas ocorreu quando os alunos passaram a utilizar os computadores do projeto UCA para pesquisa nos estudos promovidos nas células. O uso dos computadores permitiu os alunos avançarem nas pesquisas, para além do livro didático, nos estudos nas células cooperativas. Além do uso dos computadores na escola, os alunos foram autorizados levar o computador para os estudos nas células organizadas nas suas próprias comunidades.

O Projeto Círculo de Leitura apresenta forte articulação com apenas dois projetos: com o PPDT que foi citado por 11 professores e com o NTPPS por 10. Com os demais projetos há fraca articulação, desses, o que apresenta maior número de citações é o “Enem: chego Junto, chego bem!”, que foi assinalado por 5 professores. Diferente do “Enem: chego junto, chego bem!” o PCL recebeu 08 marcações.

O projeto Círculo de Leitura é provavelmente o projeto que mais colabora para o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os alunos. Quando desenvolvido de forma articulada com o NTPPS e com o “Enem: chego junto, chego bem!”, possibilita a melhoria do desempenho dos alunos em redação, situação observada na média de redação do ENEM dos alunos da 3ª Série a partir de 2013.

Três projetos apresentam forte articulação/integração com apenas um projeto, é o caso do NTPPS, do PGP e do ProEMI/Jovem de Futuro. O NTPPS foi citado por

9 professores como articulado ao PCL, o PGP e o ProEMI/Jovem de Futuro receberam 8 marcações como articulados ao PPDT.

As informações apresentadas permitem concluir que existe articulação entre programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro. A partir da opinião dos professores e gestores observamos que existem graus diferenciados de articulação e integração entre os programas/projetos que vão de um nível mais forte até um nível mais fraco de articulação, ou seja, existem programas que se articulam de forma sistemática e rotineira na escola, enquanto outras ocorrem de forma isolada e em ações pontuais.

Pelo exposto, observa-se que os maiores articuladores são o PPDT e o “ENEM: chego junto chego bem!”. Com o PPDT esse fato ocorre porque o papel do diretor de turma possibilita que ele conecte todas as ações da escola. Já o “Enem: chego junto chego bem!” tem relação com o desenvolvimento da proposta curricular da escola que, a partir de 2013, passou a ter como foco no ENEM.

É importante observar que 13 dos 15 professores da escola afirmaram que usam a matriz do ENEM no planejamento das atividades pedagógicas, ficando atrás apenas do livro didático. Isso sugere que é em torno ENEM que as ações da escola estão articuladas e integradas e o professor diretor de turma é o ator que conecta os pontos dessa teia de relações. A integração das ações dos programas e projetos da escola em torno do ENEM evidencia também que na prática pedagógica da escola há esforço de superação da fragmentação e segmentação do currículo escolar na busca da integração, já que esse é o modelo curricular que o ENEM vem adotando.

Sobre a interdisciplinaridade a pesquisa não encontrou fortes evidências, o mais próximo que se encontrou foram os projetos de pesquisa desenvolvidos no NTPPS e algumas metodologias desenvolvidas a partir do ProEMI/Jovem de Futuro, entretanto, são ações mais pontuais e menos sistemáticas no dia-a-dia da escola.

Nesse contexto, observa-se que o PPP foi construído como síntese de um processo que já ocorria na escola e não o contrário. O PPP veio para dar sentido ao que a escola fazia. Isso mais como uma determinação burocrática do que como uma necessidade. Apesar de reunir os vários programas/projetos, observa-se que o documento não detalha como a articulação dos programas/projetos e a integração curricular serão desenvolvidas.

Quanto ao significado da articulação entre programa/projetos, a maioria (10 professores) considera desenvolvimento articulado quando há "Estratégias da gestão para trabalhar as ações dos programas/projetos de forma integrada" e "Ações dos projetos desenvolvidas de forma concomitante", discordaram que sejam "Estratégias pontuais desenvolvidas entre dois ou mais projetos organizadas sem a participação da gestão escolar". Isso significa que, além de concordar com a existência de articulação e integração entre programas/projetos, a maioria dos professores reafirma a existência de articulações e integração e esclarece que significa desenvolver ações de forma integrada e concomitante, envolvendo os programas/projetos.

Nesse sentido, retomando a ideia da interdisciplinaridade como prática, capaz de orientar a gestão escolar no sentido de superar a fragmentação por meio da integração do currículo na prática pedagógica, os dados sugerem que a Escola Francisco Holanda Montenegro realiza esforço no sentido de construir a interdisciplinaridade através da articulação entre as várias ações desenvolvidas na escola.

Sobre as ações que a gestão da escola realiza para desenvolver os programas/projetos, os professores foram estimulados a emitir opinião a partir de uma lista pré-estabelecida. Acerca dessa questão, 12 professores ou 80% concordam que "A gestão realiza reuniões bimestrais com os pais" e "A gestão realiza reuniões com professores, pais e alunos sempre que necessário". Isso revela que a gestão da escola utiliza de reuniões com os diversos atores para fazer a gestão dos programas e projetos.

Em sintonia com Lück (2009), o resultado indica que a gestão da escola atua como mediadora na busca do estabelecimento da unidade do processo educativo, ou seja, atua no sentido de mediar o fortalecimento do seu currículo através da articulação e integração das diversas experiências educacionais promovidas na escola. Nesse caso, envolvendo os diversos atores.

Quando perguntados como os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelos gestores da escola, 80% dos professores responderam que concordam que "os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo diretor da escola e pelo coordenador escolar". Do total de professores da escola, 73,3% concordam que esse acompanhamento e monitoramento também é realizado

pelo professor diretor de turma. Por outro lado, seis professores discordam que esse monitoramento seja realizado pelo professor lotado no centro de multimeios (biblioteca) da escola. Esse dado está de acordo a forte articulação do PPDT com os demais projetos da escola (quadro 14), uma vez que ele se apresenta como um dos principais responsáveis pelo monitoramento e acompanhamento.

O quadro 15 apresenta a opinião dos professores sobre as ações que a gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro realiza para trabalhar a comunicação entre os programas e projetos.

Quadro 15: Opinião dos professores sobre as ações que a gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro realiza para trabalhar a comunicação entre os programas/projetos

Ações	Opinião dos professores				
	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
Reuniões semanais com os professores para avaliar e planejar atividades dos projetos	2		2	2	9
Encontros mensais com os professores para avaliar e planejar as atividades dos projetos		1	1	6	7
Encontros semanais envolvendo professores e alunos	2	1	5	5	2
Encontros mensais envolvendo professores e alunos	2	2	2	7	2
Reuniões bimestrais com os pais para apoio nas ações dos projetos		1		4	10
Reuniões mensais com representação dos estudantes para avaliação e planejamentos das atividades dos projetos	1	1	2	7	4
Reuniões com professores, pais e alunos sempre que necessário			1	2	12

Fonte: elaborada pelo autor.

O quadro 15 indica que ao procurar saber as ações que a escola realiza para trabalhar a comunicação entre os projetos desenvolvidos, a maioria dos professores, 12 dos 15 professores, concordam que “a gestão realiza reuniões com professores, pais e alunos sempre que necessário”, 10 professores assinalaram que “a gestão realiza reuniões bimestrais com os pais para apoio nas ações dos projetos” e 9 deles

concordam que “a gestão realiza reuniões semanais com os professores para avaliar e planejar atividades dos projetos”

Como a comunicação entre os programas e projetos ocorre sempre de forma simultânea a sua gestão, monitoramento e acompanhamento, esses dados vêm apenas confirmar que a gestão realiza reuniões com os vários atores da escola, sempre que necessário. No caso dos professores, essas reuniões acontecem semanalmente porque os mesmos planejam coletivamente nas respectivas áreas do conhecimento.

Sobre essa dimensão da articulação entre os projetos, a diretora da escola disse haver comunicação entre os próprios professores através do PPDT:

(...) a comunicação do diretor de turma com os demais professores é de suma importância, e aí a gente viu a questão não é só o diretor de turma trabalhar o projeto, mas todos os professores precisavam conhecer o projeto e precisavam colaborar pra essa desmassificação, isso só ia auxiliar os demais professores... Ele conhece cada aluno, vê onde é que aquele aluno está com problema com qual disciplina e vai conversar com o professor e foi essa discussão no dia a dia, essa coisa de professor conversar com diretor de turma, na conversa com os demais professores e vê as dificuldades de cada aluno, foi aí que a gente começou a crescer nos nossos resultados (Transcrição da entrevista com a diretora da escola, dia 19/04/2016).

Em outro momento da entrevista a diretora cita a comunicação da escola com os pais dos alunos e com a comunidade através do NTPPS. Ela diz que após ser implantado em 2013, o NTPPS passou a explorar outras dimensões do processo educativo que não eram trabalhados pela escola. O projeto passou a trabalhar a identidade, as relações interpessoais e o projeto de vida dos alunos. Ao usar como estratégia a pesquisa que na 1ª série do EM usa temática “família”, na 2ª série a temática “escola” e na 3ª série a temática “trabalho”, a diretora afirma:

Isso tem dado uma conexão muito grande, a gente nunca tinha conseguido trazer a família para a escola. Com esse projeto a gente tem conseguido essa união com a família. Não só a família, mas a comunidade. A gente as vezes chegava na escola e saía e não tinha comunicação com essas outras instituições que aqui estão. Mas, aí o núcleo está facilitando, ele é essa porta de entrada. Ano passado os alunos trabalharam projetos lá no posto de saúde e na casa de saúde. Eles desenvolveram projetos na outra escola, problemas identificados na comunidade, problemas ligados à questão ambiental, de saúde, a dengue que foi um grande problema que aconteceu, uma epidemia de dengue, e eles deram uma grande contribuição à pesquisa deles. A gente vê o envolvimento da escola com o seu entorno,

com a comunidade. O NTPPS tem gerado essa comunicação com a comunidade e essa contribuição social (Transcrição da entrevista com a diretora da escola, dia 19/04/2016).

A resposta dos professores e a fala da diretora sugerem que além das reuniões com os diversos segmentos escolares e encontros de planejamento dos professores, a comunicação se dá também na relação entre os professores cotidianamente e nos mais diversos espaços de interação da escola. É importante acrescentar que a comunicação acontece também no envolvimento dos alunos com a comunidade através das pesquisas e apresentação dos resultados nas mostras científicas.

2.3.4 A articulação entre programas/projetos e o desempenho dos estudantes

Com o objetivo de levantar evidências acerca da relação entre a gestão dos programas/projetos e os resultados do SPAECE da Escola Francisco Holanda Montenegro, foi perguntado aos professores quais são os fatores que, na opinião deles, contribuem para os bons resultados da escola no SPAECE. Com exceção daquele que se refere ao desenvolvimento de programas e projetos, foram todos baseados no quadro os “Onze fatores para escolas eficazes”, página 77, organizado por Sammons (2008).

O quadro 16 apresenta a opinião dos professores sobre os fatores que contribuem para os bons resultados da Escola Francisco Holanda Montenegro no SPAECE.

Quadro 16: Opinião dos professores sobre os fatores que contribuem para os bons resultados da Escola Francisco Holanda Montenegro no SPAECE

Fatores que contribuem para os bons resultados da escola no SPAECE	Opinião dos professores				
	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
A liderança profissional do diretor é firme e objetiva e com enfoque participativo.				4	11
A missão, a visão e os objetivos são claros e compartilhados com toda a comunidade escolar.			2	6	7

O ambiente de aprendizagem ordenado e atraente.		1	1	2	10
O desenvolvimento de programas e projetos.				3	12
Concentração no ensino e na aprendizagem com foco no desempenho.			1	2	12
O ensino e os objetivos são claros, com organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas, ensino adaptável.			2	2	11
A escola desenvolve altas expectativas com comunicação das expectativas e fornecimento de desafios intelectuais.			2	4	9
Há incentivo positivo com disciplina clara, justa e feedback.			1	4	10
A escola realiza monitoramento do desempenho do aluno através de avaliação do desempenho da escola.			1	4	10
A escola trabalha os direitos e a responsabilidade do aluno o que faz aumentar a responsabilidade do aluno e o controle dos trabalhos.			2	3	10
A escola envolve os pais na aprendizagem dos seus filhos			1	4	10
Há uma organização orientada à aprendizagem com o desenvolvimento de pessoal baseado na escola		1	1	3	10

Fonte: elaborada pelo autor.

A partir de uma lista pré-definida, 12 professores (80%) concordam que os fatores que contribuem para os bons resultados da escola são o “Desenvolvimento de programas e projetos” e a “Concentração no ensino e na aprendizagem com foco no desempenho”. Sobre os mesmos fatores, 11 professores (73,3%) concordam que a “A liderança profissional do diretor é firme e objetiva e com enfoque participativo” e “O ensino e os objetivos claros, com organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas e ensino adaptável”.

Nesse mesmo sentido, 10 professores (66,7%) concordam que é “O ambiente de aprendizagem ordenado e atraente”, o “incentivo positivo com disciplina clara, justa e *feedback*”, o fato da “escola realizar monitoramento do desempenho do aluno através de avaliação”, “A escola trabalhar os direitos e a responsabilidade do

aluno o que faz aumentar a responsabilidade do aluno e o controle dos trabalhos”, “A escola envolver os pais na aprendizagem dos seus filhos” e ser “uma organização orientada à aprendizagem com o desenvolvimento de pessoal baseado na escola”.

Nove professores (60%) concordam que os bons resultados da escola no SPAECE estão associados ao fato da escola “desenvolver altas expectativas com comunicação das expectativas e fornecimento de desafios intelectuais”.

Um menor número de professores, apenas 7, concorda que “A missão, a visão e os objetivos são claros e compartilhados com toda a comunidade escolar” seja um fator associado aos bons resultados da escola no SPAECE. Entretanto, outros 6 professores assinalaram a opção mais concordo que discordo.

Embora os dados explorados nesta seção estejam associados aos onze fatores de escolas eficazes proposto do Sammons (2008), entendemos que não são suficientes para se afirmar que existe uma gestão eficaz na Escola Francisco Holanda Montenegro, uma vez que retrata apenas a opinião de uma parcela dos sujeitos da escola. Entretanto, o fato da maioria dos professores concordar que esses fatores estão associados aos bons resultados da escola no SPAECE, sugere a existência de fatores de sucesso atrelados às avaliações externas.

É importante mencionar que distribuído entre as demais opções, o “Desenvolvimento de programas e projetos” foi uma das duas alternativas que recebeu maior percentual na opção “concordo”. Portanto, o desenvolvimento de programas e projetos é uma ação forte na escola porque é desenvolvido de forma combinada a outros fatores que estão associados à eficácia escolar. Nas palavras de Sammons (2008), “Esses fatores não devem ser considerados independentemente um do outro, e chamamos a atenção para várias associações entre eles, que podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia”.

Portanto, se os dados apontam que a Escola Francisco Holanda Montenegro desenvolve programas e projetos de forma integrada e articulada, e os professores concordam que eles são desenvolvidos combinados a outros fatores de eficácia escolar com impacto positivo nas avaliações externas, é possível depreender que existem fortes evidências para se afirmar que a gestão é promotora de sucesso escolar.

Ao perguntarmos quais os programas/projetos que influenciaram nos resultados de LP no SPAECE da Escola Francisca Holanda Montenegro, 13 professores concordam que o PCC e o PCL influenciam, 11 concordam com o PPDT, 10 com o Enem: chego junto, chego bem! e 8 professores registraram que concordam que o NTPPS influencia. Quanto ao Projeto UCA e ao ProEMI/Jovem de Futuro observamos divergência na opinião dos docentes.

Quanto à influência dos projetos nos resultados de MT no SPAECE observa-se que 12 professores concordam que o PCC influencia, 11 com o PPDT e Enem: chego junto, chego bem! e 10 com o PCL. Observa-se dispersão na opinião dos professores quanto ao Projeto UCA, ao NTPPS ao ProEMI/Jovem de Futuro. Tanto para LP quanto para MT a maioria dos professores (08 professores) nem concorda nem discorda que o PGP possa influenciar.

Os projetos que, na opinião dos professores mais influenciam para o alcance de bons resultados pela escola no SPAECE são os mesmos para Língua Portuguesa e Matemática, são eles: PCC, PCL, PPDT e Enem: chego junto, chego bem! Curioso que este último tem objetivo muito específico, a preparação dos alunos para o ENEM.

Acerca dessa questão, quando a diretora foi perguntada como os programas/projetos se articulam frente ao SPAECE e se eles existem para gerar resultados, respondeu que todos os projetos têm como foco o aprendizado e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, e complementa:

Quando o aluno reflete a sua prática, ele analisa o seu comportamento que se dá tanto no NTPPS quanto na Formação Cidadã que é do Projeto Diretor de Turma, a Geração da Paz está envolvida nesses projetos. Então o aluno é capaz de refletir aquela ação que não deu certo e isso gera um crescimento, um amadurecimento. O aluno quando identifica o que ele quer pra sua vida, o seu projeto de vida e isso é muito bem trabalhado no Núcleo (NTPPS), ele pode mudar de comportamento no sentido de que precisa trabalhar para crescer em todas as dimensões, precisa está crescendo na dimensão cognitiva, na dimensão afetiva, nos relacionamentos. Então essa reflexão, essa parada que o aluno faz, inclusive no círculo de leitura quando ele lê obras selecionadas, obras que são selecionadas exatamente para promover essa reflexão. Então eu diria que todos os projetos trabalham para desenvolver essas habilidades que tanto o SPAECE quanto o ENEM exigem (Transcrição da entrevista da diretora, dia 19/04/2016).

No mesmo sentido, quando foi perguntado ao coordenador escolar como as práticas da gestão se articulam frente ao SPAECE, ele apresentou a seguinte resposta:

Por exemplo, se se trabalha nos círculos de leitura e NTPPS a leitura e interpretação isso vai influenciar nos resultados de LP no SPAECE. Matemática diretamente eu vejo o diretor de turma, em que sentido, quando diretor de turma assume uma turma ele sabe que o resultado daquela turma também é o “resultado dele”. Ele não é responsável por todas as disciplinas, mas ele quer que a turma avance (Transcrição da entrevista com o coordenador escolar, dia 19/04/2016).

O coordenador escolar afirma também que o Projeto Células Cooperativas contribui na medida em que o aluno com mais habilidade em Matemática e/ou Língua Portuguesa colabora para o aprendizado dos colegas.

Nesse sentido, observamos que para conseguir o desenvolvimento integral dos alunos a escola trabalha as dimensões cognitiva e sócio-emocional. Por isso, ao desenvolver fortes estratégias para promover o aprendizado dos alunos nas disciplinas curriculares, como ocorre nas células de aprendizagem cooperativa, nos círculos de leitura e no NTPPS para além da sala de aula, a escola acaba se destacando no desempenho acadêmico dos seus estudantes, conforme revelado nos resultados do SPAECE.

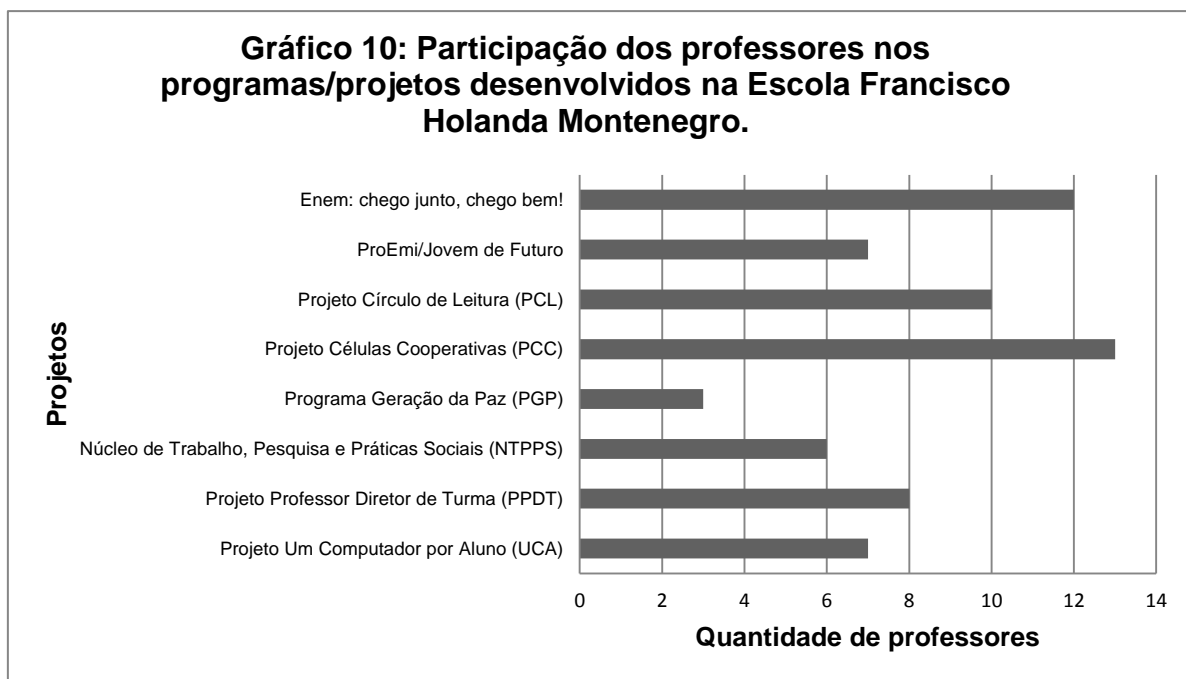
Para a garantia da eficácia escolar e dos resultados do SPAECE, os gestores da escola afirmam que pelo menos três ações se destacam na rotina da escola: o acompanhamento, o monitoramento e o suporte aos professores nas práticas pedagógicas. Isso sugere que não basta simplesmente a SEDUC implantar bons programas/projetos na rede de ensino, pois é preciso que essas ações venham acompanhadas de formação para os atores escolares para a gestão dessas políticas no interior da escola.

Observa-se que tanto os professores, quanto os gestores estão de acordo que existe uma correlação entre a gestão dos programas e projetos e os resultados da escola em LP e MT no SPAECE. Embora os resultados da escola no ENEM não tenham sido referidos na descrição do capítulo 1, os seus resultados são igualmente impactados pelas práticas pedagógicas da escola.

2.3.5 O envolvimento dos atores escolares na gestão dos programas/projetos

O objetivo desta seção é verificar o grau de participação e envolvimento dos atores escolares na gestão e no desenvolvimento dos programas/projetos da escola.

O gráfico 10 apresenta a participação mencionada pelos professores nos programas/projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo gráfico observa-se que o Projeto Células Cooperativas envolve quase todos os professores, ou seja, 13 de um total de 15 professores. Esse projeto é seguido pelo Projeto “Enem: chego junto, chego bem!”, com a participação de 12 professores. Na sequência vem o Círculo de Leitura com 10 professores e o Projeto Professor Diretor de Turma com 8. Dos oito projetos analisados, quatro projetos envolvem mais de 50% dos professores e os demais (quatro) envolvem menos de 50% dos professores da escola.

A partir dos dados é possível concluir que 8 professores estão envolvidos em pelo menos quatro dos projetos desenvolvidos na escola. Dessa forma, a participação dos professores nas ações de dois ou mais projetos facilita o estabelecimento de articulação e integração entre eles. Esse argumento é reforçado pelos dados da tabela 17 que indica a frequência com que os professores colaboram no desenvolvimento dos programas/projetos na escola.

O envolvimento dos professores no desenvolvimento dos programas/projetos tem a ver com a articulação entre os projetos, pois significa que, mesmo se cada projeto for coordenado por um professor, ele envolve vários outros em seu funcionamento e assim os projetos vão se conectando. O fato de Projeto Células Cooperativas e o projeto do “Enem, chego junto, chego bem” terem o maior

envolvimento dos professores é muito significativo, pois ambos se relacionam com a entrada no ensino superior. Esse tema costuma envolver muito os alunos e, se está envolvendo também os professores, é muito provável que tenha impacto positivo nos resultados. É importante destacar que o estudo dos alunos nas células cooperativas foca nos conteúdos curriculares, portanto o aprendizado agregado vai impactar nos resultados do ENEM.

O quadro 17 apresenta a opinião dos professores acerca da frequência com que eles colaboram nos desenvolvimento dos programas e projetos.

Quadro 17: Frequência com que os professores colaboram nos desenvolvimento dos programas/projetos

Projeto	Opinião dos professores			
	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	1	9	3	0
Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	0	5	3	6
Núcleo de Trab., Pesq. e Prát. Sociais (NTPPS)	1	5	5	3
Programa Geração da Paz (PGP)	3	5	3	2
Projeto Células Cooperativas (PCC)	1	0	7	6
Projeto Círculo de Leitura (PCL)	1	5	4	4
ProEMI/Jovem de Futuro		3	8	3
Enem: chego junto, chego bem!	1	1	5	7

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em seis dos oito programas/projetos da Escola Francisco Holanda Montenegro a maioria dos professores responderam que “frequentemente” ou “sempre” colaboram no seu desenvolvimento na escola. Se destacam mais uma vez o Projeto Células Cooperativas e o Enem: chego junto, chego bem!.

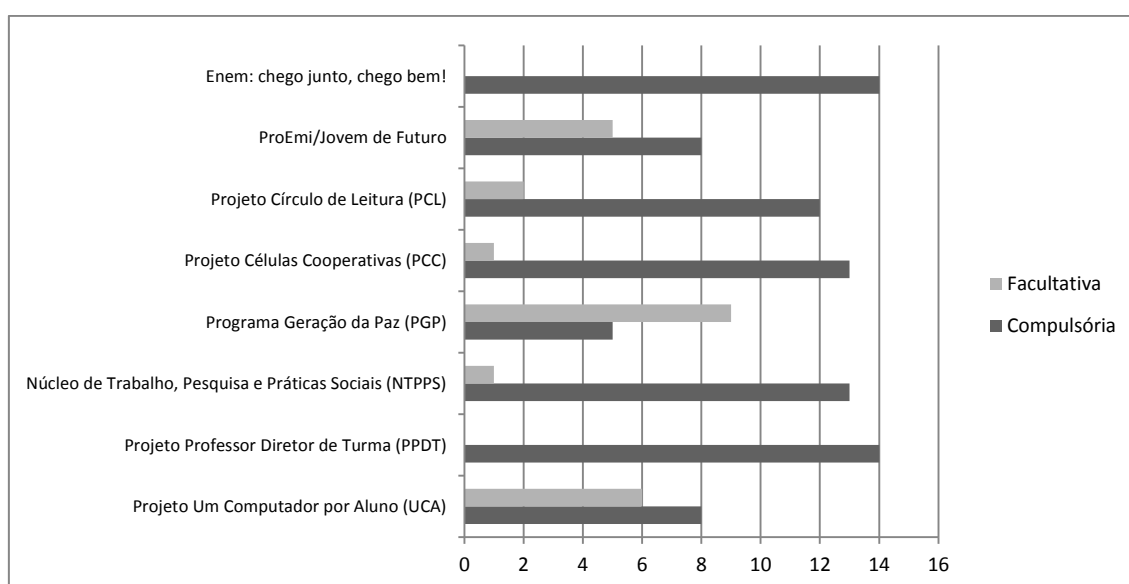
Quanto à coordenação dos programas e projetos na escola a pesquisa identificou, a partir da opinião dos professores, que ela se concentra na sua maior parte nas figuras da diretora e do coordenador escolar: o PGP e o ProEMI/Jovem de Futuro foram citados por 12 professores, o NTPPS e o Enem: chego junto, chego bem! por 11, e o PPDT por 10 professores. Entretanto, dois projetos receberam 13 citações como sendo coordenado pelos próprios professores, foi o caso do PCC e do PCL. Como os respondentes do questionário poderiam marcar mais de uma opção, houve empate com relação ao Projeto UCA no qual tanto os gestores quanto

os professores receberam 8 citações. Isso mostra o compartilhamento da coordenação desse projeto entre gestores e professores.

No geral há um indicativo de compartilhamento na coordenação dos projetos entre gestores da escola e professores. Além dos dois projetos claramente coordenados pelos professores os projetos PPDT, NTPPS e o Enem: chego junto, chego bem! receberam pelo menos 5 citações como sendo coordenados pelos professores. Essas evidências apontam para um caráter coletivo na gestão de programas e projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro.

Além da participação dos gestores e professores, interessa para a pesquisa conhecer a forma de envolvimento dos alunos da Escola Francisco Holanda Montenegro nos programas/projetos. Sobre isso, o gráfico 11 apresenta a opinião dos professores.

Gráfico 11: Forma de envolvimento dos alunos da Escola Francisco Holanda Montenegro nos programas/projetos segundo os professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme indica o gráfico, os professores apontam o caráter compulsório no envolvimento dos alunos nos programas/projetos desenvolvidos na escola. O único projeto com o qual isso não ocorre é o Geração da Paz, porém, como já mostrado anteriormente ele não possui ações específicas na rotina da escola, ele perpassa todos os programas/projetos. Já o projeto UCA citado por 6 professores como “facultativo” está relacionado com o fato de que no momento os computadores estão

ficando obsoletos e tornaram-se opcionais o seu uso pelos alunos. Quanto ao ProEMI/Jovem de Futuro que foi citado por 5 professores como “facultativo” tem relação com a metodologia dos agentes jovens que consiste em uma seleção de projetos dos alunos.

Pelo exposto, observa-se que ao entrar na escola o estudante encontra todos os programas/projetos em funcionamento e são direcionados pelos gestores e professores da escola às suas ações. Sobre esse aspecto os professores foram perguntados sobre convite à participação dos alunos nos projetos e, dentre três alternativas, a grande maioria respondeu que “todos os alunos são convidados” frente às opções, “indicados pelos professores” e “a escola realiza processo seletivo”. A exceção foi ProEMI/Jovem de Futuro que apresentou uma dispersão nos resultados mesmo concentrando 9 citações ao “todos os alunos são convidados”, isso pode ter ocorrido pelos motivos já apresentados.

Portanto, fica evidente que os programas/projetos são estratégias pedagógicas da gestão escolar voltadas para a garantia da aprendizagem nas quais os alunos pouco podem intervir ou optar.

O pesquisador quis saber se os projetos contavam nota para os alunos e identificou-se que, com exceção do NTPPS e do PCC, a maioria dos professores afirma que os projetos não contam nota para o aluno. No caso do NTPPS trata-se de uma disciplina que faz parte da matriz curricular da escola, a disciplina “Desenvolvimento Profissional e Social (DPS)” na qual os alunos recebem nota como nas demais matérias do currículo. Já no Projeto Células Cooperativas ocorre atribuição de nota nos trabalhos que os professores orientam para os alunos desenvolverem nas células.

Na entrevista com a diretora e o coordenador escolar foi perguntado como a escola trabalha o envolvimento do aluno, como trabalha o protagonismo estudantil nesse cenário de pedagogia de projetos. Sobre essa questão a diretora destacou o envolvimento dos alunos no ProEMI/Jovem de Futuro ao dizer que:

Um projeto que acho que envolve muito os alunos e acho que facilita para que tenham ações protagônicas é o jovem de futuro, o agente jovem é uma das metodologias muito envolvente porque os alunos se sentem parte né, eles podem planejar ações para a melhoria dos resultados da escola. Eles estudam os indicadores que precisam ser melhorados na escola, eles vão desenvolver ações e é muito bacana você trabalhar com aqueles alunos vendo esses indicadores negativos, nós temos indicadores negativos na escola, nós temos ainda evasão que precisamos combater, nós temos

reprovação que a gente precisa resolver. E o jovem de futuro a gente estuda esses indicadores com os alunos e aí eles criam ações até pra identificar. Ano passado eles ficaram visitando as famílias dos alunos que tinham evadido fazendo uma pesquisa para saber quais são os fatores que influenciaram para a desistência desses alunos. E eles trazem elementos pra gente que são desconhecidos por nós (Transcrição da entrevista com a diretora, dia 19/04/2016).

Já o coordenador escolar destaca a participação dos alunos no programas/projetos através do estudo entre pares desenvolvido pela escola nas Células Cooperativas e no Círculo de Leitura. O gestor afirma que os alunos que têm mais habilidade em Língua Portuguesa e Matemática passam a ensinar aos demais através do grupo chamado célula. Diz que a célula é cooperativa porque a ideia é usar o cooperativismo e a solidariedade com os demais. Já no círculo de leitura o coordenador afirma que o professor de Língua Portuguesa identifica dentre os alunos com melhor nível de reflexão na turma. Daí, esse aluno passa por uma formação para atuar como articulador de um grupo, e complementa:

A gente faz o diagnóstico desses alunos e tem a formação desses alunos, e como é a formação desses alunos? A leitura de todos os livros e o debate entre eles. Para que quando eles voltarem para sala de aula e ele for ler o livro ele já saber que nível de reflexão passar para seu grupo. (...) o círculo acontece com grande profundidade no primeiro ano, que a intenção é criar uma estratégia para leitura e interpretação. Mas geralmente são alunos de terceiro ano que já cresceram o nível de reflexão porque já leram esses livros e ele volta para as outras turmas para auxiliar e alimentar o desejo de novos formadores esse círculo desde dois anos atrás ele vem se formando até hoje (Transcrição da entrevista com o coordenador escolar, dia 19/04/2016).

Apesar da forte característica compulsória no envolvimento dos alunos nos programas/projetos, observa-se que a escola privilegia projetos que motivam os alunos a trabalharem juntos, onde aqueles que sabem mais ensinam aos que sabem menos. O estudo entre pares, segundo Soares (2007), produz um efeito positivo no aprendizado da turma. Portanto, a participação nos projetos e o caráter colaborativo de estudo entre os alunos podem estar associados ao melhor desempenho dos alunos no SPAECE.

Entretanto, os dados mostram que a escola não está interessada apenas em preparar os estudantes para alcançar resultados exitosos nas matérias escolares e nas avaliações externas. Indica que a escola promove a interação entre os alunos através de ações cooperativas e colaborativas como forma de desenvolver as relações sócio-afetivas.

Quanto à participação dos pais e/ou responsáveis no desenvolvimento dos projetos da escola, a maioria dos professores (09 professores) declarou que “Os pais colaboram no desenvolvimento de programas/projetos da escola” e 03 que “Os pais participam somente quando são convocados pela escola”, mas que participam.

O que a maioria dos professores afirma é corroborado pela diretora quando diz na entrevista: “A gente tem aqui aquilo que a gente chama de família cooperativa, que são aquelas famílias que recebem as células nas suas residências, porque algumas células funcionam na escola, outras funcionam nas residências dos alunos” (Transcrição da entrevista com a diretora, dia 19/04/2016). Isso mostra que alguns pais participam do desenvolvimento dos programas/projetos da escola e esse envolvimento é mais forte nos projetos PPDT, PCC e NTPPS, de acordo com os gestores.

De forma geral a pesquisa indica que os pais participam diretamente do projeto Células Cooperativas, especialmente quando os alunos se reúnem na casa de um colega; participam das reuniões convocadas pela direção da escola e pelos professores diretores de turma; colaboram com as pesquisas realizadas pelos alunos; e se envolvem dos eventos da escola. Portanto, baseado em Soares (2007) que considera as atitudes favoráveis dos pais ao trabalho escolar associada ao desempenho dos alunos, podemos admitir que a participação dos pais dos alunos da Escola Francisco Holanda Montenegro nas ações dos programas e projetos, pode ser um fator que contribui para os bons resultados da escola no SPAECE.

2.3.6 Considerações sobre a análise dos dados

O caso de gestão estudado discutiu a gestão de programas/projetos implantados na Escola Francisco Holanda Montenegro, tomando como base o desempenho da escola em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, no período de 2010 a 2014.

A partir da hipótese de que a implantação e a articulação entre programas/projetos contribuem para o desempenho da escola no SPAECE, realizamos um estudo de caso para analisar as práticas da gestão da escola no desenvolvimento e articulação entre os programas/projetos. O estudo envolveu a

aplicação de questionários junto aos professores e a realização de entrevistas com a diretora e o coordenador escolar.

Após consolidar e analisar os dados da pesquisa concluímos que a gestão da escola fez a adesão a um conjunto de programas/projetos disponibilizados pela SEDUC para as escolas da rede estadual do Ceará. Essas políticas foram incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola através de discussão coletiva envolvendo gestores e professores. A incorporação dos projetos ao PPP indica uma preocupação com a continuidade do trabalho, o que em si já é um aspecto positivo para os resultados.

Os resultados da pesquisa apontam para a existência de articulação e integração entre os vários programas/projetos e que essa estratégia impacta na aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, nos bons resultados das avaliações externas, especialmente o SPAECE e o ENEM.

Observamos que os gestores dividem com os professores a coordenação dos programas/projetos. Entretanto, a pesquisa identificou que a participação dos alunos na coordenação dos projetos é fraca. Apesar de os estudantes participarem nas funções de articuladores no Projeto Células Cooperativas, e articuladores e multiplicadores no Projeto Círculos de Leitura, a coordenação dos projetos fica a cargo dos gestores e professores.

Ficou evidente, a partir da opinião dos professores, que a participação dos alunos nos programas/projetos é quase sempre compulsória, ou seja, apenas em projetos pontuais a participação é optativa, o que mostra que o caráter participativo e coletivo ocorre mais ao nível da gestão e dos professores. Mas isso revela também que a escola constrói e consolida uma identidade forte na comunidade ao desenvolver um trabalho com foco no ensino-aprendizagem. A estratégia, para tanto, é a articulação entre programas/projetos, a partir de um PPP e de uma pedagogia de projetos.

Os dados da pesquisa indicam existir relação entre os programas/projetos desenvolvidos na escola e os resultados da escola em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE. Porém, essa evidência é fraca por tratar-se apenas da opinião dos professores e gestores da escola. Não é possível, nesse caso, isolar um projeto específico e estudar o seu impacto nos resultados do SPAECE.

A pesquisa não encontrou evidências de um forte protagonismo estudantil, entretanto, ficou claro o envolvimento dos alunos nos programas/projetos. Isso ocorre porque a escola passou a escolher para liderar os estudos nas células cooperativas e a leitura nos círculos de leitura, aqueles estudantes com boa capacidade de liderança e com melhor desempenho nas disciplinas do currículo.

Os resultados das entrevistas com os gestores e a resposta ao questionário pelos professores mostram também que os pais se envolvem no desenvolvimento dos programas/projetos da escola. Esse envolvimento é mais forte nos projetos: Células Cooperativas, Professor Diretor de Turma e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. No projeto Células Cooperativas ocorre uma ação direta no acompanhamento de alguns pais nos estudos dos alunos nas células. Os demais apenas de forma indireta nas reuniões, nos trabalhos do NTPPS para casa e nos eventos promovidos pela escola.

Pelo exposto, é possível concluir que ocorre articulação e integração entre os programas/projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro, que os projetos apresentam maior número de articulações são os projetos PPDT e “ENEM: chego junto, chego bem!”. É possível concluir também que é em torno do ENEM que as ações da escola estão articuladas e integradas e o Professor Diretor de Turma é o ator que conecta os pontos dessa teia de relações.

Chama atenção a forma como a cultura de avaliação está repercutindo na escola estudada. Em primeiro lugar, porque a pesquisa indica que existe na escola a prática de utilizar as matrizes das avaliações para o planejamento das aulas. Se as matrizes estão sendo usadas no lugar do currículo, na verdade o que acontece é que os alunos estão sendo treinados para as provas. Isso pode ser reflexo da forte política de bonificação do estado mencionada no primeiro capítulo ao destacar a legislação que institui premiação para profissionais da escola e estudantes. Sendo assim, não podemos afirmar que a escola tenha um ensino de qualidade e seja de sucesso, pois o conceito de sucesso transcende os resultados das avaliações e diz que sucesso tem a ver com aprendizagem em dimensão ampla e plural.

Nesse sentido, percebemos também que os projetos com maior envolvimento de professores e alunos são aqueles ligados, direta ou indiretamente, à cultura da avaliação. Isto significa que toda a escola está sendo mobilizada em prol dos resultados de desempenho, o que reforça a cultura de avaliação.

Por fim, o projeto sobre o ENEM é o que mais se destaca em articulação e participação, além da participação dos alunos ser compulsória. Isso sugere que a preparação para o ENEM, que virou a maior preocupação da escola, pode estar influenciando os resultados do SPAECE.

Com isso, somos levados a concluir que a articulação entre os projetos/programas está sim influenciando os resultados do SPAECE. Contudo, esta influência é via à consolidação de uma cultura de avaliação, que privilegia os resultados de desempenho em detrimento de ações pedagógicas intrinsecamente comprometidas com a aprendizagem. Assim, apesar dos resultados apresentados pela escola no SPAECE, percebe-se que o pretense sucesso advém de uma prática que se distancia das discussões atuais no campo da educação, que tendem a condenar ações adotadas pelas escolas que identificam as avaliações externas com a própria finalidade da escola.

Por fim, os fatores que influenciam os resultados no SPAECE e ENEM da Escola Francisco Holanda Montenegro na gestão dos programas/projetos, que podem ser tomados como ponto de partida para a melhoria dos indicadores das demais escolas da CREDE 16 são o acompanhamento, o monitoramento e o suporte dado aos professores pelos gestores da escola.

Tomando por base as conclusões desse estudo, a seguir apresentamos o plano de ação educacional que consiste em um plano de formação para os gestores escolares da CREDE 16.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PLANO DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

A presente dissertação procurou responder à seguinte questão norteadora: como transformar as iniciativas da gestão dos projetos/programas em ações a serem incorporadas em outras escolas da Crede? Para tanto, no primeiro capítulo foi elaborada uma descrição dos aspectos relacionados à estrutura e funcionamento da Escola Francisco Holanda Montenegro, o contexto na qual está inserida a gestão escolar, a implantação de programas/projetos, além de uma apresentação e análise dos resultados do SPAECE.

Com base na questão norteadora e no caso descrito no primeiro capítulo, no segundo capítulo desenvolvemos uma análise das ações da equipe gestora na perspectiva da integração de programas/projetos. Para tanto, realizamos uma reflexão teórica sobre o desafio da superação da fragmentação e segmentação do currículo no contexto das reformas educacionais em curso no Brasil, apresentamos evidências de que existem fatores intraescolares capazes de promover o sucesso escolar. Discutimos que alguns desses fatores estão associados à gestão escolar. Observamos também que a promoção da interdisciplinaridade e integração curricular é tarefa da gestão escolar. Para o caso específico da Escola Francisco Holanda Montenegro, a articulação e integração entre programas/projetos são partes do esforço da integração curricular, portanto, associado ao papel dos gestores e professores.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa realizada na Escola Francisco Holanda Montenegro por meio de questionários aplicados junto aos professores e entrevista com a diretora e o coordenador escolar.

Após consolidar e analisar os dados da pesquisa concluímos que a escola desenvolve um conjunto de programas/projetos que está incorporado ao PPP o que indica interesse com a continuidade do trabalho. Na opinião dos professores e gestores existe articulação e integração entre os programas/projetos e que essa gestão impacta nos resultados da escola no SPAECE e ENEM. Observamos ainda que há forte envolvimento dos gestores e professores na gestão dos programas/projetos e que os alunos se envolvem nas ações. Para tanto, a escola conta com o apoio dos pais.

Portanto, constatamos que a escola desenvolve um conjunto de práticas associadas à gestão, ao acompanhamento e ao monitoramento de programas/projetos, bem como ao suporte dado aos professores pelos gestores da escola que podem ser tomadas como ponto de partida para a formação de gestores escolares.

Entretanto, o uso da matriz de referência do ENEM no planejamento das atividades pedagógicas sugere que a escola prioriza as matrizes das avaliações para o planejamento das aulas em detrimento da matriz curricular do estado. Portanto, é possível concluirmos que a cultura de avaliação está repercutindo na escola estudada, e, por isso, não podemos afirmar que a escola tenha um ensino de qualidade e seja de sucesso, pois o conceito de sucesso transcende os resultados das avaliações e diz que sucesso tem a ver com aprendizagem.

Nesse capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional que tem como objetivo fortalecer o ensino médio em escolas da rede estadual do Ceará através da melhoria da gestão escolar das escolas da CREDE 16 quanto à articulação e integração de programas/projetos no interior da escola como estratégia para a integração curricular e garantia da aprendizagem dos estudantes.

A presente proposta visa realizar formação continuada em serviço com os gestores escolares das escolas da CREDE 16, órgão da SEDUC/CE, sediado na cidade de Iguatu-CE. Objetivamos realizar formação tomando como ponto de partida às práticas na gestão de programas/projetos identificadas através da pesquisa realizada na Escola Francisco Holanda Montenegro. A conclusão a que chegamos com a pesquisa, permite reconhecer que na escola são desenvolvidas práticas que podem e devem ser multiplicadas, mas também outras que devem ser advertidas e problematizadas.

Práticas como o uso do PPP como documento de referência no planejamento das ações pedagógicas, o desenvolvimento de programas/projetos voltados para a melhoria do aprendizado dos estudantes, a existência de articulação e integração entre programas/projetos, a gestão compartilhada de programas/projetos entre gestores e professores, a participação dos alunos nos programas/projetos, o envolvimento dos pais nas ações da escola, o acompanhamento e monitoramento realizado pelos gestores da escola e o suporte dado aos professores, representam ações e estratégias de gestão que podem ser multiplicadas. Por outro lado, a prática

de priorizar as matrizes das avaliações para o planejamento das aulas em detrimento da matriz curricular do estado, representa uma ação que precisa ser advertida e problematizada em formações para gestores escolares.

3.1 Justificativa

A melhoria da qualidade no ensino brasileiro se apresenta como um dos principais desafios do país frente aos desafios impostos pelo contexto socioeconômico e ambiental do planeta. Entretanto, além do aumento do investimento no ensino público, há necessidade, no âmbito das redes de ensino e das escolas, da combinação de um conjunto de fatores para se alcançar a tão sonhada qualidade.

Interessada em características intraescolares associadas ao sucesso escolar, a discussão teórica realizada no presente trabalho observou a existência de um conjunto de fatores que influenciam na eficácia escolar e no desempenho cognitivo dos alunos. Portanto, identificou que os recursos escolares, a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e salário docente e a ênfase pedagógica são fatores que impactam nos resultados da escola.

Nesse sentido, ao considerar que existem escolas eficazes e escolas ineficazes e, portanto, que a eficácia pode estar associada à gestão escolar, é possível supor que casos de sucesso escolar podem servir de referência para outras escolas. Sobre esse aspecto, a pesquisa revelou que na CREDE 16 há diferença no desempenho entre as escolas regulares no SPAECE, o que sugere que as escolas com melhores resultados podem colaborar com as demais através do compartilhamento das boas práticas. Portanto, entendemos que há necessidade de um Plano de Ação Educacional voltado para a formação de gestores escolares com o objetivo de multiplicar boas práticas de sucesso e melhorar a qualidade do ensino nas outras escolas da regional.

A pesquisa desenvolvida na Escola Francisco Holanda Montenegro permitiu identificar um conjunto de práticas de gestão que podem ser usadas como ponto de partida para a realização de formação de gestores escolares. Defendemos a formação gestores como a melhor opção porque permite o intercâmbio de

experiências e o estabelecimento de pontes com a discussão teórica mais recente, relacionada a cada tema suscitado a partir das práticas pedagógicas da escola.

A partir das práticas de gestão identificadas dentro de cada eixo de análise, resumidas no quadro 18, foi possível construir correlações com o referencial teórico mobilizado no estudo e outros artigos científicos estudados. Assim, o quadro a seguir faz essa correlação entre as práticas identificadas e as referências teóricas como ponto de partida para construir a proposta de formação.

Quadro 18: As práticas identificadas na Escola Francisco Holanda Montenegro e referência teórica para formações de gestores escolares

Práticas de gestão	Referência teórica
O uso do PPP como documento de referência no planejamento das ações pedagógicas.	Projeto Político Pedagógico (PPP) – Construção Coletiva “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola” de Betini (2005).
	O Projeto Curricular de Escola “Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola” de Pacheco e Morgado (2002)
O desenvolvimento de um conjunto de programas/projetos na escola.	Pedagogia de Projetos “Pedagogia de Projetos” de Maria Elizabette Brisola Brito Prado (2003).
Articulação e integração de programas/projetos.	Integração Curricular e Interdisciplinaridade “Integração curricular: a essência de uma escola democrática” de Beane (2003) e “Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?” de Aires (2011).
O desenvolvimento de programas e projetos voltados para o Ensino Médio.	Políticas educacionais: programas e projetos Principais políticas do MEC e da SEDUC/CE para o Ensino Médio Público.
O PPDT e o “Enem: chego junto, chego bem” como estratégias para a articulação entre os vários programas/projetos.	Articulação e integração entre programas/projetos Estratégias desenvolvidas pela Escola Francisco Holanda Montenegro na integração de programas/projetos
As onze características chave das escolas eficazes desenvolvidas na escola.	Fatores intra-escolares promotores de sucesso escolar “As características-chave das escolas eficazes” de Sammons (2008)
A articulação e integração entre programas/projetos como estratégia para a garantia da aprendizagem dos estudantes.	Gestão escolar para resultados e avaliações externas. O significado da gestão escolar para resultados em sua articulação com as avaliações externas e as políticas de bonificação presentes nas redes de ensino. (SEDUC).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A formação para os gestores escolares por meio dos módulos/encontros aqui propostos, além de uma noção teórica dos documentos de referência da escola e de alguns temas de interesse pedagógico, visa oferecer um conhecimento prático de como elaborar esses documentos, acompanhar e monitorar a rotina da escola. A proposta recomenda a prática efetiva do planejamento, do acompanhamento, da execução, da avaliação, do controle e do envolvimento de todos os atores pela gestão escolar.

3.2 A adequação do quadro institucional/legal

A formação de gestores escolares é prevista na legislação federal e estadual. O caput do art. 67 da LDB (Lei 9.394/1996) estabelece que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, e no inciso V garante “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Já o inciso IV do art. 4º do Estatuto do Magistério do Ceará estabelece que “É assegurado ao magistério” a “Oportunidade de aperfeiçoamento do professor e do especialista, através de cursos, mediante planejamento apropriado” (Art. 4º da Lei nº 10.884, de 02/02/1984). Já o art. 72 da mesma Lei garante que “O aperfeiçoamento profissional estabelecido no item IV do art. 4º desta Lei far-se-á através de cursos e estágios de atualização e especialização, dentro ou fora do Estado” (Art. 4º da Lei nº 10.884, de 02/02/1984).

Nessa mesma direção a Meta 16 do PNE prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, s/p).

Meta semelhante está prevista no Plano Estadual de Educação do Ceará, Lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Ceará, entretanto, ainda não sancionada pelo governador.

Pelo exposto, a formação de gestores escolares está prevista na legislação e, portanto, não demandará mudanças ou adequações.

A proposta de formação continuada em serviço para gestores escolares da CREDE 16 para o período proposto atende, pelo menos para uma fração da rede, a necessidade de formação da rede estadual para o quadro da gestão escolar. Apesar de estar prevista na legislação, observamos no momento de conclusão da pesquisa que a SEDUC/CE não dispõe política de formação de gestores escolares.

3.3 Objetivos da Formação

A formação tem como objetivos oportunizar aos gestores formação que promova o desenvolvimento das competências para uma gestão escolar voltada para uma pedagogia de projetos. Nesse sentido, pretende-se possibilitar o conhecimento das políticas educacionais (programas/projetos) nacionais e estaduais voltadas para o ensino médio e estudar formas de articulação e integração entre programas/projetos que tenham como foco a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Com esses objetivos, busca-se promover uma formação em serviço para os gestores das escolas da rede estadual pertencentes da CREDE 16 que possibilite o desenvolvimento da visão sistêmica e do pensamento estratégico. A ideia é oferecer aos gestores escolares instrumentos que possibilitem a construção do Projeto Político Pedagógico e do Projeto Curricular de Escola como estratégia para a construção de uma nova cultura escolar voltada para o resgate da institucionalidade da escola.

Para tanto, a formação pretende aprofundar estudo nos conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade, como estratégia metodológica para superação da fragmentação e segmentação do currículo, oportunizando o conhecimento dos fatores intraescolares promotores de sucesso escolar e a compreensão do significado de gestão escolar para resultados articulada às avaliações externas.

3.4 O mecanismo de financiamento da proposição

Os recursos utilizados para a realização dos encontros de formação com os gestores escolares serão custeados pela SEDUC/CE através dos valores

repassados para as ações da Superintendência Escolar das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, recurso aportado anualmente para as atividades de apoio das coordenadorias regionais junto à gestão das escolas, voltados para a realização de reuniões, encontros, formações e acompanhamento.

3.5 Metodologia para realização das formações

Ao considerar que todos os diretores escolares da rede estadual possuem especialização em Gestão Escolar e todas as escolas possuem Projeto Político-Pedagógico, o curso de capacitação estará estruturado em uma metodologia com base na interação entre os participantes, a troca de experiências e dificuldades. Essa estratégia metodológica privilegia a troca de saberes através do estudo em grupos e possibilita o compartilhamento de experiências bem como a elaboração de novos *insights*⁵.

A ideia é que os gestores tenham a oportunidade de compartilhar os programas/projetos e as práticas de gestão desenvolvidas nas suas escolas e ao mesmo tempo conheçam experiências desenvolvidas por outros gestores em outras escolas da rede e sejam capazes de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

A formação para os gestores escolares acontecerá em 8 (oito) módulos, cada módulo constituído por 8 horas/aula de duração e realizar-se-á em horário de trabalho dos gestores com agenda acordada com a coordenação da CREDE 16. Essa proposta de formação será ministrada por este pesquisador, com apoio da Superintendência Escolar da CREDE 16.

Os encontros de formação de gestores acontecerão entre os meses de agosto de 2016 e maio de 2017, com um encontro mensal. Não foram previstos encontros nos meses de outubro de 2016 e janeiro de 2017, em razão de no mês de outubro vigorar a “agenda zero” da SEDUC/CE - mês que antecede ao ENEM -, e janeiro em virtude das férias dos gestores.

⁵ Insight: Compreensão repentina de um problema, ocasionada por uma percepção mental clara e, geralmente intuitiva, dos elementos que levam a sua resolução. (Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/insight/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

Durante os encontros de formação estão previstos: leitura e discussão de textos; troca de experiências exitosas; exibição de vídeos; e atividades práticas, como elaboração do PPP e do Projeto Curricular de Escola.

A avaliação dos cursistas dar-se-á por meio da observação do envolvimento na execução de atividades propostas a partir dos artigos e materiais audiovisuais disponibilizados durante os seminários e as exposições ministradas pelo facilitador e cursistas. Eles serão avaliados, também, de acordo com a sua participação ativa durante os seminários no que tange sua interação no grupo de trabalho e socialização de suas experiências e assiduidade.

O quadro 19 a seguir apresenta os temas e as ementas que serão trabalhados nos módulos da formação dos gestores escolares da CREDE 16.

Quadro 19: Temas e ementas que serão trabalhados nos módulos da formação de gestores escolares da CREDE 16

Tema	Ementa
Módulo I – O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupostos de um PPP; • A elaboração do PPP; • A gestão do PPP; • O papel do gestor escolar na gestão do PPP.
Módulo II – O Projeto Curricular de Escola	<ul style="list-style-type: none"> • O que é um projeto curricular de escola? • A centralidade do projeto curricular na escola; • Representação dos vários modos de concepção do projeto curricular de escola; • A elaboração do projeto curricular da escola; • O papel dos gestores e professores na construção do projeto curricular de escola.
Módulo III – Pedagogia de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações; • Conceito de projeto; • Aprender e ensinar com projetos; • A gestão de projetos na escola.
Módulo IV- Integração Curricular e Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Integração curricular; • A integração de experiências; • Integração social democrática; • Integração de conhecimento; • Integração como uma concepção de currículo; • A sala de aula integradora; • O conhecimento do desempenho; • A organização e utilização do conhecimento; • A criação de comunidades de aprendizagem; • Relações afetivas; • Concepções de interdisciplinaridade; • Algumas diferenças entre integração curricular e interdisciplinaridade.
Módulo V – Políticas educacionais:	<ul style="list-style-type: none"> • Principais políticas educacionais para o Ensino

programas e projetos	<p>Médio propostas pelo MEC;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas para o Ensino Médio da SEDUC/CE; • Principais desafios para gestão de políticas educacionais no interior da escola.
Módulo VI – A articulação e integração entre programas e projetos e a aprendizagem dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de articulação e de integração; • A articulação entre programas/projetos; • A articulação entre programas e projetos como estratégia para a integração curricular; • A integração entre os programas e projetos e os resultados dos estudantes e da escola nas avaliações externas.
Módulo VII – Fatores intraescolares promotores de sucesso	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores intraescolares; • Fatores extraescolares; • Fatores intraescolares promotores de sucesso.
Módulo VIII – Gestão escolar para resultados e avaliações externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de gestão para resultados; • Avaliações externas; • Avaliação externa e currículo escolar; • O SPAECE e o ENEM na perspectiva do fortalecimento do Ensino Médio; • As políticas de premiação a partir dos resultados nas avaliações externas; • Avaliação externa: desafios e perspectivas.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desses temas e ementas, o quadro 20 a seguir resume o plano de ação para os encontros de formação de gestores escolares da CREDE 16. Para tanto, apresenta os módulos com as ações e objetivos, o período, o responsável, a metodologia e o custo para a realização de cada módulo.

Quadro 20: Módulo, ação, conteúdos, período de realização, responsável, metodologia e custo de realização do curso de formação de gestores escolares

Módulo/ação/objetivo	Período de Realização	Responsável	Como	Custo
<p>Módulo I – Projeto Político Pedagógico (PPP) Levar os gestores a perceberem a importância da elaboração coletiva desse documento, bem como o valor da sua utilização no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, mostrar o impacto positivo desse documento para toda a comunidade escolar. O estudo e a elaboração do PPP utilizará o texto “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola” de Betini (2005).</p>	08/16	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00

<p>Módulo II – O Projeto Curricular de Escola Refletir sobre a construção de um projeto curricular de escola para a construção da autonomia. Esse estudo se dará com base no texto “Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola” de Pacheco e Morgado (2002)</p>	09/16	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
<p>Módulo III – A Pedagogia de Projetos Refletir sobre a gestão escolar fundamentada na pedagogia de projetos, em uma perspectiva da integração curricular. O estudo será realizado utilizando o texto “Pedagogia de Projetos”, de Maria Elizabette Brisola Brito Prado (2003).</p>	11/16	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
<p>Módulo IV- Integração Curricular e Interdisciplinaridade Objetiva-se levar os gestores escolares a compreenderem os conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade. Para tanto, esse módulo se baseará nos textos “Integração curricular: a essência de uma escola democrática”, de Beane (2003) e “Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?” de Aires (2011).</p>	12/16	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
<p>Módulo V – Políticas educacionais: programas e projetos Conhecer as políticas educacionais voltadas para o ensino médio público no Brasil e no Ceará; Descrever os principais programas e projetos em desenvolvimento nas escolas estaduais do Ceará.</p>	02/17	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
<p>Módulo VI – Articulação e integração entre programas e projetos e a aprendizagem dos estudantes Levar os gestores escolares a conhecerem as estratégias desenvolvidas pela Escola</p>	03/17	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de	R\$ 600,00

Francisco Holanda Montenegro na integração de programas e projetos.			experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	
Módulo VII – Fatores intraescolares promotores de sucesso Levar os gestores a conhecer as características de uma boa gestão. Para tanto, usado como referência o texto “As características-chave das escolas eficazes”, de Sammons (2008).	04/17	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
Módulo VIII – Gestão escolar para resultados e avaliações externas. Levar os gestores escolares a compreenderem o significado da gestão escolar para resultados em sua articulação com as avaliações externas e as políticas de bonificação presentes nas redes de ensino.	05/17	Coordenador da CREDE 16	Realizar encontro de formação com 18 gestores escolares da CREDE 16, usando a metodologia de trabalho em grupos ou células. Estratégia que possibilita a interação entre os participantes e a troca de experiências. Para tanto, serão utilizados textos impressos e recursos multimídia.	R\$ 600,00
Custo Total (R\$)				4.200,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

O plano aqui proposto não encerra todas as ações que a CREDE 16 pode desenvolver para qualificar a gestão das escolas e garantir a aprendizagem dos estudantes.

Mesmo partindo de um conjunto de boas práticas, existe um leque de possibilidades sendo desenvolvidas em outras escolas, sempre há espaço para a inovação nas práticas pedagógicas.

É necessária uma constante prática de autocrítica e reflexão sobre os rumos da gestão escolar em um contexto de avaliações externas e premiação por desempenho, a fim de evitar perder os objetivos essenciais da escola.

O presente capítulo apresentou uma proposta que pode colaborar para melhorar a dinâmica da gestão das escolas CREDE 16. Esse plano será encaminhado à CREDE 16 pelo pesquisador tão logo esse texto seja aprovado pela banca de defesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do Ceará foi um dos primeiros estados do Brasil a implantar um sistema próprio de avaliação externa na sua rede de ensino, o SPAECE. A sua ampliação, o aperfeiçoamento e o uso dos seus resultados como política de bonificação de escolas e de alunos criou no estado, em mais de duas décadas, uma cultura de avaliação que vincula o sucesso das escolas e dos estudantes aos resultados das avaliações externas. Essa cultura na rede estadual do Ceará passou a influenciar as decisões de gestores e professores na escolha do currículo escolar e das estratégias para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Portanto, com o objetivo de garantir o acesso, permanência e o aprendizado dos estudantes das escolas de ensino médio, a SEDUC/CE, especialmente a partir de 2007, passou a desenvolver um conjunto de programas/projetos. Ao aderir a essas políticas os gestores escolares são desafiados a lidar com o problema da fragmentação e segmentação no interior da escola, situação que, se não for bem gerenciada, ao invés de ajudar a melhorar os indicadores escolares pode não impactar ou até agravar a situação.

Nesse sentido, apesar do conjunto das políticas desenvolvidas pela SEDUC/CE para o ensino médio regular, o que se observa é que os resultados educacionais pouco mudaram nos últimos oito anos, o que revela a ineficácia das ações no âmbito da rede estadual.

Entretanto, em uma rede estadual com mais de setecentas escolas se destacam algumas experiências de gestão escolar que precisam ser estudadas e conhecidas.

Nesse cenário, foi a partir da experiência profissional desse autor como professor, diretor de escola e coordenador de coordenadoria regional de educação que a pesquisa foi desenvolvida. Ela foi desenvolvida ao visar o interesse em boas práticas de gestão promotora de sucesso escolar, observadas na Escola Francisco Holanda Montenegro, com o objetivo de disseminá-las em toda rede de ensino, por meio da formação de gestores escolares.

Assim, o recorte dado pela pesquisa foi orientado pela questão: como transformar as iniciativas na gestão dos projetos/programas em ações a serem incorporadas em outras escolas da CREDE?

Para responder a esta indagação, o primeiro capítulo buscou reunir informações sobre o contexto no qual a escola está inserida, o perfil dos estudantes, como a escola está estruturada, como se deu a escolha dos gestores e professores, os programas/projetos desenvolvidos na escola presentes no PPP e os indicadores do SPAECE da escola e da rede.

O segundo capítulo contemplou a discussão teórica com uma abordagem para fatores de sucesso associados à gestão escolar. Como aprofundamento, foram mobilizados autores e pesquisas que abordam fatores extra e intraescolares, associados ao sucesso escolar. Assim, na busca de encontrar fundamento para articulação e integração entre programas/projetos, foi desenvolvida uma abordagem teórica sobre integração curricular e interdisciplinaridade. Nesse mesmo capítulo foram apresentados os dados da pesquisa, desenvolvida a análise à luz do referencial teórico.

A análise da pesquisa a partir da percepção de professores e gestores produziu conclusões significativas sobre a gestão dos programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro, dentre os quais destacamos: o uso do PPP como documento de referência no planejamento das ações pedagógicas, o desenvolvimento de programas/projetos voltados para o Ensino Médio, a existência de articulação e integração entre os programas/projetos e a gestão articulada e integrada associada aos resultados no SPAECE.

No conjunto das articulações entre os programas/projetos se destacaram o “Enem: chego junto, chego bem!” e o PPDT. O primeiro como recorte curricular voltado à ação em torno da qual e para o qual as demais políticas são desenvolvidas. O segundo aponta a figura do Professor Diretor de Turma como o ator que faz essa articulação entre os programas/projetos em sintonia com os gestores escolares.

O terceiro capítulo propõe um Plano de Formação de Gestores Escolares, a partir das boas práticas que podem ser e devem multiplicadas, mas também outras que devem ser advertidas e problematizadas, identificadas pela pesquisa dentro de cada eixo de análise. O plano faz a associação das práticas da gestão com a discussão teórica presente no segundo capítulo e outros artigos pesquisados para aprofundar e dar sustentação teórica a formação.

Por fim, o estudo conseguiu identificar práticas na gestão da Escola Francisco Holanda Montenegro, a partir da opinião de gestores e professores, que são fortes evidências de que impactam no desempenho dos estudantes no SPAECE e ENEM. Entretanto, ao identificar que a escola prioriza no desenvolvimento do currículo a matriz de referência do ENEM, somos levados a concluir que a escola restringe o currículo, em detrimento de uma formação integral do sujeito. Por essa razão, apesar de o estudo indicar um conjunto de boas práticas atreladas à articulação de programas/projetos na Escola Francisco Holanda Montenegro, não se pode assumir que essa experiência escolar represente um fator de sucesso. Entretanto, as práticas desenvolvidas pela gestão da escola podem ser utilizadas como ponto de partida para a formação em serviço de gestores escolares e professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. e SOARES J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008.

____AULETE, Digital. **O dicionário da língua portuguesa na internet**. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/articular>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BOSSERT, S.T. et al (1982). **The instructional management role of the principal**. Educational Administration Quarterly, 18(3), pp. 34-64.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. IBGE. **Séries Históricas e Estatísticas**. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 mai. 2016.

_____. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 mai. 2016.

CAED/UFJF. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Resultados por Escola (2008-2012)**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/resultados-anteriores/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. **Resultados Finais das Escolas no SPAECE (2013-2014)**. Disponível em: < <http://www.space.caedufjf.net/resultados-por-escola-2013/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CEARÁ. Decreto Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede estadual de ensino**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Série 2, Ano XI, n. 187, 01 out. 2008. Caderno 1/2, p.2-3.

_____. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. **Aprova o Regulamento da SEDUC**. In: Diário Oficial do Estado, Série 3 ano I, nº 146, de 05/08/2010. Fortaleza: 2010. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf>>. Acesso em 02 set. 2013.

_____. Decreto Nº 31.221, de 03 de junho de 2013. **Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Série 3, Ano V, n. 104, 06 jun. 2013. Caderno 1/2, p. 1-4.

_____. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará**. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis84/10884.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

_____. Lei Nº 13.513, de 19 de julho de 2004. **Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo em comissão de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Série 2, Ano VII, n. 141, 27 jul. 2004. Caderno 1/2, p. 1.

_____. Lei nº 14.190 de 30 de julho de 2008. **Cria o Programa Aprender Pra Valer**. In: Diário Oficial do Estado do Ceará **de 31 de julho de 2008**. Disponível em: < <http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14190.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 14.483 de 08 de outubro de 2009. **Institui Premiação para Alunos do Ensino Médio com Melhor Desempenho Acadêmico nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado**. In: Diário Oficial do Estado do Ceará de 20 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2009/14483.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 14.484 de 08 de outubro de 2009. **Institui o Prêmio Aprender Pra Valer, Destinado ao Quadro Funcional das Escolas da Rede Estadual**. In: Diário Oficial do Estado do Ceará **de 20 de outubro de 2009**. Disponível em: < <http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2009/14484.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará – 1916-2014. **Histórico Institucional**. Disponível em:

<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Programas e Projetos**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Disponível em: http://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/MapaEnturmacao/MapaEnturmacao_geral.asp?Inc_Alt=P. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Agenda Estratégica SEDUC 2008-2010**. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/agenda_estrategica_seduc_2008_2010_verso_2010.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Estatísticas da Educação Básica do Estado do Ceará**. Disponível em: <http://dados.seduc.ce.gov.br/escola/enem/23461667>. Acesso em: 25 jun. 2016.

COSTA, Daniel Carlos. **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. Dissertação de Mestrado CAEd/UFJF. 2014.

COTTON, K. (1995). **Effective schooling practices: a research synthesis update**. The Northwest Regional Educational Laboratory. Disponível em: <<http://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/Effective%20School%20Prac.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/insight/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

EEMFHM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro**. (Documento Interno). 2015.

ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p.25-53, jan./abr. 2000.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. **Ciência e interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-22.

FONSECA, M. e OLIVEIRA, J. F. **A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras**. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FRANCO, C. Ciclos de Letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25. P. 30-38, jan./abr. 2004.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a03.pdf>> . Acesso em: 31 out. 2015.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, C. e BONAMINO A. M. C. **A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil: Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto**. 2006. Disponível em:<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDFXXvmi=Jn51GSePxu9qw8ieAzJRWf7gtxLIHRsqfxsVqHMPdVQL4a1FJKwG0FWteJcVBFnReQOGzB6MwxxC9zhSjPAkuwOKh2GTI4LWVAEubLhJKQITqDNKsn6ZVVJdxq8HvTFrujxH5grQ7NKxrxjVVpURIF6k6e2C9H5F23m8jPZrDJ06ik2fKx87DerJtumDcsifvGnQwmib7jhpEkFpiNxV31Gwv4bJwuZ4cmVJJeURzchewxEQLdMPetmKxzu64tbg>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, n. 38, 2007. In press.

GATTI, Bernardete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, n. 1, dez., 1999, pp. 63-79 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

GOODLAD, J.I. (1984). **A place called school**: prospects for the future. New York: McGrawHill.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, n. 1. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

IPECE. **Perfil Básico Municipal 2013 – Iguatu**. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2013/iguatu.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, 2009.

MEC. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. Setembro de 2014. (Material Didático on line). Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Currículo e Desenvolvimento Profissional. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. In: RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed.). **School effectiveness research: its messages for school improvement.** London: HMSO, 1991.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Entrevista. **Revista Teias** v.12.n. 26.239-246.set./dez.2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/981/748>>. Acesso em: 20 set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

POLON, Thelma Pinto. **Fatores de Eficácia Ligados à Gestão Escolar.** (Material Didático on line). Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Liderança Educacional e Gestão Escolar. 2013.

POLON, T. L. P. e BONAMINO A. M. C. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes.** Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

RACZYNSKI, D. e MUÑOZ, G. (2005). **Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile.** Ministerio de Educación, Maval Ltda. Novembro 2005. Santiago do Chile. Disponível em: <<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo%20Munoz/Efectividad-escolar-y-cambio-educativo-en-condiciones-de-pobreza-en-Chile.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

SACRISTÁM, José G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 333-382.

SEDUC/CE. **Agenda Estratégica SEDUC 2008–2010.** 2008. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/agenda_estrategica_seduc_2008_2010_versao_2010.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SOARES, José Francisco. O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos Seus Alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación.** 2004, vol. 2, No. 2. Disponível em:

<https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660750/REICE2_2_6.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 set. 2015.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar**: recortes da trajetória cearense. Estudos Avançados 21 (60). 2007.

ZANON, S. R. T. e PEDROSA, A. T. **Interdisciplinaridade e Educação**. Cadernos do CNLF, vol. XVIII, nº 07 – Fonética, fonologia, ortografia e política linguística e de ensino. Rio de Janeiro. CIFEFIL, 2014.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(a) Professor(a),

Este questionário constitui um instrumento importante para levantar dados sobre a gestão pedagógica da sua escola e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos da gestão de programas e projetos em desenvolvimento.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos os fatores intraescolares que contribuem para a gestão de programas e projetos e para os bons resultados alcançados pela escola no SPAECE. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo e a identidade dos participantes.

O questionário é composto somente por questões fechadas, nelas, basta marcar a(s) opção(ões) da sua escolha.

Agradecemos a sua colaboração!

i. Perfil do respondente		
<p>1. Tempo na função:</p> <p>(a) Entre 0 e 5 anos (b) Entre 5 e 10 anos (c) Entre 10 e 15 anos (d) Entre 15 e 20 anos (e) Entre 20 e 25 anos (f) mais de 20 anos</p>	<p>2. Área de Graduação?</p> <p>(a) Licenciatura na área de Ciências Exatas (b) Licenciatura na área de Ciências da Natureza (c) Licenciatura na área de Linguagens (d) Licenciatura na área de Ciências Humanas (e) Bacharelado.</p>	<p>3. Cursos de pós-graduação?</p> <p>(a) Especialização (b) Mestrado (c) Doutorado (d) Não possui pós-graduação</p>

ii) A implantação dos programas e projetos na escola no período de 2010 a 2014
<p>4. O que você tem por base no planejamento de suas atividades pedagógicas? (Mais de uma alternativa pode ser assinalada)</p> <p>(a) Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) (b) Proposta Curricular do estado (c) O livro didático (d) A matriz de referência do ENEM (e) a Matriz de referência do SPAECE (f) Outra. Qual? _____ (g) Não sei responder</p>
<p>5. Como se deu a elaboração do PPP?</p> <p>(a) Foi elaborado apenas pelo (a) diretor (a) (b) Foi elaborado pelo núcleo gestor da escola (diretor, coordenador escolar, secretário e assessor administrativo) (c) Foi elaborado pelo núcleo gestor e professores (d) Foi elaborado envolvendo toda a comunidade escolar (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais) (e) Não sei responder (f) Outro. Qual? _____</p>

6. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

- (a) Sim, participei de todo o processo
- (b) Sim, participei parcialmente do processo
- (c) Não participei do processo

iii) A integração/articulação entre os programas e projetos

7. Na rotina escolar você consegue perceber articulação/integração entre os programas e projetos desenvolvidos na escola?

- (a) Sim, os projetos são desenvolvidos de forma articulada/integrada
- (b) Sim, existe articulação/integração entre alguns projetos
- (c) Não, os projetos são desenvolvidos de forma isolada
- (d) Não, os projetos são desenvolvidos de forma isolada e desarticulada.
- (e) Não sei responder

8. Na sua opinião quais os projetos que são desenvolvidos de forma articulada/integrada na rotina da escola? Marque na frente de cada projeto com quais ele se articula.

(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(c) Núcleo de Trab., Pesq. e Prát. Sociais (NTPPS)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(d) Programa Geração da Paz (PGP)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(g) ProEmi/Jovem de Futuro	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
(h) Enem: chego junto, chego bem!	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)

9. O desenvolvimento articulado entre programas e projetos pode suscitar vários entendimentos. Assim, queremos saber a sua opinião sobre o que você considera desenvolvimento articulado entre programas e projetos a partir das afirmativas a seguir.

	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
(a) São ações previstas nos programas e projetos desenvolvidas na escola de forma concomitante.					
(b) São estratégias da gestão escolar para trabalhar os programas e projetos integrando as ações de forma planejada para potencializar os resultados de aprendizagem dos estudantes.					
(c) São estratégias desenvolvidas pela gestão escolar para promover a comunicação entre os programas e projetos desenvolvidos na escola.					
(d) São ações pontuais desenvolvidas entre dois ou mais programas e projetos organizadas pela gestão escolar.					
(e) São ações pontuais desenvolvidas entre dois ou mais programas e projetos sem a participação da gestão escolar.					

10. Queremos saber agora quais ações à gestão da escola realiza para desenvolver os programas e projetos. Qual a sua opinião sobre as afirmações abaixo?

	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
(a) A gestão realiza reuniões semanais com professores para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(b) A gestão realiza encontros mensais com os professores para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(c) A gestão da escola realiza encontros semanais envolvendo professores e alunos para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(d) A gestão da escola realiza encontros mensais envolvendo professores e alunos para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(e) A gestão realiza reuniões bimestrais com os pais para apresentar o resultado das avaliações e solicitar apoio nas ações dos programas e projetos					
(f) A gestão realiza reuniões mensais com representação dos estudantes para avaliação e planejamento das atividades dos projetos.					
(g) A gestão realiza reunião com os seguimentos escolares (professores, pais e alunos) sempre que necessário.					

11. Queremos saber agora como os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelos gestores da escola. Qual a sua opinião sobre as afirmativas listadas abaixo?

	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
(a) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo Diretor da Escola					
(b) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo Coordenador Escolar					
(c) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo professor diretor de turma					
(d) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo professor do centro de multimídias					
(e) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo professor do Laboratório de Informática					
(f) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados pelo professor do Laboratório de Ciências					
(g) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados através da realização de reuniões semanais com professores					
(h) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados através de encontros mensais com todos os professores					
(i) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados através de relatos escritos produzidos pelos alunos					
(j) Os programas e projetos são acompanhados e monitorados através de relatórios produzidos pelos professores					

12. Sobre as ações para trabalhar a comunicação entre os projetos desenvolvidos na escola, queremos saber sua opinião acerca das opções a seguir.

	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
(a) A gestão realiza reuniões semanais com professores para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(b) A gestão realiza encontros mensais com os professores para avaliar e planejar as atividades dos projetos.					
(c) A gestão da escola realiza encontros semanais envolvendo professores e alunos.					
(d) A gestão da escola realiza encontros mensais envolvendo professores e alunos.					
(e) A gestão realiza reuniões bimestrais com os pais para solicitar apoio nas ações dos programas e projetos					
(f) A gestão realiza reuniões mensais com representação dos estudantes para avaliação e planejamento das atividades dos projetos.					
(g) A gestão realiza reunião com os seguimentos escolares (professores, pais e alunos) sempre que necessário.					

iv. Relação dos programas e projetos com os resultados do SPAECE.

13. As opções abaixo correspondem a fatores que contribuem para os bons resultados de qualquer escola do estado no SPAECE. Dê sua opinião quanto à influência desses fatores nos resultados do SPAECE da Escola Francisco Holanda Montenegro.

	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Mais concordo que discordo	Concordo
(a) A liderança profissional do diretor é firme e objetiva e com enfoque participativo.					
(b) A missão, a visão e os objetivos são claros e compartilhados com toda a comunidade escolar.					
(c) O ambiente de aprendizagem ordenado e atraente.					
(d) O desenvolvimento de programas e projetos.					
(e) Concentração no ensino e na aprendizagem com foco no desempenho.					
(f) O ensino e os são objetivos claros, com organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas, ensino adaptável.					
(g) A escola desenvolve altas expectativas com comunicação das expectativas e fornecimento de desafios intelectuais.					
(h) Há incentivo positivo com disciplina clara, justa e feedback.					
(i) A escola realiza monitoramento do desempenho do aluno através de avaliação do desempenho da escola.					
(j) A escola trabalha os direitos e a responsabilidade do aluno o que faz aumentar a responsabilidade do aluno e o controle dos trabalhos.					

(k) A escola envolve os pais na aprendizagem dos seus filhos					
(l) Há uma organização orientada à aprendizagem com o desenvolvimento de pessoal baseado na escola					

14. Na sua opinião os resultados da escola em Língua Portuguesa no SPAECE podem ter sido influenciados pelo desenvolvimento do projeto:

	Concordo	Mais concordo que discordo	Não concordo nem discordo	Mais discordo que concordo	Discordo
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)					
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)					
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)					
(d) Programa Geração da Paz (PGP)					
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)					
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)					
(g) ProEmi/Jovem de Futuro					
(h) Enem: chego junto, chego bem!					

15. Os resultados da escola em Matemática no SPAECE podem ter sido influenciados pelo desenvolvimento do projeto:

	Concordo	Mais concordo que discordo	Não concordo nem discordo	Mais discordo que concordo	Discordo
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)					
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)					
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)					
(d) Programa Geração da Paz (PGP)					
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)					
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)					
(g) ProEmi/Jovem de Futuro					
(h) Enem: chego junto, chego bem!					

v. Como se dá o envolvimento da direção da escola, dos professores e dos alunos no desenvolvimento dos programas e projetos.

16. De quais programas e projetos abaixo você participa?

- (a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)
- (b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)
- (c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)
- (d) Programa Geração da Paz (PGP)
- (e) Projeto Células Cooperativas (PCC)
- (f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)
- (g) ProEmi/Jovem de Futuro
- (h) Enem: chego junto, chego bem!
- (i) Outro(s), quais? _____

17. Indique com qual frequência você colabora no desenvolvimento dos seguintes projetos na escola:

	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)				
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)				
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)				
(d) Programa Geração da Paz (PGP)				
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)				
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)				
(g) ProEmi/Jovem de Futuro				
(h) Enem: chego junto, chego bem!				

18. Quem coordena cada um dos projetos?

	Gestão (diretor e coordenador)	Professores	Alunos
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)			
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)			
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)			
(d) Programa Geração da Paz (PGP)			
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)			
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)			
(g) ProEmi/Jovem de Futuro			
(h) Enem: chego junto, chego bem!			

19. Como ocorre a participação dos alunos em cada um dos projetos?

	Compulsória	Facultativa

(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)		
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)		
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)		
(d) Programa Geração da Paz (PGP)		
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)		
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)		
(g) ProEmi/Jovem de Futuro		
(h) Enem: chego junto, chego bem!		

20. Sobre o convite à participação dos alunos nos projetos.

	Todos os alunos são convidados	São indicados pelos professores	A escola realiza processo seletivo
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)			
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)			
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)			
(d) Programa Geração da Paz (PGP)			
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)			
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)			
(g) ProEmi/Jovem de Futuro			
(h) Enem: chego junto, chego bem!			

21. A participação dos alunos nos projetos conta nota? Responda "sim" ou "não" nas alternativas a seguir.

	Sim	Não
(a) Projeto Um Computador por Aluno (UCA)		
(b) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)		
(c) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)		
(d) Programa Geração da Paz (PGP)		
(e) Projeto Células Cooperativas (PCC)		
(f) Projeto Círculo de Leitura (PCL)		
(g) ProEmi/Jovem de Futuro		
(h) Enem: chego junto, chego bem!		

22. Sobre a participação dos pais e/ou responsáveis no desenvolvimento dos projetos da escola, marque uma das opções.

- (a) Os pais não participam do desenvolvimento dos programas e projetos
- (b) Os pais colaboram no desenvolvimento de programas e projetos da escola
- (c) Os pais participam somente quando são convocados pela escola
- (d) A escola não costuma envolver os pais no desenvolvimento dos programas e projetos
- (e) Os pais só participam das reuniões de pais e mestres
- (f) Não sei responder

Você deu uma importante contribuição para a nossa pesquisa.

Muito Obrigado!

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR E O COORDENADOR ESCOLAR

i. Perfil do respondente

1. Gostaria que você começasse falando sobre sua formação e experiência profissional.

ii. A implantação dos programas e projetos na escola no período de 2010 a 2014

2. Como os projetos desenvolvidos na escola estão relacionados com a proposta curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola?

3. Como essas políticas (programas e projetos) implantadas a partir de 2010 chegaram á escola?

4. Você poderia explicar as ações da gestão quanto ao planejamento, implantação e monitoramento dos projetos?

iv. Em que medida a implantação dos programas e projetos impactam na melhoria dos resultados do SPAECE.

5. Como as práticas da gestão se articulam frente ao SPAECE?

6. Comparando com as demais escolas regulares da CREDE 16, a que você acha que podem ser atribuídos os bons resultados da escola no SPAECE?

7. Você considera que os projetos implantados na escola contribuem para os bons resultados no SPAECE? De que forma?

8. Que suporte os programas e projetos oferecem para a garantia dos bons resultados da escola no SPAECE?

v. Como se dá o envolvimento da direção da escola, dos professores e dos alunos no desenvolvimento dos programas e projetos.

9. Você acredita que a gestão da escola é determinante para a melhoria do desempenho dos estudantes? Justifique.

10. A equipe de gestão da escola se envolve na implantação e acompanhamento dos programas e projetos? Como?

11. Os professores participam do processo de adesão, implantação e desenvolvimento dos programas e projetos na escola?

12. Como a escola trabalha o protagonismo estudantil e a participação dos alunos no desenvolvimento dos programas e projetos?

13. A gestão da escola envolve os pais na aprendizagem dos seus filhos? De que forma?

iii. A integração/articulação entre os programas e projetos

14. Que estratégias a escola utiliza para trabalhar os níveis diferenciados de aprendizagem dos alunos que chegam à escola a fim de garantir as condições ideais de educabilidade?

15. Para desenvolver ao mesmo tempo vários programas e projetos na escola a gestão desenvolveu alguma estratégia? Qual ou quais?

16. Existem ações pedagógicas na escola que demandam as estratégias e o suporte de mais de um projeto ou programa? Explique.

17. As ações pedagógicas que envolvem mais de um projeto são eventuais (não intencionais) ou são sistemáticas (intencionais e planejadas)?

18. A gestão da escola realiza acompanhamento e de monitoramento das ações pedagógicas? Como?

19. A gestão da escola realiza reuniões e encontros com os atores da escola (professores, alunos e pais) para a discussão de estratégias para os desenvolvimentos dos vários programas e projetos? Quais os eventos e com qual frequência?

ANEXO ÚNICO

As tabelas de 7 a 12 a seguir apresentam a proficiência média em LP e MT das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período de 2010 a 2014.

Tabela 7: Proficiência média em LP da 1ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	243,0	238,3	242,3	247,4	247,2
EEM Francisco Assis Vieira	229,7	218,7	223,7	233,9	246,3
EEM Adahil Barreto	236,1	236,9	243,1	246,3	250,7
EEM Pedro Jorge Mota	235,0	235,9	237,1	243,0	234,8
EEM Governador Adauto Bezerra	224,3	232,4	230,4	245,9	240,4
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	245,8	256,7	252,5	252,8	250,4
EEM Filgueiras Lima	233,1	236,8	241,4	244,2	232,8
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	251,5	257,8	254,6	269,9	267,2
EEM Francisco Holanda Montenegro	225,9	261,5	259,3	257,8	253,7
EEM Luiza Távora	244,8	244,5	241,7	238,3	228,9
EEM Josefa Alves Bezerra	241,0	247,9	249,4	239,2	224,3
EEM Epitácio Pessoa	232,0	230,5	245,6	241,4	245,7
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	230,2	230,7	222,3	236,6	231,5

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Tabela 8: Proficiência média em MT da 1ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	238,1	237,1	240,8	242,2	251,5
EEM Francisco Assis Vieira	232,2	231,0	226,9	225,0	245,9
EEM Adahil Barreto	239,2	243,4	249,5	250,6	262,9
EEM Pedro Jorge Mota	235,7	243,1	237,9	234,5	239,3
EEM Governador Adauto Bezerra	223,5	236,1	227,3	241,2	229,0
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	241,3	256,0	248,4	252,7	251,7
EEM Filgueiras Lima	227,7	240,0	237,7	245,7	224,8
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	246,4	260,6	254,4	268,0	262,7
EEM Francisco Holanda Montenegro	236,6	270,4	275,6	272,0	268,7
EEM Luiza Távora	249,2	247,2	241,9	235,2	226,2
EEM Josefa Alves Bezerra	239,7	251,1	250,3	237,8	231,3
EEM Epitácio Pessoa	233,7	229,5	238,4	237,8	242,7
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	233,7	232,5	229,6	237,7	232,3

Tabela 9: Proficiência média em LP da 2ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	252,8	251,7	247,3	256,6	256,0
EEM Francisco Assis Vieira	228,5	250,1	232,2	236,1	249,7
EEM Adahil Barreto	230,5	237,2	244,2	254,7	252,4
EEM Pedro Jorge Mota	244,2	248,4	247,8	241,0	250,3
EEM Governador Adauto Bezerra	234,7	225,3	242,2	233,0	227,9
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	242,2	255,1	257,6	262,8	260,6
EEM Filgueiras Lima	237,9	244,6	244,8	245,7	235,3
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	260,0	263,4	262,3	266,1	270,4
EEM Francisco Holanda Montenegro	246,2	247,7	277,0	273,1	271,4
EEM Luiza Távora	249,6	252,9	258,2	249,0	246,3
EEM Josefa Alves Bezerra	227,1	267,6	255,3	266,1	252,5
EEM Epitácio Pessoa	245,7	244,8	244,2	245,8	260,7
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	241,1	247,7	251,1	248,4	255,2

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Tabela 10: Proficiência média em MT da 2ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	246,7	249,1	246,5	257,4	254,5
EEM Francisco Assis Vieira	239,9	245,3	240,4	237,7	243,4
EEM Adahil Barreto	243,8	252,3	251,1	266,8	274,1
EEM Pedro Jorge Mota	249,2	245,9	251,4	234,8	241,4
EEM Governador Adauto Bezerra	233,4	224,5	242,5	239,0	234,3
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	244,7	264,6	259,1	268,9	267,3
EEM Filgueiras Lima	245,9	242,6	237,1	235,9	237,6
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	264,9	258,6	266,3	257,0	274,4
EEM Francisco Holanda Montenegro	260,7	259,0	299,4	290,5	293,3
EEM Luiza Távora	249,9	257,9	255,8	252,5	247,2
EEM Josefa Alves Bezerra	234,3	268,4	257,0	267,1	261,9
EEM Epitácio Pessoa	242,5	241,8	238,8	241,0	250,4
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	245,6	250,4	250,5	253,1	270,4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Tabela 11: Proficiência média em LP da 3ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	270,3	257,5	249,6	261,5	274,2
EEM Francisco Assis Vieira	238,2	242,3	246,1	235,1	246,4
EEM Adahil Barreto	247,6	247,2	240,2	260,1	268,1
EEM Pedro Jorge Mota	245,8	249,3	248,9	238,2	239,6
EEM Governador Aduino Bezerra	240,0	236,9	226,0	235,7	254,7
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	253,5	250,4	242,8	264,7	256,8
EEM Filgueiras Lima	258,8	254,4	234,3	254,4	253,8
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	274,4	267,9	259,5	269,9	271,4
EEM Francisco Holanda Montenegro	248,4	264,7	262,3	279,7	291,7
EEM Luiza Távora	264,8	256,4	248,8	241,9	269,3
EEM Josefa Alves Bezerra	269,3	240,9	258,6	254,6	270,4
EEM Eptácio Pessoa	246,8	250,2	240,1	252,0	251,1
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	253,1	257,6	256,3	258,0	261,0

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.

Tabela 12: Proficiência média em MT da 3ª Série do EM das escolas de ensino médio regular da CREDE 16 no período 2010 a 2014

ESCOLA	ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014
EEM Liceu de Acopiara Dep. Fco. Alves Sobrinho	266,2	254,0	256,4	264,7	263,5
EEM Francisco Assis Vieira	242,5	252,0	251,8	259,2	243,9
EEM Adahil Barreto	257,7	258,2	258,1	272,9	277,6
EEM Pedro Jorge Mota	247,6	260,0	249,6	246,8	241,0
EEM Governador Aduino Bezerra	242,1	239,8	237,3	240,2	252,2
EEM Antonio Albuquerque de Souza Filho	246,5	258,6	252,5	277,8	263,8
EEM Filgueiras Lima	253,3	260,3	240,8	247,0	252,1
EEM Liceu de Iguatu Doutor José Gondim	274,6	270,9	262,4	282,1	272,3
EEM Francisco Holanda Montenegro	256,3	284,8	278,2	313,3	303,0
EEM Luiza Távora	256,7	261,5	261,5	252,4	269,1
EEM Josefa Alves Bezerra	254,1	245,7	261,6	261,2	279,5
EEM Eptácio Pessoa	236,6	248,8	244,7	254,5	252,7
EEM Professor Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	254,5	264,0	262,0	263,9	259,0

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados do SPAECE.