

**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**

CICERO PEREIRA DE OLIVEIRA

**Implementação da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional –TESE- e do
Programa Jovem De Futuro – PJF- em uma Escola Estadual de Educação
Profissional do estado do Ceará**

JUIZ DE FORA

2020

CICERO PEREIRA DE OLIVEIRA

Implementação da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional –TESE- e do Programa Jovem De Futuro – PJF- em uma Escola Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2020

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

Oliveira, Cícero Pereira de.

Implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional –TESE e do Programa Jovem De Futuro – PJF - Numa Escola Estadual de Educação Profissional do Estado Do Ceará / Cícero Pereira de Oliveira. -- 2020.

121 p.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

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

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Programas Educacionais. 3. Gestão Escolar. 4. Gestão de Resultados Educacionais. I. Santos, Ilka Schapper , orient. II. Título.

Cícero Pereira de Oliveira

Implementação da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional –Tese- e do Programa Jovem De Futuro – PJJ- em uma Escola Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará

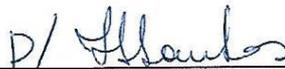
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 20 de novembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho
Faculdade Ensin.E

Com gratidão, dedico este trabalho a todos os professores que, durante minha trajetória acadêmica, me inspiraram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por permitir que tudo isso acontecesse, ao longo da minha vida, e não somente nestes anos de trajetória acadêmica, mas em todos os momentos. Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Aos meus pais, que apesar de terem pouco estudo, sempre me motivaram a buscar o meu crescimento através da educação.

À minha esposa Eneliram, por sempre acreditar no meu sonho e me encorajar nos momentos difíceis, compreendendo as minhas ausências e respeitando os meus momentos de estresse e reclusão.

Aos meus filhos Guilherme e Clarissa, que compreenderam minhas ausências e privações de alguns momentos de lazer com eles.

Aos meus irmãos, pela força e torcida para que tudo desse certo.

Aos amigos e colegas cearenses da turma de 2018, pela parceria e cumplicidade nos encontros presenciais, especialmente Moraes e João Paulo, pelo fortalecimento da amizade nesses momentos.

Ao Governo do Estado do Ceará, que, por meio da Secretaria da Educação do Estado, na pessoa da Dona Eriney, promoveu as condições necessárias para bem concluirmos esta formação.

Aos professores do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo compartilhamento dos conhecimentos e experiências durante esses dois anos de estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ilka Schapper Santos, por ter acreditado na minha proposta e embarcado comigo nesta jornada.

À coordenação do Núcleo de Dissertação, com destaque para o Agente de Suporte Daniel Eveling, pela dedicação no acompanhamento e direcionamento em todos os momentos da pesquisa.

Aos entrevistados, que apesar das condições remotas e dos seus compromissos, gentilmente contribuíram com esta pesquisa.

A todos vocês, o meu muito obrigado! Vocês tornaram esse sonho possível.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado foi analisar a implementação das políticas públicas da educação inscritas na implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e do Programa Jovem de Futuro (PJF), analisando como os docentes da Escola Estadual de Educação Profissional Balbina Viana Arrais compreendem essas políticas para a melhoria da qualidade da educação. O objetivo da pesquisa era investigar como a implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE - e do Programa Jovem de Futuro-PJF- são apropriados pelos docentes da EEEP Balbina Viana Arrais. A partir disso verificou-se como os docentes têm utilizado essas ferramentas para melhorar a qualidade da educação ofertada pela escola. Com isso, descrevem-se as políticas públicas de implementação das escolas Estaduais de Educação Profissional, usando como referência a EEEP Balbina Viana Arrais, analisando como os professores compreendem as políticas públicas voltadas para resultados de aprendizagem e propor ações que fortaleçam a TESE e o PJF, como programas inscritos na política de educação profissional. Assumimos como hipóteses que as formações iniciais não foram suficientes para entendimentos dos pressupostos de cada um desses programas pelos docentes e que a compreensão dessas políticas, por parte dos docentes, podem influenciar nos resultados da escola e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada, o que foi comprovado no decorrer da pesquisa. Para tanto, utilizamos, como metodologia a pesquisa qualitativa baseada no instrumento das entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores da escola pesquisada, objetivando analisar a compreensão deles sobre a TESE e o PJF. Os resultados da pesquisa revelaram a falta de participação efetiva de todos os professores em momentos formativos e de tomadas de decisões na implementação dos programas inscritos na política de educação profissional. Assim, identificou-se ainda dificuldade de entendimento das propostas dos programas; desconhecimento dos pressupostos teóricos dos programas implementados pela escola; necessidade de envolvimento dos atores nos momentos

de planejamentos das ações dos programas; falta de formação teórica sobre as propostas dos programas e da própria política analisada; e dificuldade de conciliar as atividades dos programas com as agendas de rotina da escola. Diante desses resultados da pesquisa, elaborou-se o Plano de Ação Educacional (PAE), com sugestões de atividades que levem os sujeitos a reflexão e envolvimento nas ações de implementação dos programas inscritos na política de educação profissional, no sentido de fortalecer essa política.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais, Programas Educacionais, Gestão Escolar, Gestão de Resultados Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation was developed embedded within the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education of the “Programa de Pós-Graduação Profissional” (PPGP) (PPGP) of the Center for Public policies and Assessment of Education of the “Universidade Federal de Juiz de Fora” (CAEd / UFJF). The management case studied was analyzing the implementation of public education policies included in the implementation of the Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) and the “Programa Jovem de Futuro” (PJF), analyzing how the teachers of the “Escola Estadual de Educação Profissional Balbina Viana Arrais” understand these policies for improvement in the education’s quality. The objective of the research was investigating how the implementation of the Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE - e do Programa Jovem de Futuro-PJF-- are appropriated by teachers at EEEP Balbina Viana Arrais. Based on that, it was verified how the teachers have used these tools to improve the quality of education offered by the school. This describes public policies for the implementation of State Schools of Professional Education, using the EEEP Balbina Viana Arrais as a reference, analyzing how teachers understand public policies focused at learning outcomes and proposing actions that reinforce the TESE and JF , as programs registered in the professional education policy. We accept as hypotheses that the initial training was not sufficient for the teachers to understand the assumptions of each of these programs and that the teachers' understanding of these policies can influence in the achievements of the school and, consequently, the quality of the education offered, which was proved during the research. For that, we used, as methodology, qualitative research based on the instrument of semi-structured interviews. The results of the research revealed the lack of effective participation of all teachers in training and decision making in the implementation of the programs registered in the professional education policy. difficulties were also identified in understanding the proposals of the programs; ignorance of the theoretical assumptions of the programs implemented by the school; need for involvement of the actors in the planning of program actions; lack of theoretical training on program proposals and the policy analyzed; and difficulty in reconciling the program activities with the school's routine schedules. Based on these results, the Plano de Ação Educacional (PAE) was elaborated, with suggestions for activities that lead the subjects to think and to the engagement of the implementation actions of the

programs registered in the professional education policy, in the sense of the reinforcement of this policy.

Keywords: Public Educational Policies, Educational Programs, School Management, Management of Educational Results.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Ciclo do PDCA.....	37
Figura 2: Circuito de Gestão.....	41
Figura 3: Intervalos do padrão de desempenho do SPAECE - 3º ano do ensino médio.....	44
Figura 4: Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)	65
Quadro 1: Caracterização dos Cursos técnicos ofertados pela EEEP Balbina Viana Arrais.....	46
Quadro 2: Equipe gestora e docentes da EEEP Balbina Viana Arrais.....	47
Quadro 3: Funcionários de apoio da EEEP Balbina Viana Arrais.....	48
Quadro 4: Competências de Gestão Democrática e Participativa.....	59
Quadro 5: Forma de identificação dos sujeitos da pesquisa	72
Quadro 6: Ferramenta de Planejamento 5W2H.....	102
Quadro 7: Detalhamento do Eixo 1 do PAE – Formação Continuada para a Gestão.....	105
Quadro 8: Detalhamento do Eixo 2 do PAE – Formação Docente e Discente.....	108
Quadro 9: Detalhamento do Eixo 3 do PAE – Elaboração do Plano de Trabalho Anual da Unidade de Ensino.....	110
Quadro 10: Detalhamento do Eixo 4 do PAE – Monitoramento/avaliação dos programas.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro – Demonstrativo da Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2018.....	31
Tabela 2: Demonstrativa dos resultados dos índices de proficiência do SPAECE...	51

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas e Avaliação da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Técnica
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PJF	Programa Jovem de Futuro
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
TEO	Tecnologia Empresarial da Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	22
2.1	Uma Breve Trajetória da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil.....	22
2.2	A Educação Profissional no Estado do Ceará.....	30
2.2.1	Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE: uma filosofia de gestão..	34
2.2.2	Programa Jovem de Futuro e suas implicações na gestão para resultados..	40
2.3	Marco Situacional da Escola Estadual de Educação Profissional Balbina Viana Arrais.....	44
3.	A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BALBINA VIANA ARRAIS.....	56
3.1	Gestão Democrática Voltada para Resultados na Aprendizagem.....	57
3.2	Políticas Públicas Educacionais.....	60
3.2.1	A Abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas e programas públicas educacionais.....	64
3.3	Recursos Metodológicos: Trilhas de um Caminho a Percorrer.....	67
3.4	Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa.....	72
3.4.1	Formação docente e discente sobre os programas e projetos inscritos na política pública de educação profissional no contexto da prática.....	73
3.4.2	Percepções sobre a Gestão Democrática Participativa voltada para resultados de aprendizagem.....	80
3.4.3	Compreensão dos programas e políticas públicas em Educação Profissional a partir do contexto da prática.....	87
3.4.4	Apontamentos dos problemas evidenciados pelos entrevistados a partir do referencial teórico.....	98

4.	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A EEEP BALBINA VIANA ARRAIS: UM OLHAR GERENCIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL E DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO.....	101
4.1	Detalhamento do Plano de Ação Educacional – PAE.....	103
4.1.1	Formação Continuada em Gestão Democrática e Participativa Voltada para Resultados de Aprendizagens.....	104
4.1.2	Formação continuada em serviços para os atores envolvidos na implementação de projetos na escola.....	107
4.1.3	Elaboração do Plano de Ação Anual juntando os focos dos Programas....	109
4.1.4	Monitorar/avaliar as ações de implementação dos programas (TESE e PJJ) inscritos na política de educação profissional.....	111
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6.	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

A Gestão Escolar com foco em resultados de aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação tem sido tema de debates constantes para a formulação de políticas públicas voltadas as questões educacionais. Uma dessas possíveis políticas públicas para a melhoria dos resultados e qualidade da educação é a inserção de ensino profissional para os estudantes do Ensino Médio. Esta articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi impulsionada, em começos do século XXI, principalmente a partir de 2007, com o Programa Brasil Profissionalizado e tem exigido uma gestão escolar cada vez mais focada no processo ensino e aprendizagem, nos quais os currículos buscam integrar a formação científica, tecnológica e cultural com a finalidade de formar indivíduos capazes de articular as dimensões do pensar, do fazer e do sentir.¹

Ao seguir essas preocupações nacionais, em março de 2008, com a aprovação da Lei Estadual nº 14.273/08, o Ceará instituiu o “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de nível técnico, como estratégia de melhoria da qualidade do Ensino Médio com a oferta de profissionalização” (CEARÁ, 2008).

Para a implementação das políticas de formação profissional e dos programas inscritos nestas políticas é necessário, a nosso ver, que haja reflexão e mudanças de paradigmas para a compreensão dos pressupostos que a estruturam. É preciso, dessa forma, romper com hábitos e costumes aos quais estamos arraigados para se lançar ao novo. A forma personalista de atuação do gestor escolar, marcada pela personalidade e subjetividade na tomada de decisões, precisa dar lugar a uma gestão democrática, participativa e sistemática, na qual as decisões perpassam a participação da comunidade escolar e são embasadas em dados concretos fornecidos pelos sistemas educacionais.

A partir dessas preocupações, o Ceará começou a adotar em suas preocupações educacionais as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) tendo em sua base a Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE, que se apresenta como uma ferramenta de gestão que coordena as tecnologias específicas

¹ Autores como Fernando Luis Abrucio e Gabriel Correa e instituições, como o Instituto Unibanco, tem pensado a correlação entre as políticas públicas e as ações sociais referentes à temática dos resultados dos sistemas educacionais.

para educar pessoas; e o Programa Jovem de Futuro (PJF), tecnologia educacional que visa o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados.²

Para a aplicação dessas políticas o Instituto Unibanco, de iniciativa privada, por exemplo, assumiu nas formulações dos seus projetos a suposição de que uma gestão voltada para resultado de aprendizagem deve ser pautada na reflexão e no “posicionamento na agenda de direito à educação de qualidade para todos.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 17). Para esse, o sucesso dos resultados de aprendizagem depende da forma como as propostas educacionais são geridas e implementadas nas redes de ensino e nas escolas. A partir dessas preocupações e ao entender esses elementos de resultados e políticas públicas, o tema da presente dissertação perpassa em como tem acontecido a apropriação e entendimento de dois elementos inscritos nas políticas educacionais em um uma escola de educação profissional no interior do Ceará, esses são, a saber: a Tecnologia Empresarial Socio Educacional (TESE) e o Programa Jovem do Futuro (PJF).

Tanto a TESE como o PJF trazem em seu arcabouço estruturante elementos norteadores de planejamento, execução, monitoramento e avaliação que favorecem e intensificam o trabalho que a gestão escolar já realiza, contribuindo para que a escola desenvolva um trabalho focado no aprendizado do aluno. A atitude empresarial contida na TESE e no PJF busca levar os conceitos gerenciais para o ambiente escolar, fazendo com que a escola atinja seus objetivos de forma estruturada e previsível. Sendo assim, a escola, deve realizar um diagnóstico para identificar os problemas de aprendizagem e suas causas, por meio de um planejamento estratégico, que vise ao atingimento de metas previamente estabelecidas e compreendidas, dentro de seu contexto.

Assim, poderão ser implementadas ações que ataquem os problemas detectados no diagnóstico e os objetivos previstos no planejamento. Para tanto a gestão escolar deve conhecer os aspectos que influenciam no trabalho cotidiano da escola e sobre os quais pretende promover mudanças e resultados, tanto no contexto da prática (no momento do diagnóstico) como na significação desses aspectos para a equipe de profissionais (na fundamentação teórica). A meu ver essas ferramentas de

² O Conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais. (REIS, s/d, p. 5) Destacamos a origem e estruturação do PJF a partir do Instituto Unibanco.

gestão intensificam a reflexão da gestão e da comunidade escolar em torno de mobilizar os agentes da ação na busca de melhorar resultados da aprendizagem.

Frente a essas questões e durante minha trajetória como gestor escolar, que se iniciou em março de 2009, tenho notado que a gestão escolar precisa ser norteadada por um conjunto de tecnologias que favoreçam o processo de formação integral do aluno e a formação contínua dos profissionais da educação. Isso se intensificou a partir das aulas do mestrado ao frequentar disciplinas como Legislação e Políticas Locais, Temas de Reformas da Educação Pública, e Liderança Educacional e Gestão Escolar, entre outras, que me levaram a refletir sobre o papel da gestão escolar na implementação de políticas e programas voltados para a melhoria da qualidade da educação, ofertada pela escola.

Diante dessa inquietação e pela observação dos profissionais, no dia a dia da escola, percebo que, devido ao desconhecimento dos pressupostos dos programas, não há um envolvimento dos atores envolvidos no processo, de modo especial os docentes. Entendo, dessa maneira, caber à gestão escolar, e sua equipe, o gerenciamento das ferramentas específicas para assegurar que a escola cumpra a sua missão.

Nesse contexto, e com base nos resultados da escola nas avaliações externas e internas, como gestor de uma EEEP, tenho percebido que as políticas e os programas implementados tendem a não serem compreendidas em suas singularidades pelos atores envolvidos nos processos. Diante disto tomamos por base a seguinte questão de pesquisa: De que maneira os docentes de uma escola pública de educação profissional, em específico da Balbina Viana Arrais, têm compreendido a implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e do Programa Jovem de Futuro (PJF) como ferramentas inscritas nas políticas públicas para melhoria na qualidade da educação ofertada pela escola?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE- e do Programa Jovem de Futuro-PJF são compreendidos pelos docentes da EEEP Balbina Viana Arrais para melhoraria da qualidade da educação ofertada pela escola.

Como objetivos específicos têm-se:

i) Descrever a política pública de implementação das escolas Estaduais de Educação Profissional, usando como referência a EEEP Balbina Viana Arrais.

ii) Analisar como os professores compreendem os elementos de gestão e os programas inscritos nas políticas públicas de educação voltadas para resultados de aprendizagem;

iii) Propor Ações que fortaleçam a TESE e o PJF, concedendo-lhes densidade no dia a dia da escola e contribuindo para uma gestão voltada para a melhoria da compreensão das políticas e com isso a consolidação dos resultados da escola.

Para a estruturação do presente trabalho, baseado em um estudo de caso de abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa documental para apresentação das políticas públicas de educação profissional no Brasil e no Ceará. Assim como a Tecnologia Empresarial Socioeducacional e do Programa Jovem de Futuro como ferramentas utilizadas para a implementação dessas políticas numa escola pública do estado do Ceará. Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, para analisar como os docentes têm compreendido as mencionadas políticas e projetos e como elas são aplicadas no interior da referida escola.

Frente a isso essa dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro faz-se a introdução da pesquisa evidenciando as razões que motivaram a sua realização.

No segundo capítulo, discute-se o ensino profissional no Brasil e no estado do Ceará. Buscamos demonstrar como a formação profissional técnica é impulsionada nas décadas de 60 e 70, com o advento do Milagre Econômico³ e a necessidade de atender as demandas de mercado de mão-de-obra para a construção civil, e na década de 80, do século XX, com a revolução tecnológica. Apresentamos também como a educação profissional perde forças na década de 90, pelo fato de o milagre econômico não ter correspondido as expectativas do mercado e com isso a necessidade de mudança na forma de perceber a educação frente a essa nova demanda de mercado. Em seguida são apresentas os pressupostos teóricos da

³ O período 1968-1973 é conhecido como "milagre" econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do "milagre" é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos. (VELOSO, VILLELA e GIAMBIAGI. 2008) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006#back.

Tecnologia Empresarial Sócioeducacional e do Programa Jovem de Futuro, bem como o contexto de aplicação dos referidas programas, a EEEP Balbina Viana arrais.

No terceiro capítulo, tem-se o referencial teórico baseado nas concepções dos autores Hofling (2001), Luck (2009), Mainardes (2006), Riani (2013), Rua (2019), Santos (2015), Santos (219), Silva (2019), Condé (2011) , dentre outros que fundamentam os temas propostos relacionados a implementação de políticas públicas voltadas para a educação, enfatizando como essas políticas estão sendo compreendidas e utilizadas, pelos doentes da Escola Estadual de Educação Profissional Balbina Viana Arrais, para produzirem uma educação de qualidade. Ainda no terceiro capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa que se trata de uma pesquisa qualitativa, aplicada pelo método da pesquisa de caráter investigativo e descritivo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Dando continuidade traz-se o percurso metodológico trilhado e faz-se a discussão da análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Os resultados da pesquisa revelaram a falta de participação efetiva de todos os professores em momentos formativos e de tomadas de decisões na implementação dos programas inscritos na política de educação profissional. Assim, identificou-se ainda dificuldade de entendimento das propostas dos programas; desconhecimento dos pressupostos teóricos dos programas implementados pela escola; necessidade de envolvimento dos atores nos momentos de planejamentos das ações dos programas; falta de formação teórica sobre as propostas dos programas e da própria política analisada; e dificuldade de conciliar as atividades dos programas com as agendas de rotina da escola.

O quarto capítulo, dedica-se a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), voltado para levar os sujeitos a refletirem, compreenderem e adquirir densidade sobre a TESE e o PJF, sugerindo ações que: promovam a reflexão dos sujeitos sobre o entendimento e compreensão dos programas; envolvam os docentes no planejamento e execução das ações de implementação dos programas e políticas na escola; promovam momentos de monitoramento/avaliação dos programas e políticas implementados pela escola. As ações propostas no PAE são simples e não exigem, para suas implementações, financiamento, além dos que a escola já dispõe para sua manutenção. Contudo, as ações propostas podem proporcionar uma melhor compreensão e envolvimento dos sujeitos na implementação dos programas e projetos inscritos na política de educação profissional desenvolvida na escola.

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se as considerações finais retomando alguns achados da pesquisa, justificando a elaboração do PAE e sinalizando algumas dificuldades de implementação na sua implementação.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesse capítulo pretende-se apresentar a descrição do caso de gestão a ser analisado. Para isso inicialmente apresenta a preocupação dos órgãos governamentais em corresponder as demandas de formação de mão de obra capaz de satisfazer as necessidades do campo produtivo, alavancado pelo desenvolvimento econômico do país na década de 1960. A partir disso pontuamos os principais marcos da educação profissional desde os anos de 1970, com a Lei 5692/71, até as preocupações do Programa Brasil Profissionalizado responsável por retomar a discussão da educação profissional a nível federal e estadual. Em seguida é apresentada uma contextualização do ensino médio no Brasil de 2007 a 2018. A apresentação de tais elementos faz-se necessária para estruturar o material de forma pormenorizado para em seguida passar para os detalhes mais específicos.

Na sequência apresentamos os dados da educação profissional do estado do Ceará, com seus números de matrículas, escolas, e caracterização dos programas existentes nas escolas de natureza profissional. A apresentação desse panorama é importante para situarmos as diferentes etapas e dados da política estadual. Por fim apresentamos a escola, lócus da pesquisa.

2.1 Uma Breve Trajetória da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil.

No início da década de 1960, em meio a uma crise política ocasionada pela renúncia do então presidente da República Jânio Quadros e a posse do seu vice, João Goulart, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 4024/1961, publicada em 20 de dezembro de 1961, no Brasil.

Segundo Lima, Silva e Silva (2017, p. 171) “a primeira LDB foi inspirada no momento de democratização que vivia a sociedade da época”. Esta lei regulamentou os tipos de modalidades de ensino, atribuindo plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes, normatizando a formação profissional e técnica nos cursos industrial, agrícola e comercial. Nessa época havia urgência por mão de obra qualificada, devido ao discurso de modernização governamental, pós governo Juscelino Kubitschek, e os processos de industrialização ocasionados pela abertura do mercado ao capital externo, conforme apontado por Caputo e Melo (2009). Em

meio a esse contexto cresceu a pressão social e política por estruturações de planos educacionais nos quais as demandas do mercado e da sociedade fossem percebidas. Devido a esses posicionamentos, a LDB de 1961 buscou abarcar aspectos que contemplassem as políticas educacionais voltadas para a formação de mão de obra.

Essas preocupações ficaram mais evidentes no período da ditadura militar (1964 a 1985), mais especificamente durante o período do “milagre econômico” (1968 a 1973). A formação técnica e profissional no Brasil desempenhou um papel em que as práticas educativas de nível médio foram direcionadas fortemente para o campo produtivo, em específico as áreas que apresentavam forte tendência de investimentos, como a construção civil, comércio e indústrias. Isso propiciou resoluções governamentais nas quais houve a profissionalização do ensino secundário e unificação dos antigos, ensino primário e segundo grau, extinguindo as diferenças entre os ramos da educação secundária: agrícola, industrial, comercial e normal. Essa abordagem de vertente marxista, observado no decorrer do texto, se faz necessária para o entendimento de como o contexto educacional e demarcação de como uma os elementos da profissionalização da educação, para uma parcela da bibliografia como Silva (2006), volta-se para a formação de mão de obra. Isso significa dizer a discussão de vertente de concepção educacional na qual existe a submissão de padrões educacionais a lógica mercantil. O autor aponta ainda a inserção da educação na política pública a partir da intervenção estatal, determinada legalmente a formar mão de obra sem considerar a formação política do trabalhador, obedecendo a pressão do capital para que o aparelho estatal atenda a seus propósitos, o que se convencionou chamar de estado mínimo. “A minimização do Estado é um processo caracterizado pela pressão do capital afim de que o aparelho estatal seja submetido a atender os seus propósitos”. (SILVA, 2006. p. 59).

Frente a essas questões, de acordo com Lima, Silva e Silva (2017), a educação ofertada, durante os anos de chumbo, seguia uma concepção tecnicista, inspirada na teoria do capital humano, como forma de resolver no interior das instituições as contradições “inerentes às relações capitalistas de produção no país, de forma a afinar teoria e prática para justificar a divisão social e técnica do trabalho”. (SILVA, 2006, p. 51).

Visando a ampliação da matrícula dos cursos técnicos foi sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5692/1971, objetivando a formação de mão de obra, segundo as exigências da divisão

internacional do trabalho, cuja centralidade estava em tornar a formação técnica atrativa em face do desenvolvimento econômico implementado no país. Ao tratar dessa educação imposta pelos organismos internacionais, advindas das políticas educacionais implementadas a partir da Lei 5692, Libâneo (2012) aponta que esta produziu o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, uma vez que não foi respeitado o direito das crianças e jovens serem diferentes culturalmente, mas semelhante em termos de dignidade e reconhecimento humano. Portanto, reduzir a educação ao status de mercadoria constitui-se como uma “ameaça ao homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Durante a vigência da Lei 5692/71 (anos de 1970 e 1980) o Estado brasileiro manteve um projeto de educação que deu continuidade ao projeto liberal de sociedade em que o poder político-jurídico se pautava nos interesses do capital, até mesmo do capital internacional. Frente a essa hegemonia do capital a formação para o trabalho se caracterizou como uma forma de alienação do sujeito, conforme apontou Silva (2006),

A educação de trabalhadores com bases pedagógicas que favorecem apenas a sua adaptação às exigências do setor produtivo e implicam na sua alienação não pode ser considerada legítima, uma vez que o propósito nato da educação é o de universalizar os sujeitos sem prejuízo do seu desenvolvimento na relação com o trabalho. (SILVA, 2006. p. 58)

Contudo é preciso considerar a diferença entre alienação e universalização da educação para o trabalho. Isso tem sido o centro dos debates sobre educação que nos leva aos objetivos das políticas em educação. Nesse contexto, é necessário focar a postura do Estado e as transformações necessárias para incluir o Brasil no contexto capitalista da economia mundial, bem como as políticas públicas de educação que promoveu, para conseguir esse objetivo. Com a sanção da lei 7.046/1982 a modalidade de educação geral foi reestabelecida, devido à dificuldade de implementação do modelo estabelecido na Lei 5692/71 e pelo fato do milagre econômico não atingir os patamares esperados pelo desenvolvimento. Com isso, educação volta a ser ofertada de forma propedêutica para a elite e profissionalizante para os trabalhadores, embora seja mantida a equivalência.

Contudo, mesmo com essas questões apontadas por Silva (2006), no processo de formação dos sujeitos, é notória a intensidade com que a formação profissional se

manifesta nesse período pela possibilidade de acesso ao conhecimento e abertura ao mercado de trabalho em vários segmentos econômicos com possibilidades de acesso às diversas classes sociais.

Nesse processo, a profissionalização obrigatória perdeu espaço tendo as políticas nacionais de educação profissional passado por várias reformas⁴. Essas ocorreram principalmente a partir da década de 90, do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. Esta lei separou a educação básica da educação profissional e instituiu o sistema nacional de certificação profissional, que é responsável pelo desenvolvimento e manutenção do ensino nos seus diversos níveis, etapas e modalidades.

De acordo com a LDB a educação escolar deveria ser desenvolvida, predominantemente, “por meio do ensino, em instituições próprias, e vinculada ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). No ano seguinte, a promulgação da LDB, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se apresentou como principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos financeiros, tendo como principal agente financiador o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esse incentivo do BIRD reforça o que a LDB retoma como necessidade de tratar o ensino propedêutico e o ensino técnico como formação integral do educando, com as especificidades que são peculiares a cada tipo de conhecimento.

Segundo Corsetti e Vieira (2015), no período de execução do PROEP (1997-2003) a estrutura dos cursos profissionalizantes passou por mudanças significativas, com destaque às reformulações curriculares e às fontes de financiamento. O PROEP reservava para as escolas estaduais a tarefa de formação para o trabalho e um novo currículo focado nas empresas. Esse período foi marcado por encontros e conferências tendo como pauta principal a estruturação do currículo do ensino técnico de nível médio, observando as competências próprias do mundo do trabalho.

Contudo, o PROEP não prosperou e com as alterações políticas ocasionadas pela mudança de governo, ocorridas em 2003, foi extinto. Mas suas implicações

⁴ Como por exemplo, as alterações na LDB regulamentando as mudanças na educação e conseqüentemente no ensino médio e educação profissional; implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC) visando a modernização, qualidade e atualização da educação profissional no Brasil; instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico destacando educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, entre outras, (BOSIO E DEITOS, 2013). Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/17.pdf

financeiras e administrativas perduraram até 2008, devido as turmas que estavam concluindo o ciclo em curso, a época. O período (2003-2007) foi marcado pela ausência de novos investimentos em educação profissional. O que prevaleceu foram as políticas de caráter assistencialistas, como a oferta de cursos profissionalizantes gratuitos, oferta auxílio transporte e alimentação aos estudantes e a terceirização dos serviços docentes (CORSETTI e VIEIRA, 2015).

Após esse período, em que o ensino profissional foi colocado em segundo plano, por falta de investimentos, as inquietações em torno da educação profissional retomaram o estabelecimento e a reformulação de um ensino profissional atrelado ao propedêutico.

Com a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, foram deliberadas novas diretrizes para a disposição da Educação Profissional. Com esse decreto se normatizou a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, articulando-se nas formas de concomitantes, subsequentes e integrados. Segundo a legislação:

A educação profissional de nível médio, nos termos dispostos no inciso 2º do art. 36. Art. 40 e parágrafo único do artigo 41 da Lei nº 9394/96, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...] A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno a habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando de matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênio de Inter complementariedade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2007, p. 04)

A dialética presente no Decreto 5154/2004 intentava capacitar o aluno para o campo produtivo, e também, incorporava a noção de trabalho como princípio educativo unindo conhecimento teórico e prático, retomando a valorização do ensino

profissional. Deste modo conciliava a preparação para dar continuidade aos estudos, a formação técnica profissional para incluir no mundo do trabalho, favorecendo o acesso as condições de cidadania.

Contudo, o Decreto 5154/04 não se garantiu uma consistente articulação entre educação propedêutica e profissional. Percebe-se o que aconteceu foi a normatização da criação de programas e projetos objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade, como, por exemplo: o Programa Escola de Fábrica em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja em 2006, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem em 2008, entre outros.

Esses programas e projetos se limitaram a aprendizagem profissional, fortalecendo a lógica de mercado e o padrão dualista na qual as duas possibilidades do ensino médio, propedêutico e profissional, encontravam-se distanciadas pelas estruturas dos programas existentes, pois “de um lado, exhibe a escola que prepara o estudante para cursar a Educação Superior e, de outro lado, a escola que procura atender ao mercado de trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p. 21).

Vê-se que os documentos oficiais, mesmo trazendo nos textos a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional, mantem essa diferenciação entre educação científico acadêmica para aqueles que pretendem cursar uma faculdade e a educação profissional, destinada àqueles que buscam inserção nos processos de trabalho. Contudo, por uma necessidade socioeconômica, há ainda àqueles que buscam, ao mesmo tempo, inserção no mundo do trabalho e continuidade da trajetória acadêmica cursando uma faculdade.

Em 2007, visando o fortalecimento do ensino médio e sua integração com a educação profissional nas redes estaduais de educação profissional, o governo federal lançou o programa Brasil Profissionalizado, criado pelo Decreto nº 6302 de 12 de dezembro de 2007. Esse programa “visa a expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2007).

Esse instrumento legal deu ênfase à oferta do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica nos diferentes entes federativos. A partir desses pressupostos os estados, através de Termos de Compromisso, passaram a receber recursos para expansão, ampliação e modernização das redes de educação

profissional e tecnológica, conseqüentemente essas mudanças exigiram dos entes federativos práticas pedagógicas que correspondessem as novas demandas.

Neste mesmo ano, diante do desafio de ampliar o acesso à escola e melhorar os índices nas avaliações, bem como ampliar a participação educacional dentro de uma visão sistêmica, sentiu-se a necessidade de ampliação de recurso para esta área. Assim o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Diversamente da elaboração do FUNDEF, o processo de elaboração do FUNDEB foi amplamente debatido, mobilizando o parlamento e movimentos importantes da sociedade civil e outras esferas subnacionais do poder público. É importante destacar que havia outro governo e outra forma de debate, mesmo diante dos efeitos do FUNDEF.

Assim, o novo fundo garantiu, por um período de 14 anos, que os percentuais mínimos de investimentos em educação, estabelecidos no Art. 202 da Constituição Federal, pela União (18% da receita) e pelo Estados e Distrito Federal e Municípios (25% da receita), sejam aplicados na educação. Como a vigência do FUNDEB termina em 31 de dezembro de 2020 e, com o fim deste, o financiamento da educação pública brasileira entra num cenário de incertezas, faz-se necessário articular a sociedade e a força política no sentido de aprovação de um novo modo de financiamento da educação que garanta a vinculação de recursos para o financiamento da educação pública.

O Art. 10 da Lei 11.494 regulamentou a redistribuição desses recursos levando em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, o que o FUNDEF não considerava. Assim, pela primeira vez, os recursos para as escolas de ensino médio foram repassados especificamente e os valores passaram a ser estipulado pela quantidade de alunos e o valor da variação do gasto por aluno. Desta forma o valor repassado depende da modalidade de oferta em que o aluno está matriculado. Com esse novo formato de fundo os cursos técnicos integrados (ensino médio integrado com educação profissional) também foram contemplados, enquadrando-se na mesma variação de gasto por alunos do ensino médio em tempo integral.

No sentido de fortalecer e apoiar os sistemas de ensino estadual e distrital, pela portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, foi instituído o Programa Ensino Médio

Inovador – EMI, que veio disponibilizar apoio técnico e financeiro, consoante o desenvolvimento de um currículo dinâmico e flexível, capaz de atender as necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e o protagonismo juvenil. Para tanto as unidades de ensino devem propor ações contemplando as diversas áreas do conhecimento e que sejam gradativamente incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral, promovendo práticas pedagógicas que qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio.

A educação integral, em especial a de ensino médio integrado ao profissional, tem se mostrado como um caminho importante para ajudar o Brasil a melhorar a qualidade do ensino médio público e também fator estratégico para reduzir as desigualdades, de modo especial quando a escola atende alunos em situação de maior vulnerabilidade.

O documento “Educação Integral: Um caminho para a qualidade e equidade educação pública”, reforça essa força da educação integral ao afirmar que “a expectativa em torno de bons resultados proporcionados pela educação integral é reforçada por pesquisas que evidenciam um papel estratégico na promoção da qualidade com equidade em diferentes sistemas educacionais” (FUNDAÇÃO ITAU, 2015, p. 4).

Tendo por base essas discussões delineou-se a proposta de escola de ensino médio de tempo integral integrada ao ensino profissional assegurando o cumprimento das finalidades da formação geral e a preparação para o exercício das profissões técnicas.

A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 veio definir as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e dentro deste a educação profissional, reunindo os princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação para esta modalidade de ensino. Essas diretrizes vieram orientar as políticas públicas educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares. Esta resolução regulamentou também a oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional no seu Art. 14, inciso VI ao estipular a carga horária mínima de 3200 horas para o Ensino Médio regular integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em junho de 2014 foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, estabelecendo 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Destas 4 tratam da implantação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC veio estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver desde a educação infantil até o ensino Médio. Ao tempo em que a BNCC está sendo implementada nas escolas, em 2017 a Lei 13.415 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo mudanças da estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e estabelecendo um novo currículo, mais flexível, contemplando a BNCC e ofertando diferentes possibilidades de escolha aos estudantes. Essas escolhas serão efetivadas pelos itinerários formativos que as escolas ofertarão, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional.

Embora ainda seja um processo em construção, essa flexibilização tem como propósito apresentar ao jovem um novo ensino médio que aproxime a escola da realidade do estudante, considerando as novas demandas e complexidade do mundo do trabalho e a vida em sociedade. Para consecução dessa proposta os programas e projetos desenvolvidos precisam considerar esse contexto.

A seção a seguir apresenta as reverberações dessa discussão da educação profissional no estado do Ceará.

2.2 A Educação Profissional no Estado do Ceará

O estado do Ceará, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018), tem se destacado no cenário nacional como referência na implementação de políticas públicas voltadas para educação. Isso tem sido proporcionado pela relação existente entre as políticas de estado e as políticas de governo⁵, na adesão de programas e políticas que tenham como foco o desenvolvimento integral do aluno, destacando para a preparação deste para os desafios do mundo do trabalho.

⁵ Uma **política de Estado** é toda política que não depende do governo e do governante para ser realizada porque é amparada pela constituição. Enquanto **política de governo** pode depender da alternância de poder. Todo governo apresenta seus projetos, que geralmente são transformados em políticas públicas. (Danilo Andrade, 2016).

Depois do lançamento do Brasil Profissionalizado pelo decreto nº 6.302 de 12/12/2007, no início de 2008, o Estado do Ceará aderiu ao programa Brasil Profissionalizado e começou-se o processo de normatização e regulamentação legal para implantação da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEPs. Em agosto do mesmo ano, o então governador do estado, Cid Ferreira Gomes, implantou um projeto educacional que atendia ao mesmo tempo, a demanda profissional do mercado sem perder de vista a centralidade e a subjetividade do indivíduo, considerando-o em sua integralidade. Assim, por meio da Lei nº 14.273/2008, de 12/12/2008, publicada no Diário Oficial do Estado de 23/12/2008, é legalmente implantada a rede de escolas estaduais de educação profissional integrada ao ensino médio regular do estado do Ceará. Tais escolas, a partir de agosto de 2008, passaram a funcionar em tempo integral oferecendo ao aluno material didático, fardamentos, alimentação (lanche manhã, almoço e lanche tarde), transporte escolar (em parceria com o município) e uma estrutura física com espaços pedagógicos que favorecem a aprendizagem dos alunos.

De início foram implantadas 25 Escolas Profissionalizantes a partir das escolas regulares que funcionavam em turnos alternados e readaptadas para acolher o ensino médio em tempo integral. Essas escolas passaram a oferecer o ensino médio integrado aos cursos técnicos. Nos anos seguintes foram criadas mais escolas, conforme mostra a tabela 1

Tabela 1: Quadro - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981

2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional / Sistema de Gestão Escolar

As escolas criadas até 2010 iniciaram suas atividades em prédios com estrutura física readaptada para receberem o ensino integral, pois as estruturas existentes não eram condizentes com o Ensino em Tempo Integral. As instituições criadas a partir de 2011 foram inauguradas em prédios com uma estrutura seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação-MEC⁶, para funcionamento em tempo integral. A partir desses aspectos o Estado do Ceará buscou consolidar a política de expansão da rede de escolas de educação profissional como incentivo à implantação do ensino em tempo integral.

Cabe destacar que a organização do currículo das ETECs é feita de forma integrada, contemplando o ensino regular ou formação geral (o que era chamada de base comum do currículo antes da proposta da BNCC) e a formação profissional técnica de nível médio, estruturada de acordo com as especificidades de cada curso. Com a proposta de implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a parte da formação geral do currículo foi contemplada. Nesta parte do currículo, além dos componentes curriculares da base comum, as escolas oferecem uma base diversificada contendo os componentes curriculares: projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo, projetos interdisciplinares, horários de estudos e formação para a cidadania, que visam a formação integral do educando. Além da estrutura curricular a gestão escolar também se estruturou de forma diferenciada como apontam, Alves, Maia e Pinto (2019)

⁶ O projeto padrão foi desenvolvido pelo MEC para atender as necessidades dos cursos de qualificação profissional, incluindo espaços como auditório, teatro de arena, refeitório, quadra poliesportiva coberta, 12 salas de aula, seis laboratórios básicos e outros dois de grande porte, bloco administrativo, além de área de vivência. (MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17248)

Sabe-se que a organização curricular das EEEP foi estruturada de maneira diferenciada das demais escolas de ensino médio do Estado do Ceará, porém não foi somente nesse aspecto que o Estado inovou, o modelo de gestão, também diferenciado, foi organizado da seguinte maneira: gestão administrativa exercida por um diretor(a) nomeado pela Secretaria de Educação do Estado – SEDUC (este cargo não é elegível como nas demais escolas regulares), gestão financeira, coordenador (a) de estágio e dois coordenadores pedagógicos. (ALVES; MAIA; PINTO. 2019, p.173)

Portanto, o processo de nomeação da gestão escolar se diferencia das escolas regulares porque o cargo de diretor não é elegível como as demais escolas. Numa EEEP o processo de seleção do Diretor Escolar está previsto na Lei de criação das escolas estaduais de educação profissional, Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008, D.O. de 23-12-2008, que no seu Art. 3º estabelece:

A constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto, não estando sujeitas ao que estabelece a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, e o Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. (CEARÁ, 2008, s/p)

Deste modo, para estar habilitado a assumir a função de gestor de uma EEEP, que é um cargo comissionado, o candidato se submete a seleção pública de exames de conhecimentos, comprovação de experiência e avaliações situacionais de competências específicas, realizada pela Secretaria de Educação em parceria com uma universidade pública e uma empresa de consultoria. Uma vez habilitado o Diretor é nomeado pela Secretaria da Educação. Ao assumir o cargo o diretor escolhe e nomeia os demais membros (coordenadores escolares, secretaria e assessor financeiro) para compor a gestão escolar.

Vê-se que o processo de nomeação de um diretor e sua equipe de gestão, em uma Escola Estadual de Educação Profissional, diferencia-se das escolas regulares pelo fato de o gestor não passar pela aprovação da comunidade, sendo observado a sua capacidade técnica e comportamental para atuação no cargo.

Além dessa característica, dentro das características das EEEPs para a gestão destacamos, a seguir, a chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional e, na sequência, o Programa Jovem de Futuro, por serem pontos estruturantes das preocupações educacionais para essas instituições de ensino profissional.

2.2.1 Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE: uma filosofia de gestão

Partindo do pressuposto de que a gestão escolar apresenta nuances semelhantes à gestão de uma empresa, nas questões administrativas e financeiras, e que, a liderança do gestor não basta para produzir resultados efetivamente consistentes, o governo do Ceará buscou formas de apoio e articulação para os afazeres gestores para proporcionar uma gestão estruturada.

Frente a essas concepções e com o intuito de oferecer as condições gerenciais⁷ aos gestores da rede estadual de educação profissional, o Governo do Estado do Ceará adotou o modelo de Gestão Escolar orientada pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional -TESE, a partir do ano de 2008. A TESE tem suas origens na Tecnologia Empresarial da Odebrecht-TEO, baseada nos elementos empresariais para definir uma gestão para resultados. Tal filosofia foi gestada num grupo empresarial organizado e legitimado na bandeira da melhoria da educação pública, ancorada num gerencialismo empresarial que segundo Freitas (2012) é uma tendência surgida nos Estados Unidos, a partir da ação dos reformadores empresariais, que

[...] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para consertar a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380).

Essa organização do empresariado na educação busca consolidar o mercado como regulador da vida social, retirando o caráter civilizatório da escola e expondo o seu caráter excludente, usando como pano de fundo uma educação competitiva em busca de melhores resultados. Deste modo, conforme Mota e Silva

a atuação direta do empresariado na educação pública, que perpassa pela construção da hegemonia do mercado e da concepção econômica da educação (capital humano), tem como foco central a retirada da autonomia pedagógica dos professores e o enfraquecimento político de suas entidades representativas. (MOTA e SILVA, 2017, p. 35)

⁷ **Condições gerenciais** – “Trata-se de um conjunto de medidas direcionadas para o aumento da eficiência e a elevação da produtividade das organizações estatais, valendo-se, para tanto, de mecanismos e técnicas já consagrados na gestão empresarial”.(SABINO, SANTOS E DAVID. 2008)

Portanto gerir uma instituição de ensino como uma empresa pode influenciar negativamente o ambiente escolar e tirar de foco a principal missão da gestão escolar que é garantir as condições de ensino para todos. Contudo há alguns princípios da administração empresarial que ajudam na tomada de decisões eficazes. Existe procedimentos das corporações, como organização de espaços físicos, registros de atividades, rotina de reuniões e devolutivas, planejamento estratégico, que podem ser introduzidos na rotina do gestor.

A TESE foi trazida do Estado do Pernambuco, por meio de uma parceria Entre a Secretaria da Educação do Ceará e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE, onde havia sido aplicada nos Centros de Ensino Experimental do Estado do Pernambuco como alternativa de inovação do sistema gestão escolar. Sua implantação na rede de escolas profissionais do Ceará se deu como filosofia de gestão obrigatória, atrelada a criação da rede de escolas estaduais de educação profissional. Portanto, uma implementação com caráter de política *top-down*, na qual os atores não puderam agir com autonomia, somente colocar em prática o que estava regimentado no Manual Operacional. Isso retira dos profissionais o sentido de fazer parte ou de construção coletiva do aprendizado. Tal filosofia de gestão se apoia nas quatro aprendizagens fundamentais, denominadas pilares do conhecimento por Jacques Delors (2003) no seu relatório a UNESCO, sendo elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ao se apropriar de tais definições o ICE (2006) assim as conceituou:

Aprender a conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer - poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos (conviver) - participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser - realizar-se como pessoa em sua plenitude. (ICE, 2006, p. 7).

Os princípios, conceitos e critérios da TEO adaptados para a TESE têm como ponto de partida os pilares do conhecimento. De acordo com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação a TESE “é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar” (ICE 2006, p.6).

Do ponto de vista teórico a TESE busca estabelecer a centralidade na rotina escolar, ou seja, do fazer pedagógico. A prática da TESE envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, encarando as dificuldades e os desafios como

oportunidade de reflexão e mudança de postura que gerem aprendizado e sucesso. É esta característica responsável por envolver os integrantes da comunidade escolar, juntamente com o gestor, para fazer do planejamento estratégico, gerenciamento e avaliação de uma gestão por resultados capaz de atender aos objetivos de uma escola pública que busca a qualidade. Para isso a gestão escolar, com a participação dos atores envolvidos no processo, precisa promover momentos de reflexão para detectar os pontos fortes e fracos da instituição e, a partir desse diagnóstico pensar uma escola capaz de promover uma educação considerando a realidade em que a escola está inserida. Esse planejamento, dentro do contexto da escola, garante ao gestor pensar a escola e sua definição de metas, no empreendimento de ações e na articulação de recursos financeiros para atingir os objetivos propostos e o sucesso do processo.

Para tanto é elaborado um plano de ação anual, alicerçado numa filosofia de gestão humanística, contemplando em sua estrutura os seguintes elementos: “Introdução, valores, visão de futuro, missão, premissas, objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores, estratégias, macroestrutura, papéis e responsabilidades (ICE, 2006, p. 22-23). Dentre estes destacamos as premissas pois são elas que norteiam a elaboração dos programas de ação de cada colaborador/ator que compõem o funcionalismo da instituição. Segundo o ICE, essas premissas são:

- **Protagonismo juvenil:** O jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida.
- **Formação Continuada:** educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
- **Atitude Empresarial:** Escola voltada para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
- **Corresponsabilidade:** Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio. (ICE, 2006, p.21)
- **Replicabilidade:** Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual. (ICE, 2006, p.26)

Observa-se que as premissas correspondem respectivamente ao aluno, ao profissional, à escola, às instituições parceiras e à reprodução da efetivação da proposta na rede de escolas do estado. Assim, contempla as instâncias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de uma EEEP, possibilitando obtenção de bons resultados da gestão escolar e favorecendo a expansão da rede.

Para controlar, monitorar e obter resultados eficazes a TESE utiliza o método de gestão do Ciclo do PDCA⁸ (Plan/Do/Check/Act). Esse é usado pelas organizações na filosofia de melhoria dos processos e produtos, como mostrado na figura 1.

Figura 1: Ciclo do PDCA



Fonte: ICE (2006, p. 12)

Segundo o ICE o ciclo do PDCA se consolida em quatro fases:

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos.

Do (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço.

Check (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios.

Act (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente. (ICE, 2006, p. 11)

Portanto, a consecução do plano de ação de acordo com o ciclo do PDCA permite a escola se avaliar e se rever, dentro de um ciclo de vida da organização que

⁸ PDCA é uma das primeiras ferramentas de gestão da qualidade (ou ferramentas gerenciais) e permite o controle eficaz e confiável das atividades de uma organização, principalmente àquelas relacionadas às melhorias, possibilitando a padronização nas informações do controle de qualidade e a menor probabilidade de erros nas análises ao tornar as informações mais entendíveis. Foi criado na década de 20 por Walter A. Shewart, mas foi William Edward Deming, o “guru do gerenciamento da qualidade”, quem disseminou seu uso no mundo todo (por isso, a partir da década de 50, o ciclo PDCA passou a ser conhecido como “Ciclo Deming”).

na TESE se organiza em níveis de resultados, a saber: sobrevivência, focado na eficiência; crescimento, mostrando os indicadores de eficácia; e sustentabilidade, corresponde à efetividade. A manutenção desse ciclo é sustentada pelo planejamento estratégico. Na proporção que a instituição vai alcançando seus resultados podem ir se consolidando e se tornando perene. Assim, “cada um desses níveis é suporte para o seguinte. Não são estáticos, interligam-se”. (ICE, 2006, p 13).

Na fase do planejar os principais instrumentos usados pelo gestor são: o Plano de Ação e o Programa de ação. Segundo o ICE (2006) o Plano de Ação é a “bússola” que norteará a escola para atingir os resultados pactuados com os atores do processo, sob a liderança do gestor. Este “assume a responsabilidade de coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo exemplo.” (ICE 2006, p. 19).

Já o Programa de ação trata da operacionalização que incorpora o fazer de cada um de acordo com as diretrizes traçadas no Plano de ação. Neste, “Gestor e demais educadores elaboram seus Programas de Ação detalhando as ações a serem desenvolvidas pelos docentes e não docentes”. (ICE, 2006, p. 41). O plano é elaborado de forma individual, mas pode ser construído conjuntamente, caso haja mais de um professor da mesma disciplina ou profissionais na mesma função, tal processo tende a consolidar o trabalho em equipe, desde o planejamento, perpassando pela execução, até os resultados.

O Plano de ação baseia-se na filosofia da TESE e perpassa as diferentes fases do ciclo do PDCA, de forma estratégica e humanística. No planejamento é o momento da participação e contribuição de cada ator envolvido no processo.

Na execução do plano coloca-se em prática aquilo que foi determinado no planejamento. No acompanhamento e avaliação é feito o monitoramento das ações e do resultado que se deseja alcançar e no momento do ajuste se oportuniza que sejam realizadas as correções necessárias nas metas, estratégias e indicadores de acordo com a vivência das demais etapas. Depois de cumpridas tais etapas recomeça-se o ciclo do PDCA (ICE 2006).

Essas características da TESE foram apresentadas para os gestores ao assumirem a gestão das primeiras EEEPs implantadas no Estado do Ceará. De acordo com o livro de registro de Atas da Escola e outros documentos institucionais da Secretaria da Educação do Estado, o diretor escolar, então, fazia uma formação de uma semana para se apropriar da filosofia da TESE e, em seguida, repassar para todos os membros da comunidade escolar.

Para essa formação foram construídos, por técnicos da SEDUC, manuais de gestão e guias a serem estudados pelos membros da comunidade escolar. Esta formação era feita na forma de seminário, sendo sua participação no seminário, segundo a lei de criação das escolas, requisito obrigatório aos gestores, docentes e funcionários que pretendiam ingressar numa EEEP.

Inicialmente para o exercício da função gestora nas escolas de EEEP o estado ofertava uma formação inicial e continuada para os gestores, mediante encontros presenciais a cada 45 dias. Essa formação acontecia numa parceria entre a Secretaria da Educação (SEDUC) e o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE). Segundo Santos (2015), o ICE ofertou a formação em TESE para os 25 gestores das vinte e cinco primeiras EEEPs. A formação também foi ofertada nos anos de 2009 e 2010 para os novos gestores.

Findo o contrato de gestão entre o estado do Ceará e o ICE, findou também a parceria entre ambos, no final de 2010. Nos anos seguintes, de 2011 a 2013, esta formação ficou sob a responsabilidade da própria SEDUC, que com o apoio dos gestores das EEEP, formaram um grupo de multiplicadores com a missão de preparar os novos gestores e equipes escolares para assumirem as novas escolas. Porém, esse grupo de formadores não possuíam os mesmos elementos de formação ofertado pelo ICE. Assim a formação foi redesenhada, passando a constar de uma formação teórica, em formato de seminário, com carga horária de 20 horas para a apropriação teórica, seguida de uma imersão na escola em que o gestor formador atua para observação e vivência prática dos processos de gestão estudados durante a formação.

Com o aumento da quantidade de escolas a formação inicial para os gestores foi se restringindo no tempo e no conteúdo, e a Filosofia de Gestão, a partir de 2014, foi perdendo força no “chão da escola”. Talvez essa restrição tenha atenuado a força com que esta filosofia impregnava nos funcionários a atitude empresarial como forma de alcançar melhor desempenho de suas funções.

Contudo, é preciso ponderar quando há a pretensão de tratar a escola como uma empresa. São dois campos de atuações com nuances assemelhadas, porém com diferenças acentuadas que precisam ser consideradas. Não se pode considerar um ambiente empresarial, onde a força do capitalismo impera, como sendo uma sala de aula, onde o processo é permeado por pactos e acordos pautados na interação professor/alunos. É dessa relação professor e aluno que o conhecimento é produzido

num espaço atemporal. A construção do conhecimento tem seu ritmo próprio, não estando condicionada a normas estabelecidas no mundo empresarial.

Porém, com a expansão da rede de escolas profissionais e a precarização da formação continuada em serviço a qualidade do ensino e clima escolar foi afetado com essa perda de força da TESE, visto que a comunicação, que é um dos princípios da TESE, foi afetada. As relações interpessoais entre gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade foram afetadas pelo enfraquecimento da comunicação que é fortemente vivenciada na rotina da TESE.

Essa perda de força ocasionou inquietação nas instâncias superiores da Secretaria de Educação do estado que em ocasionou na implantação do Jovem do Futuro que traz em sua estrutura semelhanças com a TESE.

2.2.2 Programa Jovem de Futuro e suas implicações na gestão para resultados

Uma gestão para resultados integra os esforços e ações dos atores envolvidos no negócio, priorizando os resultados como forma de elevar os padrões de qualidade de desempenho da instituição em que atuam. Essa prática de gestão tem suas origens no universo empresarial. Porém, com o advento da disseminação da avaliação externa no Brasil, como forma de diagnosticar os dados da escola pública e, a partir disso, solucionar os problemas detectados, a gestão para resultados foi implantada no universo educacional.

Neste cenário o Jovem do Futuro foi estruturado, pelo Instituto Unibanco, com o objetivo de auxiliar as equipes gestoras ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções na atuação da gestão estratégica e da gestão de processos no dia a dia da escola, melhorando a qualidade da educação ofertada.

De acordo com o documento norteador o PJF é uma proposta de “gestão que dirige o conjunto de esforços para a efetivação da aprendizagem e para o enfrentamento das condições que geram e perpetuam as desigualdades educacionais no Brasil” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.16).

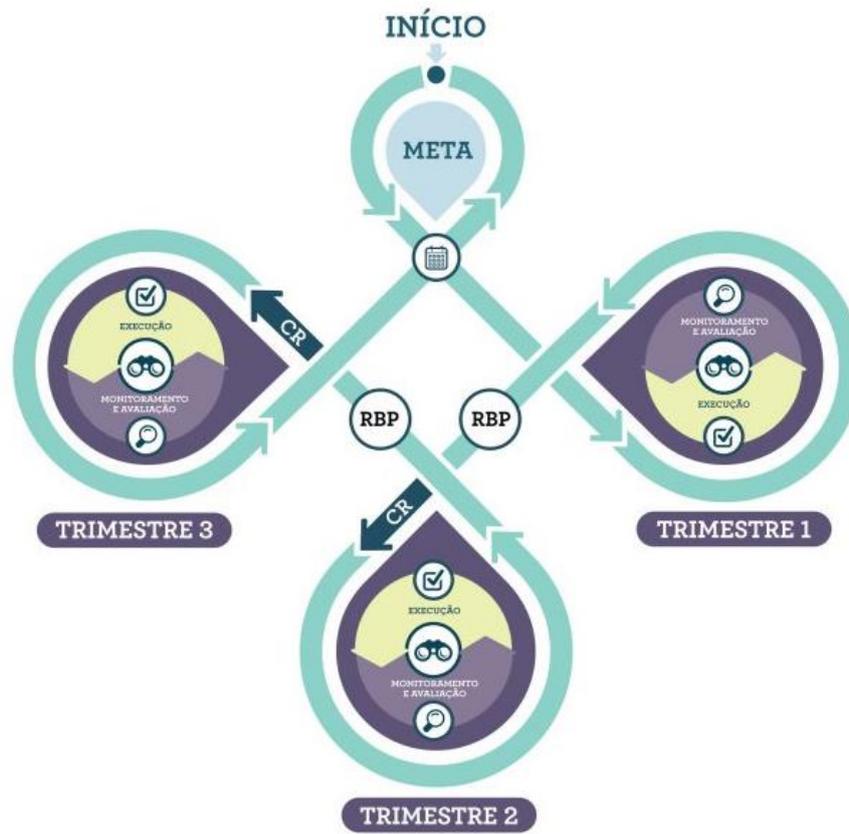
Para concretização desta proposta são necessárias, de acordo com seus documentos norteadores, reflexões e mudanças de postura para mobilização dos saberes técnico, juntamente com os vínculos e afetos, no sentido de agir com propósitos de trabalho coletivo de forma estratégica ou cotidiana.

A parceria da Secretaria da Educação do Ceará com o Instituto Unibanco teve início no ano de 2012 por meio do Convênio 001/2012, com a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)/JF na rede de escola regulares, propondo ações pedagógicas inovadoras integradas ao currículo do ensino médio. Isso foi feito em três ciclos anuais, concluídos em 2015.

Após a conclusão do ciclo de implantação a adesão ao PJJF foi facultada a todas as escolas do Estado, inclusive as escolas de educação profissional. Houve uma adesão em massa e o Jovem do Futuro foi universalizado nas escolas regulares e de educação profissional. Para tanto o Instituto Unibanco, a partir do conhecimento acumulado nas parcerias com os Estados, elaborou um modelo de gestão que apresenta quatro elementos estruturantes: “princípios e valores, conceituação, atores e instituições e requisitos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.27).

Esses elementos estruturantes servem de embasamento teórico ao método Circuito de Gestão que orienta, organiza e sistematiza as principais ações da escola no decorrer do ano letivo. Esse também foi inspirado do ciclo do PDCA e é iniciado a partir de uma meta, previamente estabelecida para a unidade escolar. O Circuito de Gestão, exposto na figura 2, é assim descrito: “A escola, então, realiza o Planejamento para atingir essa meta (partindo necessariamente de um diagnóstico), seguido da Execução do Plano de Ação. Posteriormente, monitora e avalia a execução e corrige rotas” (INSTITUTO UNIBANCO. 2017, p.77).

Figura 2 - Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2017, p. 78).

De acordo com o Instituto Unibanco o Circuito de Gestão segue a seguinte ordem de etapas:

Planejamento – a luz do seu diagnóstico a escola realiza seu plano de ação;

Execução – elaborado o plano de ação é hora de colocar em prática as ações planejadas, não perdendo de vista o monitoramento de rotina, as adequações e o registro;

Monitoramento e avaliação dos resultados – nessa etapa ocorrerá a sistemática de monitoramento e avaliação de resultados (SMAR) – reuniões trimestrais para verificar se aprendizagem dos alunos está melhorando;

Correção de rotas – momento de avaliar a execução e verificar os resultados que estão sendo alcançados, com a intenção de aprimorar o planejamento;

Reunião de Boas Práticas – reuniões trimestrais para a troca de prática de gestão;

Acompanhamento – é constante durante os processos trimestrais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.78).

As etapas são interligadas e, algumas vezes, realizam-se simultaneamente para integrarem as práticas da gestão escolar aos ritmos e rumos das ações desenvolvidas na escola. Entendemos que o PJJ é uma organização do Instituto Unibanco que se fundamenta como uma ferramenta de aperfeiçoamento da gestão com foco nos resultados de aprendizagem.

Mesmo contrariando alguns princípios pedagógicos, a atitude empresarial presente no PJJ exerce influência sobre a atuação dos profissionais na busca de melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola e, conseqüentemente, provoca avanço na proficiência de língua portuguesa e de matemática das avaliações externas. São justamente esses indicadores (proficiências em português e matemática do SPAECE e fluxo escolar) que compõem o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio - ID-Médio que dar início ao circuito de gestão anual do Jovem do Futuro estabelecendo uma meta para cada unidade de ensino. De acordo com a meta da escola indica-se a estruturação de encontros coletivos para a realização de um diagnóstico da realidade escolar. Pretende-se com isso melhorar os resultados nos índices de proficiência das avaliações externas.

Em seguida o colegiado elabora o plano de ação anual com ações focadas no aprendizado do aluno e, conseqüentemente, nos indicadores da escola. Mesmo o programa se estruturando com bases em dados das avaliações externas entendemos a necessidade de as práticas serem voltadas para elementos pedagógicos dos professores. Sabemos que as avaliações externas não mensuram os dados de desenvolvimento individual das diferentes e múltiplas aprendizagens, porém, podem ajudar a compreender os processos educativos que interferem no desempenho dos estudantes.

Por isso a compreensão dos padrões, e também, dos dados contextuais indicados pelas avaliações em larga escala podem auxiliar nos trabalhos escolares e gestão dos resultados, compreendendo-os e interpretando-os.

Ao analisarmos os índices de proficiência apresentados na tabela 2 percebemos que eles ainda são baixos, considerando a escala de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) que classifica as escolas de acordo com o índice de proficiência, como mostra a figura 3:

Figura 3- Intervalos do padrão de desempenho do SPAECE - 3º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
MT	ABAIXO DE 250	250 A 300	300-350	ACIMA DE 350
L P	ABAIXO DE 225	225 A 275	275 A 325	ACIMA DE 325

Fonte: CAEd (2019).

Diante dos resultados apresentados na tabela 2 e observando os intervalos dos padrões de desempenho da figura 3, nos questionamos: como esses programas e metodologias, que serviriam para ajudar nos processos educacionais, têm sido compreendidos e utilizadas dentro das escolas estaduais de educação profissionais do Ceará? Essa dicotomia entre os intervalos de padrões classificatórios de níveis apresentados na figura 3 e os resultados efetivamente obtidos pela escola nas avaliações externas tem pressionado a gestão escolar e o corpo docente da escola a priorizarem ações focadas na melhoria dos resultados dessas avaliações como forma de perseguir o alcance das metas anuais estabelecidas pelo PJJF.

É a partir da classificação dos alunos da escola nos intervalos de desempenho, obtidos pelos resultados efetivos das avaliações externas, que a escola planeja suas ações no sentido de elevar o maior número possível de alunos de um nível para o outro. A seguir apresentaremos a escola lócus da pesquisa que, de acordo com a escala, se alterna ao longo do período observado entre os níveis muito críticos e crítico.

2.3 Marco Situacional da Escola Estadual de Educação Profissional Balbina Viana Arrais

Entre as Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEPs implantadas no Estado do Ceará, no ano de 2008, estava a EEEP Balbina Viana Arrais. A escola está localizada no município de Brejo Santo que fica a 508 km de Fortaleza, capital do

estado do Ceará e tem uma população de, aproximadamente, 55.000 habitantes. A referida escola, por uma organização de horário⁹, foi a primeira desta modalidade de ensino a ser inaugurada no Ceará, sendo que no mesmo dia foram inauguradas mais quatro escolas.

A cidade, na qual a escola está inserida, é cortada pela BR 116, o que facilita o seu acesso. Sua localização geográfica e sua possibilidade de desenvolvimento econômico fazem com que ela centralize serviços importantes para a população da região, como saúde, educação e segurança. O comércio tem sido um atrativo para as pessoas dos municípios vizinhos e uma forte fonte de empregabilidade e renda para a população. A agricultura e a pecuária durante muito tempo foram as principais fontes de renda para o município, porém, com a irregularidade das chuvas, foram perdendo força e facilitou-se o desenvolvimento industrial. Atualmente a cidade conta com uma fábrica de calçados e duas de torrefação de café.

O município se tornou destaque nacional em educação por apresentar um Índice de Desenvolvimento da Educação-IDEB de 7,9 nos iniciais e 6,3 nos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2017, conforme dados do MEC. Por sua localização o município sedia a 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE 20, assistindo e dando suporte a 10 municípios e 23 escolas estaduais, além de prestar assessoria aos municípios que compõem a regional.

É neste cenário que a EEEP Balbina Viana Arrais está inserida. A escola foi criada no dia 13 de abril de 1967 e funcionou até 2008 como escola regular. A partir de 01 de agosto de 2008 passou a ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, passando a ofertar os cursos técnicos de forma integrada ao ensino médio regular.

No seu primeiro ano de funcionamento foram ofertados os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico Informática, sendo duas turmas de cada curso, com um total de 180 alunos. Atualmente a escola oferta os cursos Técnicos em Comércio, Edificações, Enfermagem e Informática, perfazendo uma matrícula total de 524 alunos, distribuídos em 12 turmas, sendo 3 de cada curso correspondente às três séries do ensino médio de cada curso, conforme caracterizado no quadro 1.

⁹ A EEEP Balbina Viana Arrais foi inaugurada às 8h da manhã; as demais, após esse horário.

Quadro 1 – Caracterização dos cursos técnicos ofertados pela EEEP Balbina Viana Arrais

Cursos	Perfil do profissional	Quantitativo de alunos
Técnico em Comércio	O técnico em comércio está apto a organizar e planejar vendas de produtos/serviços em estabelecimentos comerciais, visando a fidelização de clientes em consonância com os objetivos da empresa.	127
Técnico em Edificações	O Técnico em Edificações está apto a identificar diferentes tipos de solos, ferramentas e instrumentos topográficos, materiais de construção utilizados em obras, especificando e orientando sua correta utilização, bem como projetar com auxílio de computador (CAD), além de fiscalizar e acompanhar projetos e obras civis, fazendo o controle tecnológico da obra.	125
Técnico em Enfermagem	O Técnico em Enfermagem está apto a realizar ações que visam a recuperação e reabilitação do indivíduo e da coletividade. Executar cuidados em enfermagem a pacientes com psicopatologias, em tratamento clínico/cirúrgico, ginecológico/obstétrico. Pediátrico, de urgência/emergência e em estado grave.	133
Técnico em Informática	O Técnico em Informática está apto a desenvolver sistemas através de análise e programação; monitorar, instalar e configuração dos componentes de software, hardware e redes de pequeno e médio porte.	137

Fonte: Secretaria Escolar (2019). Tabela elaborada pelo autor.

Como já citado, a escola iniciou sua trajetória de Ensino Médio Integrado à Educação profissional no prédio readaptado, no qual a estrutura física era deficitária, não oferecendo as condições necessárias para desenvolvimento de atividades educativas como, por exemplo, não havia laboratórios, as salas de aula não eram climatizadas, não possuía auditório, entre outros. A escola funcionou neste prédio de agosto de 2008 a agosto de 2014. Em setembro de 2014 escola foi remanejada para um novo prédio.

Essa nova estrutura, denominada Padrão MEC, conta com 12 salas de aula, 01 biblioteca, 01 auditório, 05 laboratórios de ciências (biologia, física, matemática e química), 01 laboratório de informática básica, 01 laboratório de línguas, 01 secretaria com mecanografia, 01 sala de diretores de turma, 02 salas de coordenações (pedagógica e estágio), 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 04 laboratórios tecnológicos (01 do curso de enfermagem, 02 do curso de edificações, 01 do curso de informática e 01 do curso de comércio), 01 ginásio poliesportivo com vestiários; banheiros distribuídos nos blocos: auditório, administrativos, nos pisos superior e inferior para alunos, cozinha, e nos laboratórios tecnológicos.

Os quadros de funcionários funcional da escola estão organizados no quadro 2:

Quadro 2: **EQUIPE GESTORA E DOCENTE DA EEEP BALBINA VIANA ARRAIS**

Função	Quantidade	Formação	Tempo que atua na escola
Diretor	01	Matemática	10 anos
Coordenador Escolar	02	Biologia e Língua Portuguesa	15 anos e 4 anos
Coordenador de Estágio	01	Língua Portuguesa	04 anos
Assessor Financeiro	01	Administração de Empresas	04 anos
Secretária Escolar	01	Pedagogia	07 anos
EQUIPE PROFESSORES DA EEEP BALBINA VIANA ARRAIS			
Disciplina	Quantidade	Formação	Tempo de atuação na escola
Base geral			
Artes	01	Língua Portuguesa	01 ano
Biologia	02	Biologia	15 anos e 05 anos
Educação Física	01	Educação Física	10 anos
Filosofia	01	Geografia	07 anos
Física	01	Física	03 anos
Geografia	01	Geografia	01 ano
História	01	História	05 anos
Informática Básica	1	Pedagogia	07 anos
Língua Inglesa	01	Inglês	02 anos
Língua Espanhola	01	Espanhol	02 anos
Língua Portuguesa	03	Língua Portuguesa	15 anos, 03 anos e 04 meses
Matemática	03	Matemática	05 anos, 02 anos e 04 meses
Química	01	Química	11 anos
Sociologia	01	Ciências Sociais	02 anos
Base Técnica			
Curso Tec. em Comércio	03	2 – Administração 1 – Contabilidade	Entre 07 e 02 anos
Curso Tec. em Edificações	03	1 – Engenharia civil 2 – Tecnólogos	Entre 04 e 01 anos
Curso Tec. Enfermagem	07	Enfermagem	Entre 09 e 01 anos.
Curso Téc. em Informática	03	Análises de Sistemas	Entre 11 e 6 anos

Fonte: EEEP Balbina Viana Arrais, lotação 2019.

Como se pode observar no quadro 2, ainda existem na escola disciplinas (Filosofia, informática básica e artes) lecionadas por professores com formação em outra disciplina dentro da mesma área de conhecimento. Esse fenômeno é provocado

pelo fato de a cidade estar localizada distante dos centros de formação de professores ocasionando carência de profissionais com habilitações específicas.

Já os funcionários de apoios às práticas pedagógicas são descritas no quadro 3.

Quadro 3: **FUNCIONÁRIOS DE APOIO DA EEEP BALBINA VIANA ARRAIS.**

Função	Quantidade	Tempo de Atuação na Escola
Apoio do Centro de Multimeios	03	10
Assistentes de cozinha	03	06 anos
Auxiliar Administrativo	02	15 anos e 01 ano
Auxiliar de Serviços Gerais	04	03 com 10 anos 01 com 6 anos
Cozinheiro	01	06 anos
Guarda Armado Noturno	02	06 anos e 02 anos
Guarda Armado Final de Semana e Feriados	02	01 ano
Porteiro	02	15 anos e 07 anos

Fonte: EEEP Balbina Viana Arrais, lotação 2019.

Pedagogicamente a escola está organizada numa macroestrutura orientada pela TESE. Esta macroestrutura é composta hierarquicamente pela Secretaria da Educação do Estado, da qual emana toda logística do ensino e aprendizagem; 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CRDE 20, que recebe as diretrizes da SEDUC, e é órgão que está diretamente ligado às escolas, que são contexto da prática.

Internamente a escola é organizada por uma gestão pedagógica, envolvendo: o Diretor Geral da unidade; os dois coordenadores pedagógicos, sendo um responsável pela vida acadêmica dos alunos e acompanhamento da trajetória dos mesmos e pela formação de professores, e outro responsável pelo protagonismo estudantil/juvenil e integração dos segmentos da escola; um coordenador de estágio responsável pela organização e acompanhamento dos cursos técnicos; um assessor financeiro responsável pela execução das finanças da escola; uma secretária, que juntamente com os auxiliares administrativos, cuidam da parte burocrática; o corpo docente composto por todos os professores que estão organizados no conselho de classe; o pessoal de ambientes, como biblioteca e laboratórios que apoiam e auxiliam as atividades pedagógicas da escola; o pessoal dos serviços gerais, que cuidam da limpeza e higiene dos ambientes; e o pessoal da segurança, composta pelos porteiros e guardas.

Essas dimensões apontadas estão organizadas e estruturadas em ações que originam o Plano de ação e os Programas de ação da escola estabelecidos pela TESE e o Plano de Ação do Programa Jovem de Futuro. Além desses documentos existem outros a serem utilizados para a estruturação das ações e formas de atuação da escola, frente as políticas públicas e a comunidade na qual se insere, são eles: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, os Planos de Cursos, os Guias de Aprendizagem e Plano de Ação do Jovem de Futuro¹⁰.

No contexto da prática essa articulação é mais visível uma vez que, conforme apontado por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), há uma necessidade de articulação entre os processos macro e micro. Buscando subsídios nos registros dos arquivos da instituição, como os Planos e Programas de ações anuais, livros de atas, dentre outros, podemos perceber que a TESE se concentra mais nos paradigmas do fazer, a fim de que cada um defina seu negócio a seguir. Por essa razão, cada profissional tem um programa de ação. Já o PJF, parte sempre de um problema real que afeta o processo ensino e aprendizagem para que, coletivamente, sejam pensadas as causas do problema e sejam planejadas como atacar essas causas com ações de combate.

As atividades de planejamento/alinhamento das atividades pedagógicas anuais são realizadas antes do início do ano letivo na jornada pedagógica, que acontece no mês de janeiro de cada ano. Anualmente há um momento de formação em TESE e JF e para atualização dos documentos basilares da escola quais sejam: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Durante o ano acontecem reuniões gerais a cada 15 dias para alinhamento das ações em desenvolvimento e o planejamento das atividades docentes acontecem a cada 15 dias, nas reuniões por área de conhecimento. A formação de professores acontece atrelada às reuniões por área de conhecimento.

Além dessa estrutura pedagógica a escola conta com o apoio e parceria das agremiações para a gerência administrativa e financeira, bem como manter um clima

¹⁰ Plano de ação – planejamento anual da escola; Programas de ação – planejamento anual de cada integrante da comunidade escolar; Plano de Ação do Programa Jovem de Futuro – planejamento para corrigir deficiências detectadas a partir do diagnóstico das deficiências de aprendizagens, visando atingir a meta anual da escola; Projeto Político Pedagógico – proposta pedagógica da escola; Regimento Escolar – documento que estrutura, define, regula e normatiza as ações da Instituição de Ensino.; Planos de Cursos - um instrumento de trabalho que possui o objetivo de referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem; Guias de Aprendizagem - recurso metodológico destinado a orientar com objetividade o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor.

escolar favorável ao processo ensino-aprendizado. São elas: conselho escolar, conselho de classe, unidade executora e grêmio estudantil.

O conselho escolar tem funções consultiva e deliberativa sobre assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros. É composto por representantes da gestão escolar, dos professores, dos funcionários, dos pais, da sociedade civil e dos alunos. As reuniões do Conselho acontecem ordinariamente a cada dois meses ou, extraordinariamente, sempre que houver que houver necessidade. Esse Conselho é o colegiado de maior força deliberativa dentro da Unidade de Ensino, pois possui representante de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse órgão colegiado deve aprovar os planejamentos financeiro, administrativos e pedagógicos, inclusive os planos e programas de ações da TESE e o plano de ação do PJJ, além de acompanhar os processos de execução deles. Assim, ao aprovar os planos de trabalho dos programas, a atuação do Conselho Escola vincula-se aos elementos constitutivos da implementação da TESE e PJJ.

O Conselho de Classe é composto por todos os professores que lecionam nas turmas, um representante dos pais e um representante dos alunos. O referido Conselho se reúne, um mês após o início do ano, para realizar a reunião diagnóstica e ao término de cada período letivo. O Conselho Classe, juntamente com a gestão, analisa a aplicação do ciclo do PDCA e contribui com as retomadas de rotas necessárias, tanto na implementação da TESE, quanto do PJJ.

Já a Unidade Executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, vinculada à escola, sem fins lucrativos que tem por objetivo gerir os recursos federais da unidade escolar. A Unidade Executora se reúne no início do ano letivo para realizar o planejamento anual e no final, para a prestação de contas.

O Grêmio Estudantil, por sua vez, é uma organização representativa do interesse dos estudantes e que tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais. As reuniões do grêmio acontecem sempre que necessário. Essa agremiação compartilha ações com a gestão escolar protagonizando atividades artísticas, culturais e esportivas, bem como atividades voltadas ao rendimento escolar, como gincanas pedagógicas e auxiliando a gestão na organização de aulas e simulados.

Diante deste cenário a escola apresenta, segundo dados do relatório escolar 2017, índice de aprovação de 99,3% dos alunos matriculados, evasão 0,0(zero) e infrequência de 7,3%. Porém, ao observarmos os registros internos da unidade

escolar, percebemos que mais de 50% dos alunos tem média geral no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM inferior a 600 pontos.

Analisando os índices de proficiência dos resultados da escola no SPAECE, na tabela 2, percebemos que, em 2017, oito meses após adesão da escola ao PJJ, os resultados obtidos mostram um avanço mais expressivo nos índices de proficiência tanto em matemática quanto em Língua portuguesa. Não obstante, confrontando esses índices de proficiência com os intervalos dos padrões de desempenho do SPECE do quadro 1, os resultados demonstram que a escola se encontra no nível crítico dos padrões estabelecidos. Isso sinaliza uma melhora nos resultados, mas mostra um longo caminho a percorrer. Observamos ainda que, mesmo não apresentando grandes oscilações no período de 2008 a 2017, nos leva a questionar a sua relação com a consolidação das políticas desenvolvidas pela escola. Como se pode observar na tabela 2, nos anos subsequentes a implementação destas políticas (2009 e 2016), os índices de proficiência tiveram um crescimento.

Tabela 2 - Demonstrativa dos resultados dos índices de proficiência do SPAECE, de 2008 a 2019 da EEEP Balbina Viana Arrais

Ano/Edição	Proficiência Língua Portuguesa	Proficiência Matemática
2008	214,1	234,1
2009	256,0	258,0
2010	273,1	267,4
2011	273,4	286,0
2012	267,0	273,8
2013	285,2	291,2
2014	286,6	299,7
2015	274,2	273,2
2016	267,5	277,0
2017	293,0	287,4
2018	272,6	274,9
2019	298,5	304,6

Fonte: CAEd (2008-2019).

Os dados sobre os índices de proficiência nos resultados do SPAECE nos últimos 10 anos, descritos na tabela 2, nos ajudam a analisar as oscilações apresentadas pelos resultados da escola no período. Nos três primeiros anos após a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e da TESE (2008 a 2010) a escola obteve aumentos gradativos na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. De 2014 até 2016 houve quedas tanto na proficiência de Língua

Portuguesa como de matemática. Ao analisar separadamente percebemos que a proficiência de matemática, no período observado, oscila mais do que a de língua portuguesa. Fazendo um comparativo com o período da perda de força da TESE (de 2010 a 2015), permite-nos ainda verificar o impulso causado pela implantação do PJJ na primeira avaliação depois de sua implantação realizada em 2017.

Diante do exposto, mesmo constatando que os indicadores internos da escola apresentam resultados satisfatórios, percebemos que os resultados das avaliações externas, como por exemplo SPAECE e ENEM, sinalizam para a necessidade dos atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem unirem forças para produzirem resultados mais significativos nos processos avaliativos.

Concluída a abordagem do marco situacional da unidade de ensino objeto desta pesquisa, prossegue-se com a implementação dos instrumentos de gestão TESE e PJJ na EEEP Balbina Viana Arrais.

2.3.1 Implicações da TESE e do PJJ no contexto da prática

Na estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará, a secretaria executiva do ensino médio e profissional é o órgão que tem se preocupado constantemente com a elaboração e implementação de projeto e ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada aos estudantes cearenses. Para isso conta com a colaboração das coordenadorias regionais de educação – CREDEs e dos gestores escolares.

O processo de implementação da TESE e do PJJ se inicia na Secretaria que promove os eventos iniciais de disseminação das propostas e a organização estrutural das formações iniciais para os gestores ou diretamente para os atores/executores das ações em que são apresentados os instrumentos utilizados para promoção da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com os livros de registro de atas da EEEP Balbina Viana Arrais, nos anos de 2008 e 2016, como instrumentos para a melhoria dos resultados da escola e da qualidade da educação ofertada pela mesma, foram apresentados, aos sujeitos educacionais da escola, as ferramentas de gestão TESE e PJJ. A primeira ferramenta se estrutura uma filosofia de gestão humanística aplicada à luz da atitude empresarial,

implantada no ato de criação da rede de escolas estaduais de educação profissional do Ceará, no ano de 2008.

As primeiras formações dos gestores em TESE foram realizadas pelo ICE e tinha uma semana de duração. A partir daí, antes da implantação de uma unidade de escola dessa rede, o gestor passava pela formação e tinha a responsabilidade de replicar para a equipe de profissionais da escola. Após o repasse todos os profissionais que desejassem permanecer na escola assinavam um termo de adesão a essa filosofia.

Como o quadro de profissionais existentes na escola era composto por profissionais efetivos e contratados por um tempo determinado (um ano) e o processo estava acontecendo no meio do ano, todos deveriam assinar o termo para permanecer na escola. Assim os profissionais efetivos que não aderissem à proposta da política de educação profissional deveriam pedir remoção para uma escola regular e os contratados temporariamente, se não aderissem, teriam seus contratos rescindidos.

A partir de janeiro de 2009 todo profissional que pretendesse entrar para a equipe de profissional de uma EEEP precisa fazer formação em TESE e assinar o termo de adesão.

De acordo com a ata datada de 01 de agosto de 2008, na sede a EEEP Balbina Viana Arrais teve início um seminário com a presença do grupo gestor, professores, representantes de alunos e todos os funcionários da instituição para a formação sobre a filosofia de gestão a ser implantada na escola. Nessa formação o diretor, que já havia recebido a referida formação do ICE, utilizando os recursos metodológicos utilizados na sua formação, replicou para a comunidade escolar os pressupostos teóricos que embasam a utilização da tecnologia empresarial como ferramenta para oferecer uma educação de qualidade para os estudantes.

Essa formação demarca a transformação da modalidade da escola de regular em escola de educação profissional. Além dessa formação inicial, de acordo com os registros do planejamento da Jornada Pedagógica, no início de cada ano letivo era feita uma pauta para reforçar os princípios reguladores dessa filosofia no chão da escola. Para tanto, após a análise do ciclo do PDC e sendo a pontado pela equipe docente os pontos que precisam ser melhorados, a gestão retoma os princípios fundamentais da TESE que norteiam a proposta dos trabalhos pedagógico e administrativo para o ano que se inicia.

A segunda ferramenta (PJF), estrutura-se como um programa de sistematização de uma gestão voltada para resultados, implantado inicialmente na rede de escolas regulares no ano de 2012 por meio do ProEMI/JF e em 2016, por adesão, nas escolas estaduais de educação profissional. Vale ressaltar que as propostas do ProEMI e PJF apresentam pressupostos diferentes.

O ProEMI consistia na oferta de incentivos técnicos e financeiro para a elaboração e execução de propostas de mudanças nos currículos das escolas com vistas à inovação de ensino médio, ou seja, um currículo focado na atuação o programa.

O PJF tem sua proposta voltada para a elaboração de um plano de ação voltado para uma gestão por resultados, sendo, portanto, seu foco de atuação a gestão escolar. Portanto, conforme apontou Rodrigues (2016)

Com a junção das propostas nota-se os agrupamentos dos focos, sem alterar os programas, visto que o Instituto Unibanco afirma que o ProEMI/JF visa incentivar o redesenho curricular das escolas buscando fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados da escola, em particular da aprendizagem dos estudantes. (RODRIGUES, 2016, p. 125).

Portanto essa união veio fortalecer o Ensino Médio Inovador ao juntar seus objetivos ao do Jovem de Futuro, e com isso, direcionar o plano de ação necessariamente para uma gestão escolar voltada para resultados.

Diferentemente da TESE, o Jovem de Futuro não teve uma sistematização de formação tão bem estruturada para sua implementação. Segundo o Livro de atas da 20ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 20, a formação com o diretor foi realizada pela CREDE, numa reunião ordinária com todos os diretores das escolas que compõem a regional, realizada no dia 22 de dezembro de 2016, no auditório da sede da CREDE.

Na escola, segundo o Livro de atas da Unidade de Ensino objeto dessa pesquisa, a apresentação do programa foi realizada numa reunião ordinária quinzenal de professores, com duração de 4 horas, realizada no dia 16 de fevereiro de 2017, nas dependências da unidade de ensino, com a presença do Superintendente Escolar responsável pela coordenação da reunião e a apresentação dos programas. Na ata analisada, percebemos resistência de uma professora que já participava do programa numa escola regular, argumentando que os alunos de escolas profissionais não

tinham tempo para realizar as atividades do PJJ, uma vez que a rotina de uma EEEP já era bastante intensa. Mesmo assim, no final da reunião a maioria aderiu à proposta e a escola fez adesão ao programa.

A contrário da TESE o jovem de futuro não tem participação direta nas ações de todos os profissionais da escola. Embora todos tenham conhecimento da existência do programa na escola, somente os profissionais envolvidos diretamente nas atividades do plano de ação se apropriam da rotina de execução das ações na escola. Isto porque o foco da atuação do PJJ é a melhoria dos índices de proficiência em língua portuguesa e matemática e no fluxo escolar. Essa priorização das disciplinas (português e matemática) contraria a concepção de educação integral do indivíduo e de gestão democrática, uma vez que particulariza uma parte do currículo, deixando de pensar a escola e as áreas do conhecimento como integrantes de um todo.

Assim, a gestão escolar deveria articular momentos de reflexão com professores, pais e alunos para diagnosticar os problemas detectados no aprendizado dos alunos e suas causas. A partir desse diagnóstico é elaborado o plano de ação em que são pensadas atividades e ações a serem implementadas durante o ano letivo, com o objetivo de atacar os problemas apontados pelo diagnóstico, e consequentemente melhorar os indicadores.

Porém, o que se percebe é que ambas as ferramentas ainda não conseguiram produzir os efeitos esperados nos docentes para que os objetivos sejam alcançados. Isso nos leva a uma reflexão sobre a forma como docentes estão absorvendo estas ferramentas e como utilizam para a melhoria da qualidade da educação.

O que se observa, no contexto da prática, é que, depois que essas formações em TESE e PJJ passaram a se limitar as discussões para o início do ano letivo, quando se inicia o ciclo do PDCA e acontecem as retomadas das discussões para o planejamento do novo ano, essas políticas perderam força no chão da escola. Isso nos leva a indagar sobre o objeto dessa pesquisa. Portanto, faz-se necessário um estudo detalhado sobre os processos de implementação destas políticas no chão da escola e da forma como estas estão sendo utilizadas metodologicamente e seus efeitos no processo ensino e aprendizagem.

3. A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BALBINA VIANA ARRAIS

Com intuito de embasar as análises do estudo de caso, apresentado neste trabalho, no capítulo anterior, foi apresentado uma breve trajetória da Educação Profissional no Brasil e no Ceará a partir dos anos 70, do século XX, enfatizando os principais marcos legais que regulamentaram esta modalidade de ensino. Destacamos a Lei 5692/71, que promoveu a formação de mão de obra, segunda as exigências de organismos internacionais, para tornar a Formação Profissional Técnica – EPT atrativa em face do desenvolvimento econômico em curso no país. Pelo fato de o milagre econômico não atingir o patamar esperado, foi sancionada a Lei 7046/1982, alterando dispositivos da lei 5692, referente à profissionalização, restabelecendo a educação geral. Com a aprovação do Decreto nº 5.154/04, que trata da educação, abre-se a possibilidade de articulação da EPT com o Ensino Médio, por meio de programas a serem desenvolvidos pelos estados. Esses programas foram incentivados pelo governo federal, de modo a fomentar a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, dando origem as redes estaduais de educação profissional.

Nesta perspectiva, o capítulo II abordou as políticas públicas voltadas à efetivação desses programas, destacando a TESE e PJF implementadas no estado do Ceará, bem como a criação da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional. Ainda no capítulo II, apresentou-se, descritivamente, a estrutura física, pessoal e organizacional de uma EEEP. Para subsidiar a elaboração do segundo capítulo, buscou-se caracterizar o modelo gerencial, com foco em resultados, adotado para a gestão das EEEPs, adaptado a partir de modelos empresariais.

No presente capítulo, serão analisadas a gestão escolar democrática com foco em resultados, as políticas públicas em educação da educação profissional do Ceará, bem como elas estão sendo compreendidas pelos docentes de uma EEEP. Buscar-se-á, ainda, identificar a percepção dos docentes mediante a TESE e o PJF e as suas reais contribuições para o sucesso da Instituição de Ensino.

3.1 Gestão Democrática Voltada para Resultados na Aprendizagem

A garantia do direito a uma educação de qualidade é o caminho a ser trilhado para a construção de um país mais produtivo e um mundo melhor. Essas ideias encontram respaldo na LDB e mesmo nas declarações internacionais de educação¹¹ na qual nos remete a educação como direito central para os povos. Sabemos de todos os meandros e questões presentes nessa discussão, como a vontade política dos legisladores, o estabelecimento de políticas públicas e mesmo a integração entre os ambientes educacionais e seus sujeitos. Para a efetivação de tal preceito a figura de um gestor no qual possa debater com sua comunidade e ter ciência das características escolares se faz presente. Nesse aspecto nos remetemos a concepção defendida pela Heloísa Luck, ao nos dizer que

a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos produtivos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LUCK, 2009, p. 9)

É a capacidade de articulação dos processos, juntamente com a participação de todos da comunidade interna, bem como dos pais e da sociedade em geral, que transforma a educação num processo social colaborativo. Sobre isso Luck afirma que dessa participação conjunta e organizada resulta a qualidade do ensino para todos, que é o princípio da democratização da educação definido no Art, 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Art, 206, inciso VI da Constituição Federal.

Assim, a gestão democrática, segundo Luck, é proposta como condição de:

¹¹ “Tais questões podem ser visualizadas nas seguintes passagens de legislações e tratados internacionais que abordam o direito à educação: “Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.” (Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948);

“A educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades Fundamentais” (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966);

“Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua”, acrescentando que “esse direito inclui a possibilidade de freqüentar gratuitamente o ensino obrigatório”.(Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2000). Ressaltamos algumas dessas declarações anteriores a LDB e fornecendo a base para os posicionamentos da legislação brasileira.

i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. (LUCK, 2009, p.70)

Portanto, a gestão democrática se fundamenta em promover uma educação de qualidade para todos, promovendo o acesso, às condições formativas necessárias e oportunidade de prosseguir numa educação com qualidade. As características das escolas integrais e das escolas de educação profissional do Ceará perpassam elementos como uma escola dinâmica, com um ensino contextualizado no seu tempo e na sua realidade, que lhe traga perspectivas de continuidade nos estudos e de inserção no mercado de trabalho. Ao defender que os alunos aprendam com o exemplo dos adultos, num ambiente que favoreça a multiplicidade de possibilidades de aprendizagens, Luck comunga com a educação pelo trabalho e pela pedagogia da presença, que são premissas da TESE.

Corroborando com as ideias de Luck, Sakamoto e Fonseca (2016) apontam para a necessidade de envolvimento e participação de todos para a consecução de uma gestão escolar com uma proposta de formação que correspondam aos anseios da família. Assim afirmam:

É preciso um envolvimento mútuo da gestão e sua comunidade, na busca de uma escola que esteja envolvida para a concretização dos objetivos traçados. Uma gestão escolar capacitada conseqüentemente fará com que a escola também atenda exigências ou expectativas dos pais e responsáveis de alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem, a construção de uma consciência crítica e ativa. (SAKAMOTO e FONSECA, 2016, p. 129).

Vê-se, pois, que os autores conclamam para uma gestão escolar participativa que atenda as expectativas dos responsáveis pelos estudantes no sentido de oferecer uma educação focada no ensino, na aprendizagem e na formação crítica e ativa do estudante. Para isso o gestor/diretor deve promover uma gestão integrada, superando a prática da administração diretiva e autoritária, para vivenciar uma gestão participativa, construída na coletividade. Nessa perspectiva Santos (2015, p.81) aponta que “a gestão escolar exige diversas competências e habilidades do gestor na relação com seus interlocutores e com os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos alunos”.

Para Luck (2006) o gestor de uma escola democrática precisa ter a capacidade de exercer as competências apontadas no quadro 4 mantendo os participantes do processo coletivamente organizados e comprometidos com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Quadro 4: Competências de Gestão Democrática e Participativa

O DIRETOR:

34. Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
35. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.
36. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.
37. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
38. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
39. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
40. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interprete construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
41. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
42. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Fonte: Luck (2006, p. 69)

De acordo com o Instituto Unibanco-IU (2017) os gestores escolares são importantes interlocutores, pois têm a responsabilidade de buscarem possibilidades, enfrentar o desafio de liderar com pessoas e processos dentro da escola, fazendo com que esses processos educativos se realizem de modo integrado e com qualidade.

Corroborando com o IU sobre a integração escolar, Oliveira e Carvalho (2018) apontam a missão de um gestor para efetivação de uma gestão democrática, capaz de produzir, na equipe, o compromisso no desenvolvimento de um trabalho eficaz, ao estabelecer

As tarefas de conciliar e manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhar as metas com a equipe docente e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que os agentes se sintam incluídos no processo) têm sido apontadas como estratégias de uma gestão eficaz. (OLIVEIRA E CARVALHO, 2018, p. 5)

Dessa forma o envolvimento da equipe defendida pelas autoras estabelece uma relação de pertencimento, ao mesmo tempo que democratiza a gestão e produz um aprendizado de qualidade.

Para IU o alcance da melhoria da qualidade da educação requer, necessariamente, uma gestão comprometida em garantir que todos aprendam, no tempo esperado e na idade adequada. Assim conclui o IU: “Portanto, trata-se de uma gestão que dirige o conjunto de esforços para a efetividade da aprendizagem e para o enfrentamento das condições que geram e perpetuam as desigualdades educacionais”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 16).

Assim, a construção de processos internos na escola promovendo a atuação de uma gestão focada em resultados de aprendizagem e atuando democraticamente exige do gestor/diretor um forte comprometimento e a execução das diversas atribuições com eficiência e eficácia. Por isso é importante que o diretor exerça sua liderança ao mobilizar o grupo para as ações que precisam ser realizadas, aplicando os princípios da TESE, sabendo delegar atribuições e promovendo a corresponsabilização. Além disso, deve garantir que as informações sejam disseminadas para que a comunidade escolar esteja alinhada na conquista dos resultados almejados e acompanhando o andamento das ações da escola no sentido de promoção de uma educação de qualidade e com equidade.

3.2 Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas são ações e decisões de um determinado ente estatal (federal, estadual ou municipal) que são propostas à sociedade como respostas às demandas apresentadas por ela em determinada área de atuação. Toda política pública surge a partir de um problema que afeta a vida da população e se qualifica de acordo com a área de atuação governamental (saúde, educação, segurança etc.).

Corroborando com esse pragmatismo que caracteriza o conceito de políticas públicas, Riani (2013) aponta a necessidade de conceber a política pública como um processo que tem como finalidade a resolução de problemas públicos, demandados

pela sociedade, qualifica ainda como sendo uma ação do Estado, ou sua omissão deliberada, no enfrentamento de problemas coletivos da sociedade. Para Hofling (2001) a relação entre sociedade e Estado, o grau de aproximação, a forma de comunicação estabelecida entre a sociedade e os órgãos públicos estabelecem nuances para pensar políticas para uma sociedade. Por isso ela defende que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 38)

Rua (2019) definiu política pública como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores que o ente federado promotor da política exerce sobre a parcela da sociedade beneficiada. Para a autora a concretude de uma política não caracteriza um processo acabado, mas “um contínuo movimento de interação entre uma política em mudança, uma estrutura de relações de grande complexidade e um mundo exterior” (RUA, 2019, p. 18).

Em se tratando especificamente das políticas públicas em educação, elas têm como finalidade a garantia do direito à educação de qualidade expresso no artigo 205 da Constituição Federal. Porém, a efetividade desse direito por parte do poder público, exige a implementação de políticas voltadas ao combate de algumas mazelas que assolam a educação brasileiras. Entendendo a complexidade que envolve essas questões, Rua (2019) aponta que a política se manifesta como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder. Corroborando com Rua, Hofling (2001) aponta as políticas educacionais como uma política social e, portanto, fruto dos movimentos sociais do século XIX voltados aos conflitos entre capital e trabalho surgidos no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Entretanto, mesmo entendendo as políticas públicas em educação como produto dos movimentos sociais e, portanto, geradas com a participação popular, não se pode deixar de registrar que alguns autores, como por exemplo, Silva (2019), apontam que a maioria das políticas públicas sociais são de “caráter *top/down*”, isto é, constituem ações implementadas de cima para baixo, sem a devida participação dos atores envolvidos no projeto. Contudo, para manter o caráter de política social, sua elaboração deve passar por um processo de elaboração em que a sociedade tenha o direito de participação garantido.

Complementado a compreensão sobre os Contextos do processo de formulação de uma política, Silva (2019, p. 77) argumenta que, “é exatamente na fase

da formulação do desenho e implantação da política que uma gestão democrática possibilita que sua implementação seja mais eficaz e adequada para o sistema de educação”. Nessas etapas do ciclo a política se consolida como direito e resposta às necessidades de formação de uma sociedade que clama por oportunidades para os seus jovens.

Além disso, é também na fase da formulação que se deve estabelecer as estratégias para garantir a efetivação do direito educacional. Neste sentido “ofertar e democratizar o acesso à Educação Profissional representa o atendimento ao anseio da população atendida pelo Ensino Médio, por políticas públicas de desenvolvimento social”. (SILVA, 2019, p.38). Essa possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, ao concluir o ensino médio, traz para o jovem a esperança de ascensão social e continuidade na vida acadêmica.

Contribuindo para um melhor entendimento do processo de construção de políticas públicas, Riani (2013, p. 146) aponta as seguintes etapas ou ciclos de elaboração e implementação uma política pública:

(i) Preparação da decisão política (identificação do problema a ser enfrentado) e definição da agenda (o problema ganha espaço na agenda política do Governo); (ii) formulação ou desenho da política pública; (iii) implementação (aplicação da política pela máquina burocrática); (iv) monitoramento (acompanhamento da implementação da política para, eventualmente, corrigir os rumos. Trata-se de uma avaliação concomitante a implementação; e (v) avaliação (nesse momento, avaliam-se os resultados da política implementada. É uma análise a posteriori dos efeitos produzidos, identificando-se a eficácia, a eficiência e a efetividade da política pública.

Analisando essas etapas descritas percebemos que, da apresentação da demanda até a checagem dos efeitos da aplicação da política, há um esforço do ente federado no sentido de sanar o problema que a política se propunha. Além dessas etapas Riani (2013) ainda aponta que uma política pública se desmembra internamente para se concretizar na elaboração de programas e projetos ligados a ela.

A execução por parte do ente federado desses programas e projetos, inscritos nas políticas públicas em educação, é o que vai garantir a efetividade, eficácia e eficiências das políticas. É justamente a partir da observação da ação dos entes federados no processo de elaboração e assistência, prestada aos órgãos executores,

na implementação das políticas públicas que, Hofling (2001) e Santos (2015), apontam as políticas públicas para o Estado em ação, atuando nesse processo. Essa atuação se materializa por meio da execução de um projeto de governo, com programas de ações direcionados ao acompanhamento das ações dos programas e projetos, em determinados segmentos da sociedade.

É este senso de responsabilidade social que Santos (2015) defende como sendo o compromisso e a responsabilidade com o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos. De acordo com os autores, é possível entender como as políticas públicas são elaboradas e implementadas e como beneficiam grupos sociais específicos. Em se tratando, particularmente, das políticas em educação e dos programas e projetos inscritos nela, o ente federado elabora e oferece as condições necessárias para a execução, mas quem implementa é a escola.

Como visto anteriormente, as políticas públicas podem mudar realidades sociais ao apresentarem necessidades de atuação do governo. Essa atuação se materializa a partir das políticas e programas implementados num determinado contexto. Porém, precisamos entender, em termos conceituais, o que serão as políticas públicas. Rua (2019) as conceitua de forma básica, como um conjunto de ações relativas à destinação de valores. Já Riani intensifica o conceito apresentando política pública como “processo que tem pretensão de resolver problema público” (RIANI,2013, p.145). Para Hofling (2001) o conceito vai além, colocando as políticas públicas como as ações do estado na implantação de projeto de governo por meio “de programas, de ações voltadas para setores específicas da sociedade”. (SANTOS, 2015, p.31).

Frente a essas multiplicidades de interpretação dos processos de políticas e dos projetos e programas inscritos nestas políticas, faz-se necessário compreender como eles são entendidas e integradas nos afazeres docentes e gestores. Assim, para facilitar entendimento das formulações e etapas da estruturação das políticas públicas Mainardes (2006), apresentou o ciclo de políticas, baseado nas ideias de Stephen Ball e Richard Bowe, que apresentamos a seguir.

3.2.1 A Abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas e programas públicas educacionais

A abordagem aqui apresentada está firmada nas etapas e estruturação das análises de políticas educacionais apresentada por Jefferson Mainardes a partir da *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” para análise de políticas educacionais formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área educacional.

Trata-se de um referencial teórico analítico que envolve em sua análise os contextos macro e micro das políticas, sendo que comumente esses enfoques são estudados separadamente. Para o nosso estudo esse referencial é significativo pois, conforme apontou Zanetti (2015, p.25), “nele os processos micropolíticos ganham destaque em interação com o macro”, ao que nos propomos analisar dois elementos inscritos numa política pública educacional.

Assim, a abordagem proposta estabelece ligação entre a dimensão macro (Estado), como órgão controlador do processo de implementação, e micro (processos micropolíticos), nos quais a política é executada, ou seja, o contexto da prática que, no caso das políticas, programas e projetos em educação é a escola. Sobre isso Zanetti (2015) afirma

Enfatiza-se o potencial de reinterpretação, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam nos espaços formais de educação em sua plena vinculação com as questões que atravessa o campo da educação no âmbito local, nacional e internacional. (ZANETTI, 2015, p. 25).

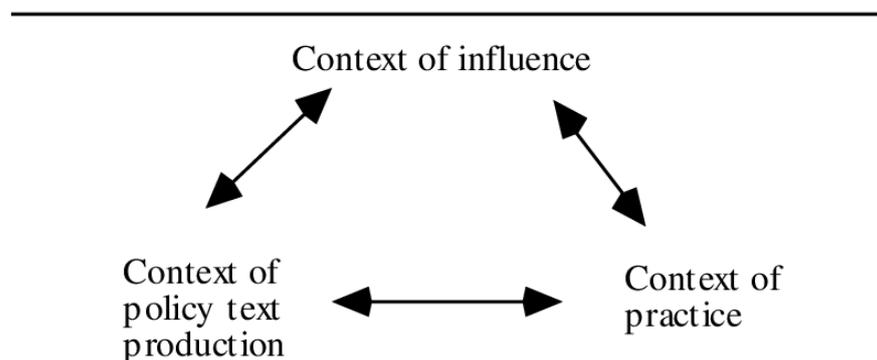
Portanto as ações das micropolíticas interferem na configuração inicial e no rumo das políticas, assim como as políticas influenciam nos processos micros, construindo uma estrada de mão dupla. Conforme Mainardes (2006) a abordagem do ciclo de políticas constitui-se um referencial útil para a análise de programas e políticas educacionais permitindo também uma análise crítica da trajetória desses programas e políticas desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática, bem como, seus efeitos para a efetividade da melhoria da qualidade da educação. O autor enfatiza ainda que

[...] o foco da análise da política deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, as acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Neste sentido, os textos da política instrumentalizados da ação dos sujeitos (professores e outros profissionais) no contexto da prática trazem, na sua estrutura, as marcas dos embates, interpretações e as intencionalidades dos sujeitos que atuam no processo de elaboração e implementação da política.

Para consecução da análise de um programa ou política pública Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo, constituído por três contextos inter-relacionados, sem dimensão temporal e sem obedecer a uma sequência, nem etapas sequenciadas. São eles: o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da prática, conforme mostra a figura 4.

Figura 4: Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



Fonte: Bowe, et all, 1992, p. 20.

Mesmo os contextos do processo de formação de uma política não obedecendo uma sequência lógica, para facilitar a compreensão, Mainardes (2006) apresentou os contextos iniciando pelo contexto da influência pois, normalmente, é no qual as políticas públicas são iniciadas e ocorre a construção dos discursos políticos. Para o autor é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para poder influenciar as

definições das finalidades sociais da educação e o significado do processo de ser educado. Nesse contexto as redes sociais têm grande poder de atuação “dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo”¹². (MAINARDES, 2006, p. 51). Ele aponta ainda ser nesse momento em que os conceitos adquirem legitimidade contribuindo para a formação do discurso de base para a política.

O segundo contexto, o da prática, é no qual a política se submete a interpretação e a recriação, é aqui também onde a política produz seus efeitos e suas consequências podendo causar mudanças e transformações consideráveis na política original. Ao apontar que é nesse contexto que as políticas são implementadas e por isso são sujeitas à influências de quem as interpretam, Mainardes admite que as políticas podem até ser recriadas de acordo com o repertório de quem faz parte do seu processo de implementação. Dentro desta abordagem os professores e demais profissionais atuam ativamente no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais tem papel decisivo na execução de uma política em educação. Sendo assim o que os professores pensam e no que acreditam pode implicar na implementação de uma política.

No último contexto, o do ciclo de políticas, Mainardes (2006) qualifica como sendo o contexto de estratégia política. É nesse contexto que o conjunto de atividades sociais, programas, projetos e políticas necessárias para lidar com as desigualdades oriundas da política investigada são identificadas.

Entender como as etapas de construção de uma política pública se complementam possibilita, aos profissionais que atuam no contexto da prática, atuar de forma ativa na leitura e reinterpretação de programas e políticas educacionais e assim, frente ao que eles pensam e acreditam, influenciar na implementação dos programas e políticas públicas. É a partir da constatação desse entendimento sobre os elementos que influenciam e estruturam o contexto de prática, que esta pesquisa passa a buscar entender os processos vivenciados no dia a dia da escola. A seguir passamos a apresentar a trajetória da pesquisa de campo.

¹² As interações estabelecidas numa rede social determinarão como os atores se relacionam e conformarão uma estrutura de rede particular. Por sua vez, esse padrão estrutural condicionará os recursos disponíveis e mobilizados através da rede, influenciando as decisões e, como consequência, direcionando os resultados obtidos. (ZANETTI, 2015)

3.3 Recursos Metodológicos: Trilhas de um Caminho a Percorrer

Esta sessão se inicia com uma citação da professora Ilka Schapper Santos que retrata a inquietação metodológica que impulsionou esta pesquisa. Segundo a autora: “Se admitimos que se faz necessário romper com sistemas de pensamento que legitimam apenas uma forma de fazer ciência, precisamos também encontrar outros lugares para pensar sobre a materialidade das coisas no *lócus* da pesquisa”. (SANTOS, 2010, p.90).

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como a implementação da TESE e do PJF são compreendidos pelos docentes da EEEP Balbina Viana Arrais para melhoraria da qualidade da educação ofertada pela escola. Para isso precisamos conhecer, analisar e interpretar o processo de implementação dos tais programas e projetos inscritos na política educacional de educação profissional do Ceará. Isso exige um percurso metodológico que venha ao encontro dos pressupostos teóricos da pesquisa e que, ao mesmo tempo, seja um processo de construção de conhecimento, sustentando a proposta do estudo, atendendo seus objetivos e fornecendo subsídios aos participantes para essa construção.

A partir disso, apresentamos e explicitamos os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento do presente trabalho e o atendimento de seus objetivos. Conforme apontou Minayo (2001), o conhecimento sobre percepção das pessoas só é possível a partir da experiência humana vivenciada e definida pelos seus próprios autores. Por esse motivo coaduno com Gassen (2015) ao apontar que é imprescindível compreender os determinantes sociais que direcionam as vidas dessas pessoas em que a abordagem qualitativa trata de compreender essas realidades que os números apontam, mas não revelam.

Partindo desta reflexão e da questão norteadora que trata da maneira como os docentes de uma escola pública de educação profissional têm compreendido a implementação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e do Programa Jovem de Futuro (PJF), inscritos na política de educação profissional do estado do Ceará, e como utilizam para melhoria na qualidade da educação ofertada pela escola, escolheu-se um método de pesquisa de caráter investigativo e descritivo, enfatizando os processos e o significado dos fatos para os atores envolvidos. Por isso o método de investigação aplicado foi a pesquisa qualitativa, uma vez que os dados foram

trabalhados de forma que não podiam ser reduzidos a mensuração, mas a análise de outras observações, conforme aponta Minayo:

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.14)

Nesta abordagem a distância entre a teoria e os dados, ou entre a ação e o contexto deverá ser diminuída por quem realiza a pesquisa fazendo uso da análise fenomenológica¹³. Assim sendo, escolheu-se a pesquisa qualitativa por ser mais flexível e apresentar características mais apropriadas ao caso de gestão em estudo. Deste modo, como a pesquisa visa interpretar de forma exploratória as evidências encontradas no decorrer da pesquisa e na construção da dissertação, Gunther (2004) afirma a necessidade de cuidados na descrição minuciosa do delineamento da pesquisa, coleta de dados, transcrição e preparação dos mesmos para sua análise específica e acresce que:

São características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. (GUNTHER, 2006, p. 204)

Para esse autor o tratamento separado dos passos da consecução da pesquisa evita o ocultamento de possibilidades de combinação de elementos desta técnica de pesquisa.

No nosso estudo, como se trata de uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, essa dissertação foi desenvolvida por meio do método de estudo de caso, levando em conta o contexto da prática. Sendo assim, esse estudo tem um enfoque particular, que é a análise da implementação da

¹³ A Análise Fenomenológica privilegia o movimento intuitivo do pesquisador enquanto acessibilidade ao sentido da experiência que é relatada pelo sujeito da pesquisa, e que nos permite integrar intuição cotidiana com investigação científica, torna mais fácil não esquecermos desta “fantástica capacidade interpretativa”, mesmo que tomemos o discurso, seja ele falado ou escrito, como base de nossas compreensões. (MACEDO, 1999)

TESE e do PJF dentro da política de educação profissional do Ceará, abarcando a compreensão dos docentes e a utilização destas ferramentas.

Tendo em vista a importância da TESE e do PJF no contexto da política pública de educação profissional do Estado do Ceará, bem como a necessidade de compreender como os docentes percebem estes programas, foi delimitado como contexto da prática a EEEP Balbina Viana Arrais.

Da descrição acima e atentando para o propósito desta pesquisa percebemos que é necessário entender os pressupostos teóricos sobre política pública e os programas inscritos nela. Da mesma maneira objetivamos encontrar uma diretriz que possibilite interpretar, durante as entrevistas, a produção dos sentidos pelos interlocutores sobre aquilo que está sendo discutido, bem como compreender melhor o processo de produção crítico-colaborativo.

Deste modo, nossa pesquisa iniciou-se com a apresentação do caso de gestão, cujas primeiras análises concentram-se no segundo capítulo deste trabalho. Essa apresentação objetivava uma aproximação com campo da pesquisa fazendo uma descrição da trajetória da política de educação profissional no Brasil e no Estado do Ceará, bem como da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e do Programa Jovem de Futuro (PJF) inscritos nesta política, além da apresentação da escola objeto desta pesquisa, a EEEP Balbina Viana Arrais. Para tanto foi realizada uma consulta bibliográfica, através de livros, revistas, sites, dissertações, teses, periódicos etc., além de análise documental dos registros da instituição para a apropriação das informações que as qualificam, com o intuito de embasar a análise do estudo de caso.

Seguindo o caminho da pesquisa e procurando corresponder mais especificamente ao segundo objetivo traçado que é analisar como os professores compreendem os programas e políticas públicas voltados para resultado de aprendizagem, delineou-se os instrumentos de pesquisa, pois a compreensão dos sujeitos sobre o tema passa pela obtenção de informações ou dados que não seriam possíveis de conseguir somente com estudo bibliográfico ou observação. Segundo Miascovsk (2008, p.40) “a medida que as ideias são debatidas, os significados de cada interlocutor são compartilhados e, nesse movimento, novos sentidos estão sendo construídos, os quais, por sua vez, são compartilhados e, assim, sucessivamente, em um movimento que pode ser infinito”.

Inicialmente, a pretensão era realizar a pesquisa de campo por meio de sessões reflexivas. Por se tratar de sessões reflexivas as perguntas permeavam no

contexto de práticas e na gestão para resultados, de forma muito fluida, sem estabelecimento de limites em que uma pergunta estabelecia conexão com um dos aspectos para fazer a escuta dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, devido a pandemia do novo Coronavírus¹⁴, e para atender as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), de distanciamento social modificamos o instrumento de pesquisa para as entrevistas semiestruturadas.

Dessa forma as entrevistas que, se configuram como um processo entre duas pessoas, pretenderam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos, do entrevistado, entendendo que, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 72) “os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes, e às opiniões dos sujeitos entrevistados”. Não podendo realizar presencialmente as entrevistas optamos pelo aplicativo de vídeo conferência Google Meet. Para tanto houve um contato preliminar, via ligação telefônica, para convidar os participantes da pesquisa em curso. Em seguida foi feito o agendamento da data e hora da entrevista. Esclarecemos que movimento de escuta e reflexão dos sujeitos manteve como base as perguntas que versam sobre o contexto de práticas e gestão para resultados, mas sem serem pré-determinadas quais seriam voltadas para contexto de prática e o outro grupo para gestão para resultados. No movimento reflexivo objetivado pelos questionamentos das entrevistas, mantivemos a mesma base de perguntas/reflexões que seriam realizadas nas sessões reflexivas.

Após a definição e reorganização das perguntas a serem feitas optamos pelo roteiro semiestruturado, tendo pontos centrais das temáticas, como já mencionado, indiretamente. Essa flexibilidade permite que o entrevistado tenha mais liberdade e autonomia para falar espontaneamente, ao tempo que o entrevistador pode efetuar perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras no contexto da pesquisa. Outra característica marcante nesse tipo de entrevista é que ela produz uma melhor amostra da população que está sendo pesquisada. Deste modo tal instrumento colaborou com a nossa pesquisa, uma vez que, como apontou Boni e Quaresma (2005, p. 75), esse tipo de entrevista colabora na “investigação dos

¹⁴ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. **O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19** após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”.

As entrevistas semiestruturadas foram compostas por perguntas com a finalidade de obter elementos que caracterizem os seguintes aspectos: panorama da implementação da TESE e do PJJ inscritos na política de educação profissional do Ceará; gestão escolar democrática com foco em resultados de aprendizagem, dentre outros. Após essa definição dos pontos centrais a serem verificados juntos aos sujeitos realizamos a escolha para participação nas entrevistas. Esta foi feita com base na relação direta com a implementação de cada uma das ferramentas de gestão em estudo. Agrupamos os sujeitos de acordo com a ferramenta e com cronologia de implementação da mesma, pois, desta forma, esses sujeitos contribuem com informações mais concretas sobre os aspectos relacionados à implementação dessas ferramentas, apresentando as dificuldades de implementação.

Deste modo há os sujeitos para comporem a amostra. Ficou delimitado a 03 coordenadores pedagógicos, 01 professor que atua na base técnica e professores representantes de cada área de conhecimento, a saber: 01 de Linguagens, 01 de Matemática, 01 de Ciências da Natureza e 01 de Ciências Humanas. Ao todo foram realizadas 08 (oito) entrevistas, sendo a primeira realizada no dia 22 de maio de 2020, com a coordenadora escolar, que, durante a análise será identificada como entrevistada A, e a última entrevista foi realizada no dia 04 de junho de 2020, com a professora da área de matemática e suas tecnologias, que nas análises será identificada como Entrevistada E. A identificação dos participantes do estudo, durante a análise dos dados coletados, foi feita conforme quadro 5:

Quadro 5: Forma de identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO DA PESQUISA	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO.
Coordenadora Escolar	Entrevistada A
Coordenadora Escolar	Entrevistada B
Coordenadora Escolar	Entrevistada C
Professora da área de linguagens	Entrevistada D
Professora da área de Matemática	Entrevistada E
Professor da área de Ciências da Natureza	Entrevistado F
Professora da área de Ciências Humanas	Entrevistada G
Professor da Base Técnica	Entrevistado H

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como não foi possível a apresentação formal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devido a pandemia, antes de cada entrevista foi feita a leitura deste documento para que os entrevistados tomassem conhecimento do objetivo da pesquisa e do objeto que pretendemos entender no decorrer da pesquisa. Neste documento também consta a seguridade do sigilo de suas identidades. Para garantir o anonimato dos pesquisados optamos por não anexar os termos preenchidos nos anexos.¹⁵

Na seção 3.4, a seguir, apresentaremos a discussão e análise dos dados da pesquisa.

3.4 Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa

Nesta seção, serão analisados e discutidos os dados da pesquisa mais apontados na pesquisa de campo por meio das entrevistas semiestruturadas. Essa análise será permeada pelo diálogo entre as falas dos entrevistados, as percepções do pesquisador e os referenciais teóricos que embasaram este estudo, e está dividida em três eixos de análise. Na primeira seção, exploramos a formação no contexto escolar, tanto dos alunos como dos docentes, uma vez que compreender como se dá

¹⁵ Vale ressaltar que o pesquisador/entrevistador é também gestor/diretor da unidade escolar, contexto da prática pesquisada. Essa relação funcional com os entrevistados pode ter tencionado respostas de forma generalizada de alguns entrevistados, mesmo sem compreensão aprofundada, dos programas e política analisadas.

o processo de formação dos programas no “chão da escola” e como contribui para o entendimento dos atores sobre os objetos de estudo. Em seguida, no segundo, será tratada a gestão democrática participativa voltadas para resultados na aprendizagem como forma de promover uma educação de qualidade. Por fim, no terceiro, abordaremos os programas e projetos inscritos na política pública de educação profissional e sua dinâmica do contexto da prática.

3.4.1 Formação docente e discente sobre os programas e projetos inscritos na política pública de educação profissional no contexto da prática.

Esta seção busca analisar como ocorre a formação dos docentes e discentes no interior da escola. As informações coletadas nas entrevistas buscam compreender em profundidade as evidências apontadas no capítulo I, ao tratar da educação ofertada pela escola aos discentes e dos processos de formações continuadas, e apresentação dos programas e projetos aos professores, no contexto escolar, para, a partir de então, compreender como os projetos e programas implantados na escola são apresentados aos docentes.

Iniciamos as entrevistas com as coordenadoras escolares, por fazerem parte da gestão escolar, e assim, estarem diretamente ligadas a promoção das ações formativas da escola. Os primeiros questionamentos foram sobre a formação dos estudantes aliando as bases comum e técnica.

De acordo com os entrevistados A, B, C, D, E e F, o processo de formação do estudante se dá de forma integral, com uma jornada de 9 aulas diárias, integrando o ensino regular (base comum), o ensino profissional (base técnica) e a formação humana (base diversificada), o que fica evidente na fala da entrevistada A, ao afirmar

O ensino profissional integrado, aliado ao médio ele se dá é, tem uma carga horária específica, tanto do ensino médio quanto esse profissional, e o aluno, ele tanto vai estudar as disciplinas da base comum e também as disciplinas da base técnica. Para que aconteça eles fazem a matrícula no início do ano e aí, depois dessa matrícula, eles vão ingressar no curso que é de escolha deles, que a partir daí, eles vão passar às 9 aulas diárias, e eles permanecem na escola e eles têm essa possibilidade de tanto estudar as disciplinas da base comum, como daquele curso profissional que eles escolheu, então é dessa forma.(ENTREVISTADA A, entrevista realizada em 22 de maio de 2020)

Essa integração, apresentada pela entrevistada está presente nos pressupostos conceituais da TESE ao estabelecer como atribuição da gestão coordenar e integrar as tecnologias específicas (diferentes saberes, diversas áreas do conhecimento, diversas disciplinas e atividades de apoio), para criar um ambiente onde todos se sintam estimulados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos. Nas falas dos entrevistados essa conexão é mais visível dentro do contexto de prática, configurando assim a necessidade de articulação entre os processos e a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática. Essas necessidades foram apontadas por Mainardes (2006), para identificar o texto da política à prática e sua aplicabilidade cotidiana.

Segundo os entrevistados, esse conjunto de saberes interligam-se harmonicamente para que haja uma sintonia entre os conteúdos que são abordos pelos professores das bases que compõe o currículo. Essa integração entre os aparatos necessários ao desenvolvimento do ser humano, apontada pelos entrevistados, é o que dar corpo e identidade a escola de educação profissional, permitindo a instituição promover a formação integral do aluno. Logo, os pressupostos da TESE, ao apontar a reunião das tecnologias específicas e, de certo modo presente também o PJJ, ao colocar a participação coletiva como essencial para a construção do plano de ação, reúnem os elementos de formação necessários para a formação do educando em sua integralidade. Porém, quando se fala, especificamente de conteúdo, mesmo tentando promover a interdisciplinaridade, no contexto da prática, nem sempre é possível conforme apontou o Entrevistado H, ao relatar:

É tentado fazer, a todo momento, que haja uma sintonia, uma harmonia entre as duas bases, técnica e a comum, em muitos aspectos e isso funciona perfeitamente e em outros ainda deixa-se a desejar essas questões, mas, de uma forma geral, é muito positivo porque há essa integração em alguns momentos, e conteúdo que fazem com que um conteúdo que é trabalhado na base comum possa também ser aperfeiçoado na base técnica e vice versa, um conteúdo que é trabalhado na base técnica é aperfeiçoado na base comum. Então, quando acontece, e acontece em alguns momentos, isso é bem positivo. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020).

Essa integração curricular está presente nas preocupações e recomendações apontadas pelo Instituto Unibanco ao atribuir ao gestor a responsabilidade de buscar possibilidades de fazer com que os processos educativos se realizem de modo

integrado e com qualidade. (INSTITUTO UNIBANCO 2017). Contudo, no dia a dia da escola, quando observamos os discursos dos profissionais, essa materialização acontece em momentos distintos: têm-se um momento para planejamento da TESE, que acontece geralmente no início do ano e, em outro momento, depois de um diagnóstico, o planejamento do Jovem de Futuro. Vê-se, pois, a necessidade de um planejamento, segundo a concepção de Rodrigues (2016), que junte as propostas, agrupando os focos, sem alterar os programas, buscando fortalecer a gestão escolar e o aprendizado dos estudantes.

A partir dessas preocupações que o gestor escolar deve reunir meios para que os processos educativos aconteçam de forma participativa, buscando incorporar nos sujeitos o sentimento de pertencimento, para tornar a escola um ambiente participativo e favorável à formação do ser humano em sua totalidade. Essas preocupações se materializam na fala do entrevistado C ao dizer que

Com relação à escola profissionalizante, os gestores, os professores, os alunos eles são muito abertos para as discussões. São muito abertos para ouvir sugestões, ouvir ideias, e assim acatar a decisão do geral, a decisão do coletivo. Então, eu acredito que, a meu ver... nosso maior objetivo é o aluno, é aprendizado, é eles estarem podendo assim prosseguir a sua vida integral. Nós temos a escola integral e o ensino integral e a gente pensa e coloca “pro” aluno a situação de que ele está ali não para ter conhecimentos apenas de base técnica ou base comum, mas ter um aprendizado para a vida dele. (ENTREVISTADO C, entrevista realizada no dia 26 de maio de 2020).

Esse processo de formação do sujeito na sua integralidade, abrangendo as dimensões acadêmicas, profissionais e sociais tem sido ponto central das preocupações da TESE, na ótica do protagonismo estudantil, na formação dos elementos do conhecimento e na visualização dos estudantes.

Em relação as formações docentes, elas podem propiciar os primeiros contatos com a política, programas e projetos em estudo. Durante as entrevistas os docentes apontaram formas diferenciadas de apropriação dos elementos normativos necessários a implementação dessas ferramentas. Isso se evidenciou observando o tempo de entrada de cada profissional na escola, mostrando que, com o passar do tempo a escola foi mudando a forma de contato dos profissionais com tais programas. Tal aspecto aparece, por exemplo, quando são questionados sobre como os

profissionais da escola tinham tomado conhecimento sobre a TESE. Verificamos que somente a Entrevistada C participou da implantação deste projeto na escola, no ano de 2008. Em sua resposta ela compartilhou os sentimentos e sensações dos profissionais na época ao relatar:

Bem, eu tomei conhecimento dessa filosofia há 11 anos atrás, quando comecei a escolas profissionais do estado do Ceará. Eu faço parte da primeira escola inaugurada no Ceará e, naquele momento de transição onde a gente não sabia bem o que era que ia acontecer, a gente estava numa escola regular e, de repente, chega aquilo pra, assim ó, em agosto nós vamos ser escola profissionalizante. Aquilo ali foi um choque para todos. E foi difícil, no início uma coisa bem desafiante. Era uma coisa que a gente não sabia como era. O novo é muito, traz assim uma certa ansiedade, um certo temor. Mas naquele momento nós tivemos uma formação, muito boa, onde foi apresentada a TESE pra nós, e assim, eu acredito que, assim como eu, todos os professores e gestores e a escola inteira participou, todos os servidores. (ENTREVISTADO C, entrevista realizada no dia 26 de maio de 2020).

No relato de outra entrevistada percebemos que o contato com a TESE, no contexto da prática, vai se naturalizando com o passar do tempo, no fazer cotidiano dos profissionais e nas vivências de uma escola de tempo integral. Essa aproximação do fazer, com o passar do tempo, tornou a TESE mais natural para os atores que já tem uma vivência com ela por determinado período. Isso é perceptível no relato:

Eu acho que, na verdade, ela já tão intrínseca, já faz tão parte da escola profissionalizante que a gente num separa. Já é um modelo, já é uma forma que a gente já pega o bonde andando. Então a gente não sente essa diferença, na escola, da TESE. A TESE já faz parte do dia a dia. E como ela é utilizada na escola, eu creio que desde o planejamento, desde as reuniões, dos planejamentos até os eventos da escola onde os alunos participam, os alunos organizam, passando pelas aulas de formação pra cidadania onde se trabalha as competências socioemocionais, os pilares, tudo isso aí. Então ativamente na escola, a todo instante. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada no dia 04 de junho de 2020)

Isso faz com que o debate sobre seus elementos seja traduzido pelas práticas cotidianas, podendo causar problemas para os profissionais que ingressam na escola. Para estes a formação inicial em TESE se restringe a um seminário, com duração de 4 horas, para apresentar a filosofia de gestão da escola. O que é notado na fala do entrevistado E,

Através da seleção, que eu só tive o contato quando eu fui disputar a seleção de ensinar nas escolas profissionalizantes, até então, eu nunca tinha escutado falar. Aí teve todo o seminário e a gente teve um contato realmente com o documento da TESE e, com o seminário, foi o primeiro contato com a TESE, até então, eu não conhecia. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada no dia 04 de junho de 2020)

Com exceção da Entrevista C, os demais entrevistados afirmaram ter conhecido a TESE durante o processo de seleção para ingresso na escola e nas semanas pedagógicas preparatórias para início de cada ano letivo. Porém, observa-se que, o rigor dessa formação inicial foi se perdendo gradativamente com o passar dos anos, isso é evidenciado nas falas dos entrevistados. A entrevistada A afirma que em 2009, no processo seletivo para ingressar na escola participou “de um seminário, em que a gestão apresentava a tecnologia empresarial para os professores que se candidatavam a uma vaga na EEEP e depois nós fazíamos uma entrevista para demonstrar o nosso conhecimento em relação ao que foi aprendido no seminário de TESE” (ENTREVISTADA B, entrevista realizada em 22 de maio de 2020); a entrevistada G, que afirma ter participado da seleção em 2011, diz: “eu lembro que tinha um dos quesitos era participar do seminário da TESE e eu fiquei aflita porque eu pensei que a gente tinha que elaborar um seminário”. (ENTREVISTADA G, entrevista realizada em 28 de maio de 2020).

Sobre essa formação inicial uma ata da escola datada de 01 de agosto de 2008, relata a abertura de uma formação inicial em TESE, com duração de uma semana e assinatura de termo de adesão a proposta da escola. Em outra ata, é relatado que a partir de janeiro de 2009 todo profissional que pretendesse entrar para a equipe de profissional de uma EEEP precisa fazer formação em TESE, com duração de oito horas, e assinar o termo de adesão. Percebemos nas falas dos entrevistados que com o passar dos anos, se deu um processo de naturalização da implementação da TESE, de modo que, os momentos de discussão sobre esse programa ficaram restrito a uma discussão na semana pedagógica para iniciar o ano letivo, ou de forma geral, em reuniões de áreas de conhecimento ou gerais, sendo que nesses últimos, a TESE não era pauta exclusiva. Isso evidencia a suposta perda de força da TESE no chão da escola apontada no capítulo II.

Essa falta de embasamento teórico e reflexão sobre o programa no contexto de prática, acaba não surtindo o efeito esperado pela escola na aplicabilidade do

programa. Como a formação continuada é uma das premissas da TESE, isso revela um problema para a gestão escolar na promoção de formação continuada em serviço.

Com o Programa Jovem de futuro, duas coordenadoras receberam formação quando ainda atuavam na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da educação, todos os demais entrevistados afirmaram ter conhecido esse programa na própria escola, nos momentos formativos coletivos (reuniões gerais) e planejamentos (reuniões por áreas de conhecimento).

Sobre a apresentação do PJF na escola, uma ata, datada de 16 de fevereiro de 2017, relata ter ocorrido em uma reunião ordinária quinzenal de professores, com duração de 4 horas, realizada nas dependências da unidade de ensino, com a presença do Superintendente Escolar que foi responsável pela coordenação da reunião e a apresentação do programa. Além disso, as atas das reuniões semanais para planejamentos, por áreas de conhecimento, trazem registros dos planejamentos, monitoramentos e avaliações das ações do Programa. Porém, nos relatos dos entrevistados, isso não apareceu. Das coordenadoras escolares entrevistadas, que são integrantes da gestão escolar, só apareceu uma colocação genérica da entrevistada C, ao dizer:

Foi passado para nós pela gestão em geral, com reuniões específicas, reuniões gerais, reuniões de áreas, aonde a gente pode se apropriar do que era o jovem de futuro e como a gente ia trabalhar e isso nos ajudar na aprendizagem dos alunos. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada em 28 de maio de 2020)

Percebemos, que o registro da formação inicial do PJF não foi marcante para os profissionais. O que se agrava mais quando se fala dos professores do eixo técnico. Alguns ainda responderam ter conhecimento sobre o programa e como atuam tecnicamente, sem refletir sobre o programa, como mostrou a Entrevistada E:

A partir das reuniões onde a gente discute, principalmente as reuniões de áreas, onde a gente se senta e é apresentado e pra fazer todo aquele planejamento que é necessário para o Jovem de Futuro, toda aquela esquematização das ações que serão realizadas. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada em 04 de junho de 2020)

A situação se agrava mais ainda, ao percebermos haver professores na escola que não conhece o programa, conforme apontado pelo entrevistado G, ao declarar: “desse ai eu não tenho conhecimento do PJJ” (ENTREVISTADO G, entrevista realizada em 28 de maio de 2020), ou ainda, na fala do entrevistado H, professor técnico, ao colocar, “Mais uma questão que eu não vou poder responder. Eu não tenho muito conhecimento sobre isso não”. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada em 28 de maio de 2020). Esses dois últimos revelam não conhecerem os programas e projetos implementados na escola. Esse desconhecimento de alguns revela a falta de discussões e momentos reflexivos, envolvendo todos os profissionais. Sobre a implementação desses programas, bem como a existência de pontos problemáticos na aplicabilidade da política, uma vez que nas ações de implementação deve haver momentos de análise e avaliação, com todos, sobre a eficiência e eficácia da efetivação da política no dia a dia da escola.

Essa aproximação entre a fala dos entrevistados e os registros da escola sobre a formação dos funcionários, tanto em TESE com no Programa Jovem de Futuro, apontam para a existência de uma responsabilidade da unidade escolar com os processos formativos para que os profissionais se apropriem melhor dos objetivos das políticas e programas a serem implementados da escola. Contudo, quando o entrevistado F fala “Conheci o PJJ nos momentos coletivos com professores e gestão”, sem especificar ou detalhar como, e ainda, quando o entrevistado H afirma “eu não sei te dizer muita coisa sobre ele não, mas foi na própria escola”, também sem detalhar, ambos demonstram não terem domínio sobre a formação inicial e a formação em serviços. Isso demonstra uma fragilidade na formação continuada em envolver a participação de todos os atores nos processos, pressupostos tanto da TESE como do PJJ, e que Luck (2009), Sakamoto e Fonseca (2016) defendem como essencial para um projeto de formação capaz de atender as necessidades da instituição e as exigências dos pais ou responsáveis.

Com isso percebemos que, no contexto de prática, temos grupos de profissionais que dominam as bases teóricas da TESE, principalmente aqueles que têm mais tempo de atuação na escola, outros tem grandes dificuldades em compreender os elementos presentes no programa. No tocante ao PJJ, acontece algo similar, porém devido a nem todos os profissionais estarem diretamente ligados às ações desse programa, existe um grupo de profissionais (da área de Humanas e os

profissionais técnicos) que afirmam não ter conhecimento do programa. Isso sinaliza para uma necessidade de reflexão da equipe gestora no sentido de fazer uma retomada dos princípios estruturante de cada um dos programas analisados. Na seção seguinte procuramos compreender como os profissionais percebem a o papel da gestão democrática participativa a partir da implementação da TESE e do PJF no contexto da prática.

3.4.2 Percepções sobre a Gestão Democrática Participativa voltada para resultados de aprendizagem.

Para obtermos informações sobre a percepção dos docentes sobre a gestão escolar foram feitos questionamentos sobre a comunicação no espaço escolar e participação dos profissionais nos processos decisórios de implementação dos programas e projetos, objetos desse estudo.

Questionados sobre a forma como acontecia a comunicação entre os profissionais da base regular e os da base técnica as coordenadoras escolares (entrevistadas A, B e C) e também os professores (entrevistados D, E e F) concordaram que o diálogo entre as bases regular e técnica acontece de fora unificada conforme aponta a coordenadora escola, entrevistada A,

No universo escolar não tem como a gente separar, só existem um currículo apesar, de haver essa distinção, mas o currículo é um só, e a base técnica, ela dialoga com a base comum, através de seus próprios conteúdos... através de reuniões, em reuniões diária e reuniões gerais e também, no próprio coletivo de professores, entre as coordenações pedagógicas e, também, a coordenação dos cursos. (ENTREVISTADA A, entrevista realizada em 22 de maio de 2020).

Corroborando a professora, entrevistada D, assim relata:

Com os professores da mesma base, nós temos o dia do planejamento de áreas, onde gente conversa com os da mesma base e, também com os de áreas diferentes, tem sempre reuniões gerais onde a gente coloca, quinzenalmente ou mensalmente, juntos, podemos discutir e analisar para que esse trabalho continue em bom andamento. (ENTREVISTADA D, entrevista realizada no dia 01 de junho de 2020).

Nesses momentos são discutidos como os saberes se interligam para dar sentido ao que está sendo proposto pelos programas. Neste sentido, a entrevistada C aponta como isso acontece no cotidiano da escola,

A gente procura sempre trazer uma interdisciplinaridade, de poder trazer para o aluno da base técnica ensinamentos da base comum e que possam trabalhar juntos para que o aluno ele veja que ali a base comum vai ser necessário dentro da sua da sua profissão futura... e, quando a gente faz esse link do curso técnico, das disciplinas técnicas com a base comum, isso ajuda o aluno a ver, a perceber que aquelas disciplinas da base comum vão ser necessárias sim pra eles no futuro no seu trabalho. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020).

As falas dos entrevistados mostram que há um esforço para uma unificação do currículo, no sentido de promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos das bases técnicas e regular, bem como a complementariedade desses conteúdos, visto que a maioria das disciplinas da base regular são contributivas para as disciplinas da base técnica e vice-versa. Mas, também mostram que existem momentos específicos com os profissionais de cada área de conhecimento e com os professores da base técnica separadamente, evidenciando assim que, no contexto da prática, ainda há uma separação nos momentos de planejamento.

Essa separação se evidencia mais ainda na fala da entrevistada G ao apontar: “eu acho que a gente é muito unida, mas a gente já foi mais, bem mais quando a base técnica estava o dia todo na escola. Hoje, como eles não são mais obrigados, talvez tenha dificultado mais um pouquinho essa convivência” (ENTREVISTADA G, entrevista realizada em 28 de maio de 2020). Essa dissociação da base técnica é confirmada na fala do entrevistado H, ao apontar que o diálogo entre as bases,

acontece muitas vezes nos corredores, nos ambientes que são direcionados aos profissionais, em reuniões coletivas e em grupos sociais. O pessoal interage também em redes sociais, como Whatsapp e demais redes sociais”. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada em 28 de maio de 2020).

Ao apontar que a comunicação entre os profissionais se dá através conversas informais ou por meio de redes sociais, o entrevistado demonstra que estes profissionais não participam dos momentos formais de discussão coletiva sobre os programas e projetos, que envolvem a escola como um todo. Isso mostra que os

profissionais da área técnica não estão participando, efetivamente, dos programas e projetos implementados na escola.

Desta forma a gestão escolar deixa de observar o que Luck (2006) estabelece como competência necessária de um gestor escolar: equilibrar as interfaces e diferentes áreas de atuação da escola e a integração entre as pessoas em torno de um ideário educacional comum, no sentido de manter os participantes do processo coletivamente organizados e comprometidos com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, que é princípio, tanto da TESE quanto do Jovem de Futuro. Esses programas foram implementados na escola com a finalidade de fortalecer a política de educação profissional, caracterizada pela educação integral. Portanto, deixar de promover essa integração pode levar a escola a sobrepor duas modalidades de ensino (Ensino Regular e Ensino Técnico), funcionando simultaneamente no mesmo contexto de prática de forma dissociada. Logo, essa prática seria suficiente para descaracterizar os pressupostos da educação integral que constituem uma das premissas da política de educação profissional implementada no Estado do Ceará.

Referente à comunicação entre a gestão escolar e os professores, todas as coordenadoras entrevistadas concordaram que as discussões começam a partir do Diretor, que dialoga com as coordenadoras, em reuniões específicas da gestão escolar, e chega aos professores nas reuniões gerais ou nas reuniões semanais por área de conhecimento.

Os professores entrevistados também coadunam com as afirmações dos coordenadores. Porém o professor técnico (entrevistado H), mais uma vez, demonstra não está inteirado com os processos comunicativo da instituição. Ao ser questionado sobre a comunicação com o gestor, afirmar, genericamente, “como eu já comentei, em reuniões e em momentos de palestras dentro da própria escola, ou na semana pedagógica” (ENTREVISTADO H, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020). Essa afirmação contraria um dos fundamentos da TESE sobre a liderança exercida pelo gestor, como forma de motivar a equipe e estabelecer parcerias, para produzir resultados que é o foco do PJJ. Contraria ainda o que estabelece a TESE em relação a delegação planejada como forma delegar tarefas, de promover a discussão e o entendimento, como forma de gerar comprometimento e confiança dos atores na implementação dos programas, além de evidenciar a falta de práticas de responsabilização e integração entre os diferentes sujeitos que compõem a equipe.

Sobre isso, Santos (2015, p.81) aponta que, “a gestão escolar exige diversas competências e habilidades do gestor na relação com seus interlocutores e com os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos alunos”.

Outro aspecto observado na fala da coordenadora (entrevistada A) foi a participação do superintendente escolar, profissional integrante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), órgão de instância superior a escola, ligado à Secretaria da Educação do Estado, mostrando que a gestão escolar recebeu apoio na implementação dos programas e políticas educacionais. De certa forma isso também elucida o caráter *top/down* da política, em que a sua implementação acontece de cima para baixo, sem a participação dos atores na sua elaboração, conforme apontados por Silva (2019).

Quando questionados sobre os principais pontos da TESE, a entrevistada G apontou a gestão compartilhada como sendo um dos pontos fortes da atuação do gestor no processo da delegação planejada ao afirmar:

A gestão descentralizada que é uma gestão participativa, nós não temos é, é uma gestão que dita aquilo e tem que ser cumprido daquele jeito, sempre é algo muito combinado. Então, pra mim, o que mais me chama a atenção, é a gestão participativa, o alinhamento e essa delegação planejada porque a gente funciona muito bem sem sua presença, desculpe lhe dizer, assim, quando você precisa se ausentar pra suas aulas do mestrado, quando tem formações, que você se ausenta uma semana, três dias, você ver que a escola funciona bem. Então, isso é por conta dessa delegação que é bem planejada, que é bem distribuída e cada um cumpre o seu papel, até mesmo quando todos da gestão precisam se ausentar, como já aconteceu para o SPAECE, tudo ocorre muito bem, desde a portaria até a cozinha, e eu acredito que isso seja por conta de algo que já é bem estruturado, como a delegação planejada que está na TESE. (ENTREVISTADA G, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020)

Desta fala percebemos que a coliderança está presente no chão da escola e isso é uma das competências defendidas por Luck (2006) para que o gestor compartilhe as responsabilidades e os espaços entre os participantes da comunidade escolar. Outro fato observável, embora não esteja explícito, é que a TESE exerce um papel integrante e integrador das práticas de participação docente. Essa inferência pode ser entendida a partir das contribuições coletivas a pontadas e do comprometimento da equipe em auxiliar os processos de gestão, quando necessário, conforme apontado pela entrevistada.

No tocante a participação dos docentes na pactuação de metas, no planejamento das ações e nas discussões dos resultados, que são aspectos determinantes do método de gestão chamado ciclo do PDCA, presente tanto na TESE como no PJF, como forma de configuração de uma gestão democrática participativa voltada para resultados de aprendizagem, as coordenadoras entrevistadas demonstraram muita propriedade em discutir sobre metas preestabelecida pelo Jovem de Futuro com base nos resultados do ano anterior e nos indicadores de fluxo e, também, sobre metas como indicadores de resultados do plano de ação da TESE. Essa apropriação, por parte das coordenadoras escolares, remete-as a responsabilização pelos resultados apresentados pelos alunos. A partir disso, precisa-se entender que essa responsabilização se deve pelo fato de ser a gestão escolar responsável pela implementação de projetos e programas que se materializem em ações capazes de gerar aprendizado no aluno.

O mesmo não se percebe nas falas dos professores que apontaram essa discussão, presente somente, nas reuniões semanais por área de conhecimento, sem detalhamento de como a gestão atua no fazer do dia a dia da escola. Apenas as entrevistadas D e G fizeram detalhamentos da atuação da escola, de forma geral ao afirmarem:

Primeiramente os docentes acompanham. A meta, como eu já falei, existe a meta que é a anual, aquela que é de um ano pra o outro, que a gente tem que atingir, como também existe a bimestral, aonde todo bimestre é colocada na sala de aula o que ele atingiu e o que ele tem que atingir, o que ele pode atingir. E assim, sucessivamente. (ENTREVISTADA D, entrevista realizada no dia 01 de junho de 2020)

[...] Então eu acho importante a gente trabalhar em cima dessas metas e a partir do momento que a gente passa a divulgar isso pra eles dentro das salas de aula, quais serão as metas de cada um, você percebe que eles se sentem bem mais motivados. Há quem discorde mesmo, de achar que isso não estimula, é um estímulo negativo, mas o que a gente percebe na prática é que, assim que coloca as metas lá, eles vão lá, vão comparar se conseguiram atingir ou não. Então, é como eu converso sempre com eles: a gente precisa estabelecer uma meta de fato, em tudo na nossa vida. Então, essa forma que a gestão encontrou de buscar essas metas fez com que eles, principalmente aqueles que caem um pouquinho, você percebe que no semestre seguinte eles estão mais preocupados em atingir a meta e até ultrapassar. Tem essa concorrência mesmo, mas que eu acho que seja uma concorrência saudável e isso estimula. (ENTREVISTADA G, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020)

Vê-se, pois que os profissionais não têm uma participação ativa no processo de pactuação de metas, sinalizando um problema para o gestor escolar que, segundo Oliveira e Carvalho (2018), tem a tarefa de compartilhar as metas com a equipe docentes e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo, de forma que os atores se sintam incluídos no processo. Percebe-se ainda que entre os docentes há um grupo que é a favor da pactuação de metas e outro contrário. Isso se apresenta como um desafio para a gestão escolar, já que os programas implementados pela escola apresentam o atingimento de metas como forma de buscar o sucesso dos alunos e da instituição.

Outro fato a se considerar é a relação das metas com os resultados das avaliações externas e suas implicações no cotidiano da escola. Nas falas dos entrevistados se percebe que há uma preocupação grande com relação ao desempenho do aluno nas avaliações externas. A partir daí surge uma pressão para que os alunos sejam preparados para esse momento, e assim, a escola consiga atingir suas metas. Contudo, considerar somente a preparação do aluno como um treinamento para a realização de um exame, contraria os pressupostos tanto da TESE, que defende a formação integral do aluno, como do PJJ que busca o aprendizado do aluno. É importante destacar que o aprendizado do aluno não se mede somente num exame, mas no seu desenvolvimento durante todo o processo.

Com relação a disseminação e detalhamento dos resultados na escola, pela gestão escolar, é consenso entre os entrevistados que os resultados são trabalhados, primeiramente com a gestão, nas reuniões de gestão; depois são repassados aos professores nas reuniões gerais e, por fim são divulgados para os alunos em sala de aula, conforme apontaram as entrevistadas B e C,

Em conjunto com os professores. Existe um primeiro momento em que a gestão estuda esses resultados e depois, em reunião com os professores, em planejamentos, esses resultados são apresentados e chega até os alunos quando a gente apresenta em sala de aula os resultados individuais da escola. (ENTREVISTADA B, entrevista realizada em 22 de maio de 2020)

Os resultados na escola são discutidos primeiro entre o núcleo gestor, quando recebe esses resultados, depois esses resultados são discutidos nas reuniões de áreas e nas reuniões gerais e esses resultados depois são repassados para os próprios alunos. Nós mostramos para eles esses resultados se os encorajamos a prosseguir

melhorando sempre. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada em 26 de maio de 2020)

Quanto a discussão e reflexão sobre esses resultados, as coordenadoras e os professores da base comum sinalizaram que esse momento acontece inicialmente na semana pedagógica, para avaliação do trabalho do ano anterior e planejamento das atividades para início do ano letivo, e no decorrer do ano, nas reuniões por áreas de conhecimento. Já o professor da base técnica, aponta que

No caso dos resultados, eu, particularmente, não chego a ter acesso, não tenho conhecimento, na verdade, não sei se eu tenho acesso porque pode ser que no momento do repasse eu estar numa situação que não estava acompanhando, não sei por qual motivo, mas é, eu não tenho, assim, uma informação a passar sobre a questão dos resultados. Uma coisa que me deixa sem resposta. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada em 28 de maio de 2020)

Essa fala do professor técnico nos leva a concluir que esse grupo de profissionais não estão participando do compartilhamento dos resultados e, conseqüentemente, não estão compreendendo as políticas na prática cotidiana da escola. Essa exclusão dos professores técnicos dos processos do ciclo do PDCA, presente nos textos da TESE e do PJJ, nos leva a refletir sobre o que Mainardes (2006) defende como sendo essencial para a análise da política, uma vez que essa análise deve “incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática (MAINARDES, 2006, p. 50). Verifica-se, pois, na fala do entrevistado H, que os professores técnicos não conhecem os princípios dos programas analisados e por isso se tornam indiferentes nas discussões sobre resultados.

Portando, é importante destacar a necessidade de a gestão escolar estimular e orientar a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a refletirem sobre a importância de apresentarem suas contribuições e interesses para o desenvolvimento do trabalho coletivo na busca de uma educação de qualidade para todos.

Na seção a seguir buscaremos analisar como os docentes de uma escola de educação profissional compreendem os programas e projetos inscritos na política pública de educação profissional, a partir da implementação destes, no contexto de prática.

3.4.3 Compreensão dos programas e políticas públicas em Educação Profissional a partir do contexto da prática.

Com a finalidade de percebermos como os docentes compreendem os Programas e projetos inscritos na política pública de educação profissional implementada nas Escolas Estaduais de Educação profissional do Estado do Ceará, a partir das experiências vivenciadas na EEEP Balbina Viana arrais, inicialmente, foram feitos questionamentos sobre a importância da educação profissional para a juventude.

Conforme apontado pela coordenadora escolar, entrevistada A, a política de educação profissional foi pensada para aqueles jovens que não tinham o interesse de cursar o ensino superior, contudo, diante das facilidades dos projetos e programas de incentivo ao ingresso ao ensino superior, nada impede que ele possa dar continuidade a sua trajetória acadêmica. Assim ela se coloca:

A educação profissional, ela oferece ao jovem ensino médio e ao mesmo tempo a educação profissional, já como diz a pergunta, então, a educação profissional dá esse leque de possibilidades para que o aluno ele possa, concluir o ensino médio e ele escolher uma profissão. Geralmente ela é direcionada para aqueles alunos que não tenho interesse de cursar o ensino superior, só que hoje, com a facilidade do ingresso na universidade, através do Enem e através das oportunidades que são oferecidas das próprias universidades particulares, deles acabam sendo, esse ensino médio profissionalizante e também a possibilidade de cursar superior. Então a educação profissional oferece essa oportunidade, do aluno concluir o ensino médio e também já fez esse curso profissionalizante, onde ele pode já atuar, logo que termine ensino médio e já pode escolher qual o curso que ele quer trabalhar. (ENTREVISTADA A, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020).

Colaborando com a fala da entrevistada em relação a formação técnica profissional, a entrevistado D afirma “a parte profissional que é onde agente visa o futuro” e ainda, o entrevistado C complementa ao declarar:

A educação profissional propicia isso porque o aluno ele tanto vai ter a oportunidade de ingressar na universidade, de dar continuidade na sua carreira acadêmica, como também ele já pode ingressar no mercado de trabalho com uma profissão. E, por isso eu acho que a importância é

fundamental, devido a situação até econômica do nosso país de como a gente vive hoje, a gente ver que muitos jovens, hoje, eles não estudam porque precisam ajudar a família. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada no dia 26 de maio de 2020)

Infere-se disso que, por meio da profissionalização técnica, o jovem tem a oportunidade de ingressar no mundo do trabalho, ao concluir o ensino médio, contribuindo assim, para que ele possa conquistar sua autonomia e ascender economicamente e socialmente em conformidade com as propostas dos programas analisados, principalmente no pressuposto do protagonismo juvenil.

Ainda com relação a fala da entrevistada A, ela declara que a educação profissional foi pensada para que não quisesse entrar na faculdade. Contudo, não é possível estabelecer critérios para que determinado grupo que tenha direito a educação profissional, pois isso fere o princípio constitucional da universalização do direito a educação estabelecido no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, de acordo com Silva (2019, p.38), “ofertar e democratizar o acesso à Educação Profissional representa o atendimento ao anseio da população atendida pelo Ensino Médio, por políticas públicas de desenvolvimento social”. O que Santos (2015) defende como sendo o compromisso e a responsabilidade com o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos, o que fundamenta a política de educação profissional implantada a partir de 2008 no Ceará. Isso nos leva a concluir que a política de educação profissional integrada possibilita ao jovem uma formação integral nas dimensões social, profissional e acadêmica, caracterizando o que Riani (2013) determinou como forma de avaliar a eficiência, efetividade e eficácia da política pública.

Quando perguntado aos entrevistados sobre o entendimento deles no que consiste os programas e projetos em estudo a partir do contexto de prática, para visualizá-los enquanto micropolítica (o que é executado na escola) em interação com a macropolítica (advinda da Secretaria da educação), para realizar uma possível relação do texto da política com a prática, como apontado por Mainardes (2006), os entrevistados apontaram alguns pontos fortes da TESE, como: modelo empresarial (entrevistado E), pedagogia da presença (entrevistado C), os pilares da educação (entrevistado D), protagonismo juvenil (entrevistado E), ciclo do PDCA (entrevistados

E e G); mas sem visualizarem o encadeamento deles no processo de implementação, mostrando que nenhum consegue compreender em que consiste a TESE enquanto programa inscrito numa política pública educacional.

O encadeamento desses elementos, traduzidos em ações práticas cotidianas, é o que vai revelar o entendimento dos sujeitos sobre as micropolíticas como elementos constitutivos das macropolíticas. Sendo assim, a união harmônica desses elementos se torna essenciais para o fazer pedagógico da escola e o êxito do programa. Isso favorece o entendimento sobre os processos de implementação das políticas. A observação desses pontos, apresentados pelos entrevistados, aponta para os elementos estruturantes dos programas presentes na implementação dos projetos, no dia a dia da escola. Porém eles precisam ter uma conexão conjunta com o todo. Apenas um ou outro isolado não é capaz de dar conta da compreensão de todas as dimensões que trabalhadas pelos programas.

Além disso é importante destacar que o entrevistado F não conseguiu responder sobre TESE e o entrevistado H apresentou dificuldade de compreensão sobre a TESE ao atestar:

Na verdade, a gente tem uma dificuldade, apesar de ser trabalhado bastante na escola, em compreender, de certa forma, a TESE para que, a partir da compreensão, eu possa explicar a alguém. Então eu tenho uma noção muito vaga, apesar de que não foi falta de discussão, reunião, treinamento. Eu tenho dificuldade de entender a TESE de uma forma mais detalhada. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada no dia 28 de maio de 2020)

Nota-se na fala do entrevistado que, mesmo ele admitindo que houve discussão e formação no contexto de prática, existem profissionais sem propriedade para responder, mesmo que de forma vaga, sobre esse programa, que foi o “carro chefe” na implantação da política de educação profissional no Estado do Ceará. Essa dificuldade, apresentada pelo entrevistado, de compreender a TESE detalhadamente, pode conduzir os profissionais a indiferença nas discussões sobre a implementação do programa e nos planejamentos das ações e, conseqüentemente, prejudicar a execução das propostas.

Com relação ao Jovem de futuro, percebe-se uma melhor discussão sobre planejamento, execução e monitoramento que, teoricamente, também estão relacionados com a TESE. Conforme aponta a coordenadora escolar,

O Projeto Jovem de Futuro, ele vem dar a escola a possibilidade de planejar melhor as suas ações por que o projeto jovem de futuro, primeiro, ele apresenta um leque de oportunidades para que os gestores eles se capacitem através dos cursos, que é oferecido e também o monitoramento, planejamento e monitoramento de suas ações, onde através do jovem de futuro, é ,a gestão escolar ela vai poder planejar melhor suas habilidades, executar, monitorar e avaliar, além de que, através do Jovem de Futuro é possível também, pactuar metas e tentar desenvolver estratégias para chegar àquele resultado esperado. (ENTREVISTADA A, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020).

E que também está presente nas falas dos professores das áreas de linguagens e Matemática, a seguir,

O PJF consiste, além de deixar o aluno também liberal, mas assim, o âmbito dele trabalhar na língua portuguesa, desculpa ai, nas disciplinas português e matemática e fazer com que a gente alinhe, ou seja, a partir do momento que a gente tem um espaço para dar o reforço, por exemplo, a gente tá alinhando aquele aluno. (ENTREVISTADA D, entrevista realizada no dia 01 de junho de 2020)

Bom, o Jovem de Futuro, eu vou trazer aí, no caso, pra minha disciplina, eu a vejo sendo efetiva, sendo aplicada na organização dos reforços e, no caso do círculo de cálculo. Então essa é a dinâmica do Jovem de Futuro que é feito todo esse esquema para beneficiar o aluno, mas sempre delegando cada função das pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem, então eu vejo uma parte do Jovem de Futuro, ele sendo planejado e executado, no caso do reforço escolar e dos círculo de cálculo, que foi uma forma que, a coordenação e os professores de matemática, tiveram a sensibilidade de que àquela forma, seria a mais acessível ao aluno, para ele adquirir o conhecimento e sanar as dificuldades. Então eu vejo o Projeto de Futuro aplicado a essas duas formas, no caso da área de matemática. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada no dia 04 de junho de 2020)

Nestas falas dos professores, que estão diretamente ligados às ações do programa, das áreas de linguagem e matemática respectivamente, percebe-se uma melhor compreensão do PJF para pensar o contexto escolar. O que se confirma na fala das coordenadoras escolares

O Jovem de Futuro consiste em uma orientação para a gestão escolar e para o corpo docente da escola, de traçar metas. É um plano de ação,

que é o que a gente chama de intervenção do que está, no que deve estar interrompendo a educação dos nossos jovens, a gente vai diagnosticar esse problema, nós estudamos e traçamos as metodologias que podem combater essas dificuldades, executamos um plano de ação e depois avaliamos para ver se as metas foram atingidas. Os principais pontos é realmente diagnosticar os problemas, traçar um plano de meta, fazer a execução e a avaliação. (ENTREVISTADA B, entrevista realizada em 22 de maio de 2020)

O Projeto Jovem de Futuro consiste em nós podermos estar mais perto dos alunos no sentido de buscar formas, maneiras, de trazer pra ele, um aprendizado melhor é (inaudível) sistematizada com relação ao acompanhamento do aprendizado dele no sentido de estar ali acompanhando frequência de aluno, nota de aluno. Eu acho que é mais voltado para esse lado mais de aprendizado de conteúdo, enfim, eu acho que isso. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada em 26 de maio de 2020)

Da fala das entrevistadas acima, observa-se ainda que os das áreas de ciências da natureza e ciências humanas e, também os professores técnicos, por não protagonizarem as ações de implementação do programa, não compreendem em que consiste o PJF.

Isso fica evidente na fala do entrevistado da área de ciências da natureza quando questionada sobre em que consiste o Programa Jovem de Futuro. Ao afirmar, “Eu acredito que seja, a gente, enquanto profissionais, gestão e professores, dar oportunidade para que o aluno apresente aquilo que ele tem de melhora para oferecer é, dar oportunidade de o aluno ser protagonista”. (ENTREVISTADO F, entrevista realizada em 03 de junho de 2020), ele faz relação do programa com a necessidade de oportunizar o aluno a se desenvolver. Com isso ele mostra que só percebe o programa a partir das ações dos alunos.

Já a entrevistada de ciências humanas, quando diz, “desse aí eu não tenho conhecimento do PJF”, ela demonstra, desconhecimento sobre os pressupostos do programa ou ausência de participação nas ações de implementação do mesmo, evidenciando um problema na formação sobre os programas implantados na escola e de envolvimento de todos os profissionais nas ações da escola.

Por fim, o professor técnico, ao afirmar: “O Jovem de Futuro, também é uma situação muito parecida com a TESE, a gente ouve, muitas vezes acha interessante, mas acaba não fixando isso como uma coisa constante na gente, a gente acaba esquecendo um pouco esses detalhes aí”. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada

em 28 de maio de 2020), por ele não estar envolvido nas ações de implementação do programa, demonstra uma indiferença em conhecê-lo e por isso tem dificuldade em sua compreensão.

Vê-se, pois que entrevistados G, G e H, são justamente os professores que não estão diretamente ligados as ações do programa no dia a dia da escola. Isso mostra a necessidade de envolvimento de todos os profissionais nas ações dos programas para melhoria dos resultados e da qualidade da educação ofertada pela escola.

Porém, mesmo os coordenadores escolares e os professores de língua portuguesa e matemática, apresentando esse embasamento teórico nenhum dos entrevistados fizeram relação do PJF como atuação de uma micropolítica que se interliga a macropolítica de educação profissional, que se ressignifica pela ação dos sujeitos no contexto da prática, conforme apontado por Zanetti (2015)

Esse entendimento teórico conceitual sobre os programas e projetos, reflete o que Zanetti (2015) apontou como potencial de reinterpretação, enfrentamento e recriação da política pelos sujeitos que a vivenciam nos espaços formais de educação que, no caso, é a escola. A falta dessa apropriação dos programas, de sua compreensão, do reconhecimento de sua importância para configuração da política de educação profissional e, conseqüentemente, a indiferença, demonstrado pelos profissionais entrevistados, enfraquece a atuação deles na execução das ações desenvolvidas pelos projetos.

Essa forma de atuação dos profissionais na execução é o que vai determinar a efetividade, eficiência e eficácia da política implementada. Essa ação dos sujeitos e do ente federado na execução da política é que Riani (2013) determina como necessário para que a política seja desmembrada internamente se concretizando em projetos ligados a ela.

Ainda no sentido de compreender como os profissionais se apropriam dos programas inscritos na política foi questionado sobre os principais pontos da TESE e do PJF, como esses se materializavam no contexto de práticas e como eles podem ser pensados para as questões educacionais.

Com relação aos principais pontos apontados pelos professores, nas falas dos entrevistados, podemos perceber que os coordenadores apontam esses pontos com mais propriedade, tanto na TESE quanto no PJF, o que pode ser visto na fala da coordenadora,

Nós temos aí como nossas premissas, na TESE, o protagonismo estudantil que vai dar autonomia aos nossos jovens para que eles sejam realmente os líderes de suas carreiras, tanto escolares, educacional, como profissional; a formação continuada que diz respeito aos profissionais da educação né? Que nós temos planejamento e formação para nossos professores, e, somos corresponsáveis pela responsabilidade da formação desses profissionais... Os principais pontos do PJJ é realmente diagnosticar os problemas, traçar um plano de meta, fazer a execução e a avaliação (ENTREVISTADA B, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020)

Já os professores, apresentam mais propriedade com o PJJ, conforme a fala da professora,

Eu destaco, na TESE, vou reforçando, o protagonismo juvenil, os pilares e toda essa parte do planejamento, o planejar, colocar em ação, avaliar o que foi que deu certo e o que foi que não deu certo... então eu vejo uma parte do Jovem de Futuro, ele sendo planejado e executado e acompanhado, no caso do reforço escolar e dos círculo de cálculo que foi uma forma que, a coordenação e os professores de matemática, tiveram a sensibilidade de que àquela forma, seria a mais acessível ao aluno, para ele adquirir o conhecimento e sanar as dificuldades. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada no dia 04 de junho de 2020)

Ao apontar o planejamento, execução e monitoramento das ações como pontos principais, principalmente aqueles professores ligados diretamente às ações do programa, a entrevistada demonstra que o circuito de gestão do PJJ, que traz esses elementos em sua estrutura, é mais bem compreendido pelos profissionais, embora esses elementos também sejam presentes na TESE. Somente os entrevistados G e H não responderam sobre o PJJ afirmando desconhecer o programa por não participar de suas ações. Quando se fala de TESE, eles respondem de forma geral, mas sem especificar inicialmente pontos principais.

Contudo, quando perguntado sobre os pressupostos pedagógicos da TESE no dia a dia da escola, especificando cada um deles, todos eles detalham como cada um aparece no fazer cotidiano. Isso demonstra que o processo formativo teórico não está sendo absorvido pela equipe de profissionais, evidenciando assim, um problema na formação continuada.

Portanto, é a partir desses pontos apresentados pelos docentes, e outros presentes nos programas analisados, que a gestão escolar precisa atuar efetivamente, por meio de um planejamento estratégico com base na gestão de resultados, juntamente com todos os atores, para promover momentos de

planejamento que conduzam a um melhor entendimento dos processos desenvolvidos no contexto da prática. É desse envolvimento mútuo, defendido por Sakamoto e Fonseca (2016), que os docentes, compreendendo os projetos e programas, podem atuar efetivamente na consecução de uma escola comprometida com a qualidade de ensino, conforme apontado por Luck (2009).

Questionados sobre a utilização desses programas pelos docentes nos seus afazeres cotidianos e como eles podem ser pensados para produzirem resultados, os entrevistados afirmaram que a materialização dos programas acontece quando os profissionais utilizam os seus pressupostos para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, conforme apontado pela entrevistada A,

Bom, tudo que se é colocado, tanto na TESE como no PJF, como já disse antes, dá subsídio para a escola encaminhar os seus processos educacionais. Então esses documentos, eles são importantes por isso, porque dar esse Norte, vai nortear a gestão, vai nortear os professores, vai nortear o trabalho pedagógico e o trabalho coletivo. Dar essa direção. Você não vai fazer um trabalho que você não sabe pra onde ir, esses documentos eles embasam o nosso trabalho pedagógico. (ENTREVISTADA A, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020)

Além disso, acrescentam ainda que esses programas podem contribuir com um planejamento estratégico único, com foco em resultado na aprendizagem, integrando a TESE e o PJF, com participação dos professores de todas as disciplinas e envolvendo os estudantes para que, efetivamente, eles possam exercer o protagonismo estudantil. Isto é perceptível na fala do professor,

Eu creio que sempre voltado, tanto a TESE, a aplicação da TESE, como o Jovem de Futuro, sempre com a participação e opinião de todos os professores e dos alunos. Eu creio que essa é a melhor forma da gente trabalhar junto e ter os melhores resultados, com a participação do aluno. O aluno também tendo esse conhecimento do que é a TESE, tendo o conhecimento do que é o Jovem de Futuro, que é algo que vem complementar, que vem ajudá-los. Então, assim eles poderem opinar e dar sugestões da forma que seja melhor pra eles. Eu acho que é assim que pode evoluir. (ENTREVISTADA E, entrevista realizada em 04 de junho de 2020).

Esse planejamento seria no sentido de sanar as dificuldades de conciliação das atividades dos programas com a programação dos professores das disciplinas, até

então isoladas destes programas. Conforme apontado pelo professor técnico ao afirmar:

“... uma das dificuldades é com relação a conciliar as obrigações que nós temos com as nossas disciplinas, com nossos horários, e está desenvolvendo essas ações que vão estar diretamente, que vão contemplar mais diretamente esse programa” (ENTREVISTADO F, entrevista realizada no dia 03 de junho de 2020).

Sobre essa concretude dos programas no contexto de prática Mainardes (2006) afirma que é justamente aí onde política se submete a interpretação e a recriação, é nesse momento, também, em que a política produz seus efeitos e suas consequências podendo causar mudanças e transformações consideráveis na política original.

Com o intuito de levar os profissionais a refletirem sobre suas atuações enquanto docentes e a repensarem os seus fazeres pedagógicos, no sentido de promoverem uma educação de qualidade para o educando, foi questionado como eles poderiam utilizar a TESE e o PJJ para melhorarem suas práticas, dentro da política de educação profissional, de modo que os alunos conseguissem melhorar o seu aprendizado.

A coordenadora pedagógica, entrevista A, fez um movimento reflexivo sobre si mesma apontando a necessidade de apropriação dos conteúdos da TESE e reconhecendo a importância do PJJ para sua atuação junto aos professores e alunos, ao apontar:

[...] eu percebo, que a cada dia eu preciso me apropriar mais da TESE porque às vezes é, a gente foca tanto naquele trabalho cotidiano que muitas vezes a gente esquece de consultar, de verificar... eu preciso retomar mais alguns pontos da TESE e eu vejo que ela é rica que ela pode ajudar mais o meu trabalho pedagógico e levar esse conhecimento para os professores e alunos e o PJJ, eu acho que é uma ferramenta em um projeto que ele, eu não sei se eu saberia mais seguir sem ele, é um parceiro para o nosso trabalho e eu considero muito positivo o PJJ e a TESE é nesse aspecto. Eu acho que é algo que eu preciso me apropriar mais a cada dia. (ENTREVISTADA A, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020)

A coordenadora, entrevistada B, ao afirmar:

Então, nós nos apropriamos da tecnologia, revemos a nossa postura enquanto profissionais, fazemos as nossas ações, refletindo sobre o que podemos melhorar, pra que todos esses resultados cheguem até a aprendizagem dos nossos alunos, como apoio pedagógico aos professores e aos demais profissionais da escola. (ENTREVISTADA B, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020)

Ela coloca que é necessário se apropriar das tecnologias, rever as posturas enquanto profissional, executar as ações refletindo sobre o que pode ser melhorado, apoiando professores e funcionários para melhorar o aprendizado do aluno

Já a coordenadora, entrevistada C, ao colocar-se:

Eu acredito que, tanto a TESE como o Jovem de Futuro, o Projeto Jovem de Futuro, os dois já trazem em si um, uma bagagem grande pra que possa o aluno melhorar seu aprendizado. Eu acredito que o jovem ele precisa se apropriar do que é realmente a TESE e incorporar isso e, a partir daí, participar ativamente das ações do Jovem de Futuro com compromisso, dedicação, zelo e aí nós vamos ter bons resultados. (ENTREVISTADA C, entrevista realizada no dia 22 de maio de 2020)

Aponta a necessidade de fazer com que o jovem se aproprie do conteúdo da TESE e, a partir daí, participe ativamente das ações do jovem de futuro com compromisso, dedicação e zelo para conseguir bons resultados.

Nas falas das coordenadoras fica evidente a necessidade de melhorar a formação continuada em serviço, tanto em TESE quanto em Jovem de futuro demonstrada ao longo das entrevistas pelos docentes.

No grupo de professores da base comum, entrevistados D, E, F e G, houve um consenso de que a forma de melhorar o aprendizado do aluno é, primeiramente, abrindo espaço para ouvir o aluno, deixando que ele externar suas opiniões e anseios. E, a partir dessa escuta, abrindo possibilidades para que ele participe do planejamento das ações dos programas e de sua implementação, conforme apontado pela entrevistada, ao afirmar:

Eu acredito que isso é uma coisa que já faz parte né? do nosso dia adia. Como eu acabei de falar é, a melhor forma de fazer com que isso melhore é você deixando que o aluno também se expresse, é você deixando que o aluno também participe, assim como você, ele não seja um mero aluno, sentado numa cadeira lhe escutando mas que ele seja um aluno participativo, que ele mostre seu ponto de vista, sendo certo ou não, mas que ele possa debater, que ele possa discutir e assim esclareça para ambos o valor da aprendizagem porque, é como eu já falei antes, os dois estão ali para aprender, professor e aluno. (ENTREVISTADA D, entrevista realizada no dia 01 de junho de 2020).

Desta forma, o aluno, exercendo o protagonismo estudantil, que é uma das premissas da TESE e engloba também o PJF, pela participação dos alunos no planejamento e execução das atividades do projeto, podem influenciar nos ajustes

dos programas no contexto da prática e a implementação destes, e assim, contribuir para a ressignificação da política.

Nas colocações do professor técnico, identifica-se uma necessidade de participar mais dos momentos de formação em TESE quando ele afirma

[...]eu precisaria realmente ter conseguido é, vamos dizer assim, compreender na totalidade do que é a TESE, pra poder fazer uma comparação pra ver se eu estou, ou não, seguindo essa linha. Então, eu não posso fazer uma comparação de algo que eu não conheço totalmente, não posso dizer se as minhas atitudes estão longe da TESE ou próximas da TESE, junto com a TESE, eu não posso dizer isso porque eu tenho dificuldade, até hoje, em compreender a totalidade do que é a TESE pra que eu possa fazer isso. (ENTREVISTADO H, entrevista realizada em 28 de maio de 2020)

Sobre o PJJ não mencionou. Isso mostra que as formações continuadas não estão chegando aos professores técnicos, evidenciando assim, uma fragilidade da gestão na formação de sua equipe.

Do exposto nota-se que a compreensão dos pressupostos norteadores dos projetos e programas, bem como sua articulação em torno de promover uma educação de qualidade, e com equidade, para todos, perpassa pela capacidade da gestão escolar reunir os elementos necessários para promover a formação continuada capaz de envolver os atores nos processos educativos. Além disso precisa oportunizar tanto professores, como alunos, a protagonizarem, com ações efetivas, permitindo que suas interpretações e intencionalidades possam causar mudanças e transformações na política original.

Sobre essa reinterpretação e recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam no contexto da prática, Zanetti (2015) coloca que são essas ações das micropolíticas (TESE e PJJ) que interferem na configuração inicial e nos rumos da macropolítica (política estadual de educação profissional).

Portanto, compreender os pressupostos de cada um desses programas e como eles se configuram pela ação dos sujeitos, no contexto de práticas, são fatores determinantes para o fortalecimento das ações de cada um deles e para configuração destes como elementos inseridos numa dimensão maior, no caso, a política de educação profissional. Contudo, conforme apontado pelos entrevistados, essa atuação precisa envolver todos os sujeitos nos processos e isso não está

acontecendo. A partir disso, na próxima seção mostraremos os principais problemas observados durante as entrevistas sob a ótica do nosso referencial teórico.

3.4.4 Apontamentos dos problemas evidenciados pelos entrevistados a partir do referencial teórico

Diante das respostas dos entrevistados sobre a aplicabilidade da TESE e do PJF no dia a dia da escola, percebe-se que, apesar dos percalços de aceitação e apoio dos profissionais na implementação desses programas e projetos inscritos na política de educação profissional e da necessidade de ajustes na formação docente e discente, essa política tem contribuído para a formação dos sujeitos nas dimensões acadêmica, profissional e social. Essa formação integral tem contribuído para a inserção do jovem no mundo do trabalho e continuidade na vida acadêmica com ingresso no ensino superior.

As entrevistas evidenciaram a existência de planejamentos separados para cada programa implementado pela escola, sobrepondo propostas e ações que, segundo Rodrigues (2016), podem ser planejados unindo os focos das propostas sem alterar os programas, fortalecendo a gestão escolar e o aprendizado dos alunos. Além disso ficou evidente também a falta de momentos de discussão e reflexão sobre as ações dos programas, com os docentes de todas as disciplinas, durante sua implementação.

No tocante a atuação democrática da gestão escolar de forma participativa, nota-se uma ausência de participação efetiva dos professores em momentos tomadas de decisões na implementação dos programas inscritos na política de educação profissional, como nos planejamentos para pactuação de metas e discussões dos resultados obtidos que, teoricamente, é o ponto central desses programas. Essa ausência de professores em determinados momentos dos processos de desenvolvimento dos programas inscritos na política fere o que Mainardes (2006) defende como essencial para a análise da política que incide sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais fazem para relacionar os textos da política à prática.

Para Luck (2006), isso constitui um problema para a gestão escolar, pois, segundo a autora, o gestor deve ter competência para manter os participantes do

processo coletivamente organizados e comprometidos com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como também, compartilhar responsabilidades com os membros da comunidade escolar. Esses pontos são condições para equilibrar as áreas de atuação das pessoas e a integração entre estas em torno de um ideário educacional comum, no sentido de manter os participantes coletivamente organizados e comprometidos com uma educação de qualidade para todos, que é pressuposto tanto da TESE como do Jovem de futuro.

Além da falta de participação dos docentes, em relação ao entendimento dos programas, as entrevistas evidenciaram:

- a) dificuldade de entendimento (por parte dos docentes) das propostas dos programas inscritos na política de educação profissional;
- b) desconhecimento dos programas implementados pela escola;
- c) necessidade de envolvimento dos atores (profissionais e estudantes);
- d) falta de formação teórica sobre as propostas dos programas e da própria política analisada;
- e) dificuldade de conciliar as atividades dos programas com a agenda de rotina da escola.

Ao tomarmos por base Zanetti (2015) verificamos semelhanças com os pontos visualizados na pesquisa de campo, sobretudo para a necessidade de apropriação teórica/conceitual para a atuação do sujeito como forma de reinterpretação e recriação das políticas a partir do contexto de prática. Riani (2013) também coloca a necessidade dessa ação do sujeito (e do ente federado) para que a política se desmembre internamente em programas e projetos ligados a ela. É a partir dessa compreensão que Sakamoto e Fonseca (2016) apresentam a necessidade de envolvimento de todos os atores no sentido de atuarem efetivamente na consecução de uma escola comprometida com a qualidade na educação, conforme defendida por Luck (2009).

Os resultados da pesquisa revelaram uma dificuldade de compreensão teórico/conceitual nos programas e projetos inscritos na política de educação profissional ocasionada pela fragilidade da formação inicial nesses programas e pela falta de momentos reflexivos para avaliação da eficiência e eficácia desses programas no contexto de prática. Foi identificado a falta de participação de todos os atores (professores e alunos) em momentos de planejamento e execução de ações dos

programas, como sendo o principal problema, seguidos de outras dificuldades já apresentadas.

Diante das descobertas da pesquisa, no capítulo seguinte, apresentamos o Plano de Ação Educacional com ações e sugestões que podem contribuir para o fortalecimento da implementação da TESE e do PJJ e a melhoria na qualidade da educação ofertada pela escola.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A EEEP BALBINA VIANA ARRAIS: UM OLHAR GERENCIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL E DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

Este trabalho tem como objetivo central analisar como os docentes da EEEP Balbina Viana Arrais compreendem os elementos de gestão e programas (TESE e PJJ) inscritos na Política Pública de Educação Profissional para melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Por meio de entrevistas, buscou-se entender as percepções dos atores envolvidos na implementação dos programas, a partir do contexto da prática, e sua influência no projeto de vida dos estudantes.

A pesquisa revelou que os programas analisados podem contribuir para a eficácia da política pública de educação profissional do Estado do Ceará, integrando o ensino médio regular a uma profissão técnica, quando compreendidos pelos diferentes profissionais da escola. Essa política tem favorecido a inserção do jovem no mercado de trabalho, contribuindo para sua autonomia, como também, tem facilitado o acesso ao ingresso no ensino superior para que o jovem possa dar continuidade a sua trajetória acadêmica.

O estudo mostrou ainda que a percepção dos atores e suas atuações no contexto de prática, influenciam o processo de implementação dos programas, conforme apontado por Zanetti (2015). E, como esse processo é contínuo, ano a ano requer reinterpretação e recriação que são naturais no curso de uma política pública. Assim, a implementação consiste numa etapa do ciclo de política, conforme apontado por Mainardes (2006), que merece ser acompanhada e avaliada frequentemente, a fim de corrigir pontos passíveis de melhoria.

Deste modo, apresentamos os principais achados da pesquisa, discutidos no capítulo anterior, que deram sustentação a elaboração do presente Plano de Ação Educacional (PAE):

- I) falta de participação efetiva de todos os professores em momentos tomadas de decisões na implementação dos programas inscritos na política de educação profissional;

- II) dificuldade de entendimento (por parte dos docentes) das propostas dos programas;
- III) desconhecimento dos pressupostos teóricos dos programas implementados pela escola;
- IV) necessidade de envolvimento dos atores (profissionais e estudantes) nos momentos de planejamentos das ações dos programas;
- V) falta de formação teórica sobre as propostas dos programas e da própria política analisada;
- VI) dificuldade de conciliar as atividades dos programas com as agendas de rotina da escola.

Analisando os pontos elencados acima, percebe-se que os problemas apresentados pelos docentes na implementação dos programas em análise estão relacionados a ausência de participação dos atores em momentos de tomadas de decisão na implementação dos referidos programas.

Para a elaboração do PAE foi utilizada a ferramenta de planejamento voltado para o alcance de metas 5W2H. Essa ferramenta foi desenvolvida no contexto empresarial japonês e é utilizada para estruturação de ações e identificação de problemas. Ela consiste em um acrônimo, em inglês, que corresponde as 7 principais perguntas (5 começadas com W e 2 com H) que devem ser feitas e respondidas ao elaborar um plano, conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6: Ferramenta de Planejamento 5W2H.

What? - o que será feito?	Representa a definição clara das ações que serão empreendidas;
Why? - por quê, qual a importância?	Destaca a relevância dessas ações para a organização, justificando, assim, os investimentos que deverão ser feitos no plano que está sendo proposto;
Who? - quem será responsável?	Define as instituições, os setores e as pessoas que serão responsáveis pela execução das atividades propostas, sendo fundamental que fique bem claro o papel que cada um deverá desempenhar para o sucesso do que foi planejado;
Where? - onde a ação ocorrerá?	Define as instituições, os setores e as pessoas que serão responsáveis pela execução das atividades propostas, sendo

	fundamental que fique bem claro o papel que cada um deverá desempenhar para o sucesso do que foi planejado;
When? - quando ela ocorrerá?	Define o período em que cada ação deverá ser empreendida, sendo recomendável a definição de um cronograma que deixe claro o que precisa ser feito em cada momento, evitando que atrasos em uma determinada atividade impactem negativamente as demais;
How? - como será desenvolvida?	De que forma cada ação prevista será empreendida? Que métodos e técnicas serão empregados em sua execução?
How Much? - quanto custará?	Representa uma definição de grande importância, pois sem recursos financeiros adequados os planos fracassam, sendo fundamental, portanto, que exista uma definição precisa de quanto custarão as atividades propostas para que possam ser negociadas dotações orçamentárias adequadas.

Fonte: Silva (2018)

As proposições apresentadas no PAE se encadeiam em recomendações àqueles que estão envolvidos com a tomada de decisões no que tange à implementação dos programas no contexto da prática, ou seja, a escola. Ressalta-se que as ações sugeridas foram pensadas e estruturada a partir dos pontos observados durante as entrevistas, enumerados a partir da análise dos dados, e de proposições colocadas pelos próprios atores pesquisados, em suas falas. Assim, propomos ações que permitam que a implementação dos programas e projetos inseridos no desenvolvimento da política de educação profissional sejam pensadas e executadas de forma, democrática e participativa, de modo que atenda às necessidades de formação integral dos estudantes. Deste modo, passaremos ao detalhamento do PAE, a partir do qual apresentamos cada ação a ser realizada durante sua implementação na escola.

4.1 Detalhamento do Plano de Ação Educacional – PAE

Nesta seção serão detalhadas as sugestões de intervenções que podem contribuir para que os profissionais atuem de forma mais próxima do que foi delimitado durante as análises das entrevistas desta pesquisa. Esperamos também que este PAE seja acolhido e implementado pela unidade de ensino, objeto desta pesquisa.

Deste modo o PAE está dividido em 04 eixos, que estruturamos em subseção para melhor apresentar esta seção. A primeira seção 4.1.1 baseia-se em momentos de reflexão com a equipe diretiva da escola, tendo em vista a complexidade e a dinâmica de atuação da gestão democrática e participativa, na implementação dos programas desenvolvidos pela escola. A seção 4.1.2 trata de uma formação teórica, com todos os profissionais da escola, sobre os pressupostos de cada um dos programas estudados nesta pesquisa. A terceira seção 4.1.3 tem foco no planejamento estratégico anual unificado das ações e atividades, com vistas a unir os focos dos programas e estabelecer uma rotina de trabalho, contemplando o monitoramento da implementação por meio de metas e indicadores de desempenho. Por fim, a quarta seção 4.1.4 volta-se para momentos de paradas para acompanhamento e avaliação da implementação das ações de implementação e, se necessário, fazer a correção de rotas.

4.1.1 Formação Continuada em Gestão Democrática e Participativa Voltada para Resultados de Aprendizagens

Para Mintzberg (2010) o trabalho da gestão escolar envolve o conhecimento tácito¹⁶, que se aprende na prática e é aperfeiçoado nas experiências vivenciadas no dia a dia da escola, em meio a superação dos desafios práticos. No entanto ele reconhece que há uma série de conhecimentos e habilidades essenciais que são desenvolvidos pelos gestores e que podem ser aprendidos pela troca de experiência entre seus pares.

A partir disso, e considerando o que Luck (2009) pontuou como competências necessárias para uma gestão democrática participativa, o gestor precisa atuar no sentido de promover ações práticas de coliderança, compartilhando responsabilidades e os espaços de atuação com os membros integrantes da gestão escolar e dos participantes da comunidade escolar. Agindo assim ele se torna um

¹⁶ **Conhecimento Tácito:** é o conhecimento pessoal e difícil de ser formalizado através da escrita, é baseado em experiência, *insights* subjetivos e a intuição... com relação a bagagem profissional, intuição e percepção que os profissionais possuem e as questões ligadas à interação entre os profissionais no ambiente de trabalho e fora dele. (Silvio Popadiuk; André Eduardo Miranda Dos Santos. 2010). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752010000100010

monitor das ações previstas, pelos projetos e programas e um termômetro da eficiência e eficácia destes dentro da política no qual estão inseridos.

As entrevistas evidenciaram que as coordenadoras escolares, membros da gestão escolar, não conheciam os programas na íntegra, mesmo demonstrando conhecimentos de informações sobre os principais pontos e ações isoladas dos mesmos visualizados durante a implementação. Deste modo, entendemos ser importante promover momentos de reflexão com os membros da gestão escolar sobre os pressupostos dos da TESE e PJJ e suas aplicações para uma gestão democrática e participativa, no sentido de muni-los das tecnologias necessárias à gestão, na implementação dos programas no cotidiano escolar. Portanto, este primeiro eixo desdobra-se em duas ações, demonstradas detalhadamente no quadro 7:

- I) Realizar encontros com a equipe diretiva da escola, promovendo a reflexão sobre as dificuldades de entendimento e compreensão dos membros da gestão escolar, sobre os programas e projetos implementados na escola e o que se tem construído a partir disso.
- II) Reuniões sistemáticas, com apoio e liderança do superintendente escolar, para discutir o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação do plano de ação da escola.

Quadro 7: Detalhamento do Eixo 1 do PAE – Formação Continuada para a Gestão.

ETAPAS	DETALHAMENTO	
O quê?	Ação 1: Realizar 02 encontros presenciais com a equipe diretiva da instituição, sendo uma para reflexão sobre o entendimento e compreensão dos pressupostos dos programas e outro, para reflexão sobre a construção de um momento formativo com os professores.	Ação 2: Realizar reuniões sistemáticas durante a implementação dos programas na escola.
Por quê?	A ação permitirá uma reflexão sobre os pressupostos dos programas, promovendo densidade na compreensão e entendimento dos mesmos e a partir disso favorecer o planejamento da formação com os professores a ser realizada pelos gestores.	Para acompanhar as etapas da implementação dos programas: planejamento, execução, monitoramento e avaliação do plano de ação da escola.
Onde?	Serão realizadas no piso superior da biblioteca para evitar interrupções, já que vai acontecer	Como esses momentos serão com a presença dos membros da Equipe Diretiva da Instituição, serão realizados no piso superior da biblioteca para evitar

	no horário de expediente de trabalho.	interrupções, já que vai acontecer no horário de expediente de trabalho.
Quando?	No final de dezembro de 2020, onde já se começa a pensar o ano letivo de 2021?	4 reuniões durante o ano letivo período letivo: a) uma antes da jornada pedagógica, para planejamento desse momento, b) no final de cada semestre letivo para monitoramento a aplicabilidade do Plano.
Quem?	Membros da Equipe Diretiva (Gestão Escolar).	Membros da Gestão Escolar e Superintendente Escolar.
Como?	Utilizando cópias dos textos dos manuais operacionais da TESE e do PJF, o diretor da escola, conduzirá o momento de reflexão e o planejamento da preparação da formação dos docentes.	Promover momentos de debates, conduzidos pelo Superintendente Escolar, para discutir cada etapa do plano de ação da escola e seus efeitos no dia a dia da escola.
Quanto?	Serão entregues aos participantes cópias dos textos dos manuais dos programas produzidos na própria escola, custeadas com os recursos de manutenção da escola.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Na primeira ação serão realizados momentos de reflexão, nos quais cada um dos membros da equipe diretiva terá oportunidade de refletir e expor suas opiniões sobre o entendimento e a compreensão dos principais pontos dos programas pesquisados e como poderão utilizar esses programas para promover a formação dos docentes. Essa formação abordará os pontos destacados pelos participantes como essenciais para promover uma educação de qualidade para todos. Esta ação permitirá a formatação de um material (manuais/apostilas) selecionando os pontos considerados mais relevantes dos programas e como eles podem influenciar no contexto da prática.

Na ação 2 ocorrerão momentos de paradas para análise e avaliação, dos membros da gestão e do superintendente escolar, da implementação do plano de ação anual da escola, refletindo, a partir de indicadores de desempenho, como notas e frequência dos alunos, os efeitos das implementações do PAE em cada etapa de execução do plano.

Assim, após as reflexões com os membros da equipe diretiva, passamos a pensar ações para os docentes.

4.1.2 Formação continuada em serviços para os atores envolvidos na implementação de projetos na escola

No capítulo 2, vimos que as formações iniciais sobre os projetos e programas analisados foram realizadas. Contudo, segundo opinião dos entrevistados, não foram suficientes para os profissionais compreenderem a importância do seu envolvimento no processo de implementação dos programas, para que os objetivos fossem alcançados em sua totalidade.

Deste modo, tomando por base as ideias de Andrade (2018) ao defender que a primeira fase da implementação é envolver todos os sujeitos que farão parte do processo, sentimos a necessidade de retomada na formação teórica sobre os principais pontos dos programas estudados. Essa formação requer uma análise prévia dos documentos, seguida de um filtro do conteúdo, embasado nos teóricos que deram suporte a esta pesquisa, para selecionar os pontos que realmente contribuem para a eficácia dos programas e o aprendizado dos estudantes.

Sendo os docentes os principais envolvidos no processo ensino, no contexto da prática, torna-se importante fornecer a estes o máximo de informações quando aos programas e políticas a serem implementados na escola. Isso contribuirá para que esses sujeitos se envolvam como partícipes do processo, compreendendo de que maneira as ações previstas nos programas podem impactar nas suas práticas cotidianas. Esse envolvimento fortalece o desempenho das atividades e o crescimento pessoal e da equipe, contribuindo para uma mudança cultural quanto a visão dos atores e do sentimento de pertencimento. Assim, quando o sujeito entende o espaço público como pertencente a todos, aumenta o senso de responsabilidade, de cuidado e de busca por melhorias.

Diante disto, o segundo eixo está organizado em duas ações, detalhadas no quadro 8:

- I) Formação teórica sobre os princípios fundamentais da Tecnologia Empresarial Socioeducacional e sobre o documento norteador do Programa Jovem de Futuro.

- II) Reuniões sistemática com a gestão e professores para o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação do plano de ação da escola.

Quadro 8: Detalhamento do Eixo 2 do PAE – Formação Docente e Discente.

ETAPAS	DETALHAMENTO	
O quê?	Ação 1: Promover formação com os professores sobre os pressupostos teóricos da TESE e do PJJF.	Ação 2: Realizar encontros com todos os professores para pensar cada etapa do plano de ação anual da escola.
Por quê?	Esta ação favorece a aproximação dos professores com as premissas dos programas, promovendo a participação ativa dos professores na sua implementação.	Nesta ação os profissionais terão oportunidade de estar presentes em todas as etapas da implementação dos programas: planejamento, execução, monitoramento e avaliação do plano de ação da escola.
Onde?	Como esta ação envolve a gestão escolar e todos os docentes da unidade de ensino, o local mais apropriado será o auditório da escola, visto que tem capacidade de acolher confortavelmente a todos.	Como esta ação envolve a gestão escolar e todos os docentes da unidade de ensino e necessita de exposição em telão, o local mais apropriado será a sala de conferência da escola, visto que lá já tem toda estrutura necessária montada e capacidade de acolher a todos.
Quando?	Na jornada Pedagógica que precede o início do ano letivo, para que o planejamento anual já esteja endossado da apropriação desses pressupostos e sua aplicabilidade no dia a dia da escola.	Serão 5 encontros assim distribuídos: 01 na jornada pedagógica antes do início do ano letivo, 01 ao final de cada um dos quatro períodos letivos para verificar a eficiência do trabalho através dos resultados dos estudantes.
Quem?	O diretor e os Coordenadores alternadamente conduzirão os momentos com os professores	Os Coordenadores Escolares, após os momentos com a gestão e superintendente, conduzem os momentos com os professores.
Como?	Realização de seminário e oficina explorando os conteúdos dos documentos norteadores dos programas.	Realização de encontros para consecução da execução do plano de ação da escola, no início do ano e ao final de cada período letivo.
Quanto?	Serão distribuídos manuais/ apostilhas elaboradas pela equipe diretiva, que serão custeadas com as verbas de manutenção da escola.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta ação 1 pretende dar mais densidade ao entendimento e compreensão dos programas pelos docentes, a fim de que, conscientes da importância do envolvimento de todos nas ações da escola, possam atuar como partícipe, protagonizando

atividades capazes de gerar o aprendizado dos alunos e promovendo a educação pelo exemplo, que é um dos pontos fortes da TESE.

A ação 2, ao envolver todos os docentes, objetiva uma participação ativa dos professores nos momentos de reflexão sobre o andamento dos trabalhos da escola para todo ano letivo. Assim a cada encontro, a equipe tem a oportunidade de verificar o que está dando certo, ou não, e fazer os ajustes necessários para corrigir as rotas a serem seguidas.

Contudo, para a consecução dessas ações é necessário que a escola tenha um planejamento anual consistente, elaborado coletivamente, com a participação de todos os atores envolvidos nos processos. Assim passaremos, na seção seguinte, a elaboração do Plano de Ação Anual da escola.

4.1.3 Elaboração do Plano de Ação Anual juntando os focos dos Programas

Durante as entrevistas podemos perceber que cada um dos programas implementados na escola tem um planejamento e um plano de ação com foco específico e isso tem causado inquietação e desconforto por parte dos professores, em conciliar as atividades dos programas às agendas escolares já existentes. Essa sobreposição de propostas sobrecarrega também os profissionais em suas rotinas. Além disso, as entrevistas demonstraram também a ausência de participação de todos os profissionais nos momentos de planejamentos das ações dos programas a serem implementadas na escola. Sobre isso Rodrigues (2016) aponta que os planejamentos e os planos podem ser realizados juntando os focos das propostas, sem alterar os programas, no sentido de fortalecer a gestão escolar, o trabalho docente e o aprendizado dos alunos.

Por meio dos dados apresentados na pesquisa, percebe-se a necessidade de elaboração de uma proposta de trabalho unificada para a instituição considerando as rotinas já existentes e as ações dos programas estudados, contemplando as metas e indicadores educacionais a serem atingidos. Entende-se que promover esse planejamento unificado seja importante para:

- i) Envolver todos os atores do processo de implementação dos programas;
- ii) Unir os focos das propostas, sem alterar os programas e seus objetivos;

- iii) Estabelecer metas e indicadores de acordo com as opiniões e sugestões de todos;
- iv) Manter a equipe informada e unida em prol de uma proposta de trabalho democrática e participativa.

Diante disso, Luck (2006) aponta para a necessidade de a gestão escolar manter os participantes do processo coletivamente organizados e comprometidos com uma proposta de escola de qualidade para todos. Uma proposta com práticas de coliderança, compartilhando responsabilidades e espaços de atuação entre todos os participantes do processo.

Desta forma, o terceiro eixo deste PAE está estruturado em torno da ação detalhada no quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Detalhamento do Eixo 3 do PAE – Elaboração do Plano de Trabalho Anual da Unidade de Ensino.

ETAPAS	DETALHAMENTO
O quê?	Elaborar o Plano de Trabalho Anual da instituição envolvendo todos os segmentos da escola.
Por quê?	Esta ação favorece a aproximação de todos os profissionais com os objetivos e metas para o ano letivo, promovendo a participação ativa dos profissionais na sua implementação. Esse Plano sendo elaborado de forma participativa envolve os profissionais de modo que eles atuam como parte integrante da proposta.
Onde?	Como esta ação envolve a gestão escolar e todos os docentes da unidade de ensino e necessita de exposição em tela ampliada, o local mais apropriado será a sala de conferência da escola, visto que lá já tem toda estrutura necessária para exposição dos resultados do ano anterior da escola e capacidade de acolher a todos.
Quando?	Como o Plano de Ação anual delimita e orienta o trabalho da unidade para o ano letivo, esse planejamento acontece na semana pedagógica que antecede o início do ano letivo.
Quem?	O diretor da Escola conduzira esse momento de extrema importância para o trabalho anual da escola e contará com a participação os profissionais que atuam na escola.

Como?	Os participantes serão convocados pela Gestão escola através de avisos realizados pelo <i>whatsapp</i> privado de cada profissional. É realizada uma plenária onde são expostos os resultados dos indicadores educacionais do ano anterior e, a partir deste, são traçadas as metas para o ano que se inicia. Durante a plenária, todos participam com ideias e sugestões e em seguida será feita a condensação das ações que contemplarão o Plano de Ação Anual da escola.
Quanto?	Como este momento requer uma carga horária de, aproximadamente, 5 horas, será fornecido um coffee break aos participantes, no valor de R\$ 500,00. Esse será financiado com recursos de manutenção do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta ação permite a escola traçar o caminho a ser percorrido durante o ano letivo. Por isso ela precisa ser uma ação compartilhada com todos os atores da escola. Sua construção deve ser coletiva e participativa, pois, a partir dele, cada profissional vai elaborar o seu plano de trabalho observando o seu conteúdo. Assim, a elaboração participativa de um plano anual, juntando os focos das propostas dos programas implementados pela escola, favorece o desenvolvimento de um trabalho consistente na busca de uma educação de qualidade com equidade para todos.

4.1.4 Monitorar/avaliar as ações de implementação dos programas (TESE e PJF) inscritos na política de educação profissional.

O monitoramento das ações planejadas é uma importante etapa da implementação de projetos, programas e políticas públicas. Nele podemos acompanhar como estão sendo usadas as estratégias constantes no cronograma e identificar o que está dando certo, ou não, para poder realizar, se necessário, a correção de rotas nas ações que não estejam produzindo os efeitos desejados.

As ações de monitoramento e avaliação da implementação podem ser realizadas por atores externos ou internos, ou seja, tanto pode ser realizada por Técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação - CREDES (Superintendentes Escolares), como pelos atores envolvidos diretamente da implementação (gestores,

professores, alunos, pais e comunidade). Com relação a essa participação no monitoramento e avaliação, Condé (2011) defende que, quanto maior a participação, maiores são as contribuições acerca dos resultados esperados e impactos desejados.

Em linhas gerais, o monitoramento/avaliação consiste na análise das dimensões apontadas por Condé (2011), quais sejam:

- a) Atingimento de metas previstas;
- b) Eficiência no cumprimento de prazos e no gerenciamento dos recursos;
- c) Eficácia no gerenciamento da implementação;
- d) Efetividade das ações, observando os impactos e efeitos da aplicabilidade dos programas e políticas.

Deste modo, a avaliação contempla a análise e ajuste do processo de implementação, permitindo que a reinterpretação e a criação de novas estratégias a partir das particularidades apresentadas no contexto de prática.

Assim, o quarto eixo deste PAE, foi construído visando o monitoramento e avaliação dos programas inseridos na política de educação profissional, conforme detalhado no quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Detalhamento do Eixo 4 do PAE – Monitoramento/avaliação dos programas.

ETAPAS	DETALHAMENTO
O quê?	Promover encontros para monitorar/avaliar a implementação dos programas inscritos na política de educação profissional.
Por quê?	Esta ação permitirá acompanhar a implementação, analisando, em tempo oportuno, se os objetivos dos programas estão sendo alcançados.
Onde?	Como o momento visa unir muitas pessoas o local apropriado será o auditório da escola
Quando?	A cada trimestre, de acordo com a implementação, sendo um encontro no final do mês de abril, um no final de agosto e outro no final de novembro.
Quem?	Os momentos serão conduzidos pelo Diretor da Escola e contará com a participação de todos os profissionais que atuam na escola
Como?	Realização de três momentos de reflexão sobre a implementação dos programas, verificando se o cronograma está sendo executado, se as metas

	estão sendo atingidas, se os prazos estão sendo cumpridos, e se os objetivos estão sendo alcançados.
Quanto?	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta ação permite analisarmos, no momento em que os processos estão acontecendo, se os quatro pontos apontados, por Condé (2011), estão acontecendo, além de nos permitir analisar pontos específicos de cada programa, como por exemplo, se o protagonismo está se efetivando nas ações dos programas, se as boas práticas e ações estão sendo replicadas, entre outras atitudes comportamentais que os programas contemplam e que influenciam na consolidação de uma política de educação profissional que visa a formação do sujeito, em sua integralidade. Daí a importância desses momentos de monitoramento/avaliação da implementação dos programas.

Concluimos as proposições deste PAE, enfatizando que as sugestões de intervenção apresentadas nos quatro eixos, foram pensadas a partir dos pontos observados durante a pesquisa e objetivaram buscar soluções para os problemas contingenciais de implementação dos programas. Esperamos que as sugestões apresentadas possam contribuir para que, os atores envolvidos na implementação dos programas, trabalhem de forma coletiva participativa, com a colaboração dos pais, alunos, incentivando o protagonismo estudantil, fortalecendo a relação entre os membros da comunidade escolar. Com isso esperamos construir um ambiente escolar mais democrático e participativo que possa desenvolver uma educação que pense o jovem em sua totalidade.

Conhecendo a complexidade e especificidades do trabalho desenvolvido pela escola durante a implementação dos programas, procuramos contemplar atividades que consideradas essenciais e ao mesmo tempo possíveis de realização factível, sempre pautadas nos documentos norteadores dos programas pesquisados. Assim deixamos este PAE sujeito a avaliação pela equipe da gestão escolar e possíveis ajustes, caso necessário. Porém, enfatizamos que é necessário garantir que o dia a dia da escola seja apropriado à implementação e os aperfeiçoamentos sejam constantemente perseguidos, no sentido de manter um acompanhamento sistemático das ações implementadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos 12 anos de implementação da Tecnologia Empresarial SocioEducaional-TESE e dos 4 anos do Programa Jovem de Futuro-PJF, percebemos como a política de educação profissional incorpora programas e projetos que a torna uma política dinâmica de desenho contínuo. Isso é visto na forma como ela estrutura ações em função das necessidades apresentadas pela própria evolução, procurando adequar-se a realidade do contexto de prática.

Assim, a presente pesquisa procurou analisar como a implementação da TESE e do PJF são compreendidos pelos docentes da EEEP Balbina Viana Arrais para melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Para isso, tomamos como hipóteses que as formações iniciais não foram suficientes para entendimentos dos pressupostos de cada um desses programas pelos docentes e que a compreensão dessas políticas, por parte dos docentes podem influenciar nos resultados da escola e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada, o que foi comprovado no decorrer da pesquisa.

A pesquisa de campo mostrou, inicialmente, que os programas analisados contribuem para a eficácia da política pública de educação profissional do Estado do Ceará, integrando o ensino médio regular a uma profissão técnica, promovendo a inserção do jovem no mercado de trabalho, o ingresso no ensino superior e a continuidade da sua trajetória acadêmica.

Os resultados da pesquisa apontaram uma ausência de participação efetiva de todos os professores e alunos, nos momentos de tomadas de decisões, na implementação dos programas inscritos na política de educação profissional como sendo o problema central, seguido de outras dificuldades secundárias como: dificuldade de entendimento das propostas dos programas inscritos na política de educação profissional; desconhecimento dos programas implementados pela escola; necessidade de envolvimento dos atores nos momentos de planejamentos das ações dos programas; falta de formação teórica sobre as propostas dos programas e da própria política analisada; dificuldade de conciliar as atividades dos programas com as agendas de rotina da escola.

Percebe-se que os profissionais recebem poucos esclarecimentos, por parte da gestão escolar, sobre os pressupostos dos programas e a falta de conhecimento das reais motivações para sua implementação, ficando a cargo deste somente executar as atividades e as notificações recebidas, muitas vezes com prazos curtos e sem observar outras agendas de rotinas, que os profissionais já tem. Mesmo assim executam-nas com afinco, seriedade e responsabilidade.

Assim, por apresentar ações que fortalece o dia a dia da escola, o presente plano de ação propiciará uma melhor organização no planejamento e execução das ações desenvolvidas pela escola, contemplando a agenda de rotina da unidade de ensino, sem sobreposição de tarefas.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise da implementação da TESE e do PJF, até porque, por se tratar de um estudo de caso, há uma limitação na generalização de algumas evidências. No entanto, pelos argumentos apresentados ao longo dessa dissertação e ainda, pelo conhecimento empírico dos programas e da própria política em que estão inseridos, podemos afirmar que há uma necessidade de investimento da formação e envolvimento dos atores do processo de implementação dos programas. Assim as ações sugeridas no PAE apontam para a necessidade de promover práticas de gestão efetivas no sentido de envolver os sujeitos como partícipes nas ações, compartilhando responsabilidade e espaços de atuação docente e discente.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. F. de. **Desafios e Perspectivas do Programa Ensino Médio Inovador**: estudo de caso de uma Escola Estadual da cidade de Manaus/AM. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.120. 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/defendidas-2018/>. Acessado em: 28 ago. 2020.

ALVES, S. M.; C MAIA, D.A; PINTO, M. A. C. **A filosofia de Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. Revista Hipótese, Itapetininga, v 5, n. 1, p. 165-179, 2019. Disponível em: https://nutecca.webnode.com/_files/200000096-e7cdfe8c85/12.Artigo.2019.p.165-179.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97542/decreto-5154-04>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 03 jun. 2019

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 05 ago. 2019

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL, **Lei nº 7.046/1982 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL, Lei nº **11.494/2007 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta 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: 12 mar 2020.

BOSIO, Queila Franciéle Fabris; DEITOS, Roberto Antonio. **As Reformas do Estado da Educação e a Política para a Educação Profissional nos Anos 90**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Jun. 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/17.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

CAPUTO, Ana Claudia; MELO, Heldete Pereira de. **A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC**. Estud. Econ. vol. 3. nº.3. São Paulo. July/Sept. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-1612009000300003> . Acesso em: 07 nov. 2019

CEARÁ, **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional –EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Fortaleza, DOE, 23.12.2008.

CEARÁ, **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Fortaleza, Março de 2008. JF. Instituto Unibanco/Jovem de Futuro. Circuito de Gestão: Princípios e Métodos. Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo, SP, 2017.

Condé, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas**. Rev. Pesquisa e debate em Educação. v. 2, n. 2. P. 78-100. Juiz de Fora 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/view/24>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CORSETTI, Berenice e VIEIRA. Lúcio O. de C. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013), [s. l.]**, RBPAE - v. 31, n. 2, p. 371 - 390 mai./ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/61733/36494>. Acesso em: 21, abr. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: **Reflexões sobre o trabalho de campo**. Caderno de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março 2002.

FREITAS, Luís Carlos. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-407, abr.-jun 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GASSEN, Kellen Nunes Rodrigues. **Formação Profissional em Saúde e Práticas de Educação Popular nas Estratégias de Saúde Da Família**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csc/v16n1/v16n1a34.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

GUNTER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

HOLFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas, Caderno Cedes, Ano XXI, nº 55, 2001.

ICE. Instituto de Co-responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE. Uma nova escola para a juventude brasileira: Escolas de Ensino médio em Tempo Integral**. [Manual operacional]. Recife, PE, 2006.

IPEA . Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Relatório Institucional). **Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento. (2018) . [s. l.: s. n.]**, Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/05/15/educacao-do-ceara-e-destaque-em-estudo-do-ipea/>. Acesso em: 22 mar. 2019

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e métodos. Percorso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagens. [s. l.: s. n.]**, Edição 2017.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educ. Pesqui.* [s. l.]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702. . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 mar 2020.

LIMA, E. R, S; SILVA, F.N.; SILVA, L.L.S. **Trajetória e o Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil**. Rev. Holos, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte. [s. l.], Vol. 3. Ano 33, p. 164-175, 2017. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3119>. Acesso em: 28 fev 2020.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba. Ed. Positivo. 2009.

LUCK, Heloisa. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, Ed. Vozes. 2006.

MACEDO, Shirley Martins de. **Análise Fenomenológica de Depoimentos Escritos: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade**. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 16, n. 1, p. 35-44, janeiro/abril 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v16n1/04.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 set, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIASCOVSCK, Helena Wolffowitz. **A produção Criativa na Atividade Sessão Reflexiva em Contextos de Educação Bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://iscarbrasil.wordpress.com/publicacoes/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 22 mar 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MINTZBERG, H. **Managing: Desvendando o Dia a Dia da Gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; SILVA, Amanda Moreira da. **A Presença do Empresariado na Educação Pública Brasileira e a Precarização de Novo Tipo do Trabalho Docente**. Educação em Revista, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, Jul.-Dez., 2017. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 05 mai 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; PAES DE CARVALHO, Cynthia. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 23, p. 12, 2018

REIS, J. B. A. **O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

RIANI, Frederico Augusto d'Avila. **Constituição Pragmáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In)competência do Judiciário**. Sequencia (Florianópolis), n. 66, p.137-160, jul. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.500/2177-7055.2013v34n66p137>

RODRIGUES, Priscila de Paula Rodrigues. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma forma de inserção dos Empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082016-203528/pt-br.php>. Acesso em: 27 mar 2020.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos.**

Disponível em:

<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1485&parent=69743>. Acesso em: 03 mar 2019

SABINO, T.S.; SANTOS, G. S.; DAVID, M.V. **Administração Pública**

Contemporânea: Política, Democracia e Gestão. Editora UFJF. 2013. Disponível em:

http://www.ufjf.br/editora/files/2018/02/administracao_publica_contemporanea.pdf. Acesso em 03 de mai de 2019.

SAKAMOTO, Saiomy Magalhães; FONSECA, José Luiz Pereira da. **Gestão**

escolar: do planejamento a execução e resultados. RELEM – Revista Eletrônica

Mutações, janeiro –junho, 2016. Disponível em: www.periodicos.ufam.edu.br.

Acesso em: 05 de set 2020.

SANTOS, Ilka Schapper. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores.** Dissertação

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. São Paulo, 2010. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13472>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOS, Maria Socorro Farias dos. **ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ. Dissertação (mestrado

profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd.

Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.184.

2015. Disponível em: [http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-](http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final2.pdf)

[content/uploads/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final2.pdf](http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final2.pdf) . Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo das Escolas Brasileiras na**

Década de 1970: novas perspectivas historiográficas. Ensaio: aval. Públ. Educ.,

Rio de Janeiro, v 22, n.82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SANTOS, Katia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo**

fiões. UFRGS. Disponível em:

<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1485&parent=71892>. Acesso

em: 25 de abr de 2019.

SILVA, Adnilson José da. N17p. **O Ensino Profissionalizante nas Décadas de**

1970 e 1980: impactos da lei 5692/1971. Dissertação de Mestrado - Universidade a

de Ponta Grossa-UEPG. Ponta Grossa-PR. [s.n]. 2006.

SILVA, Boni e QUARESA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer**

entrevistas em Ciências Sociais. Em TESE, Revista Eletrônica dos Pós-

Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Santa Catarina. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 06 abr 2020.

SILVA, Laís Regina Serrath da. **Análise da implementação do projeto de educação profissional concomitante ao ensino médio no município de Porto Velho-RO**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.136. 2019.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. **Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica**. Rev. Bras. Econ. vol.62 no.2 Rio de Janeiro Apr./June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006#back. Acesso em: 31 ago. 2019.

ZANETTI, Alessandra. **O Processo de Transição das Creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2009-2013)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. P. 164. 2015. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8709. Acesso em 25 jul. 2020.