

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/309102884>

Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território

Book · October 2016

CITATIONS

2

READS

634

2 authors:



Eloisa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará

94 PUBLICATIONS 240 CITATIONS

SEE PROFILE



Sofia Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará

57 PUBLICATIONS 319 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios [View project](#)



Expedição Escolas do Brasil - EXPED [View project](#)

ORGANIZADORAS

ELOÍSA MAIA VIDAL | SOFIA LERCHE VIEIRA

Políticas de Ensino Médio no Ceará

escola, juventude e território



ORGANIZADORAS
ELOÍSA MAIA VIDAL | SOFIA LERCHE VIEIRA

Políticas de Ensino Médio no Ceará

escola, juventude e território



São Paulo
2016



Organizadoras

Eloísa Maia Vidal
Sofia Lerche Vieira

Projeto Gráfico

Roberto Santos

Revisão ortográfica

Eleonora Lucas

Editoração

Felipe Araújo

Ficha Catalográfica

Carmem Araújo
Bibliotecária - CRB 3/630

P769 Políticas de ensino médio no Ceará : escola, juventude e território / organizadoras Eloísa Maia Vidal,
Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza : Editora CENPEC, 2016.
186 p. : il.

Inclui quadros, gráficos, tabelas, mapas, figuras, organograma e referências bibliográficas.

ISBN: 978-858115043-7

1. Ensino Médio - Ceará. 2. Educação - Ceará. 3. Política Educacional. 4. Escolas Públicas.
5. Indicadores escolares. I. Título. II. Vidal, Eloísa Maia. III. Vieira, Sofia Lerche.

CDU: 373.5(813.1)
37.014

APRESENTAÇÃO

O livro Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território reúne um conjunto de trabalhos produzidos pela equipe responsável pela realização do estudo Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios neste estado. A iniciativa faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), cujos objetivos centrais foram descrever e analisar os principais traços que caracterizam as políticas para o ensino médio que vêm sendo implementados em estados brasileiros, bem como apreender as reações ou respostas que as escolas e seus agentes dão a essas políticas. Com base em diferentes critérios, foram selecionados para a investigação os estados do Ceará, Pernambuco, Goiás e São Paulo.

O trabalho desenvolvido no Ceará foi realizado por uma equipe reconhecida nacionalmente por sua excelência acadêmica: o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a liderança das professoras Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal. A equipe cearense foi responsável pela coleta e pela análise de dados no estado, pela construção dos instrumentos de pesquisa – juntamente com as demais equipes – e, dada sua forte experiência, competência e generosidade, auxiliou também o grupo do Cenpec na consolidação geral da análise dos dados.

Essa análise geral mostra um conjunto de confluências nas políticas em implementação no quatro estados. Em primeiro lugar, apesar de certas especificidades do caso cearense e de cada contexto de implementação, que as redimensionam políticas semelhantes, senão idênticas, os quatro estados baseiam suas políticas num mesmo modelo que encontra sua base em dois pilares. O primeiro é a gestão por resultados – estabelecimento de metas claras e pormenorizadas de ensino-aprendizado por meio, em geral, do currículo; monitoramento das metas e intervenção, seja por sistemas de acompanhamento, seja pelas avaliações de larga escala; formação de professores relacionada à consecução de metas. O segundo é a progressiva expansão da matrícula em tempo integral.

De acordo com a análise, em segundo lugar, esse modelo, apesar de ter garantido um avanço nos indicadores de resultados dos estados, parece vir apresentando dois problemas. Por um lado, a formação de professores: cada vez mais as redes vêm apresentando sinais de dificuldades de recrutamento de docentes, resultantes do desprestígio da carreira, mesmo em cursos com grande oferta de matrícula, como o de Letras. Por outro lado, e mais importante, a oferta da matrícula em tempo integral, concomitante à de tempo parcial, associada à redução da matrícula no período noturno em alguns estados, parece estar promovendo a existência de duas redes: uma de melhor qualidade, destinada a alunos de maior nível socioeconômico; outra de pior qualidade, destinada aos de menor nível socioeconômico e que têm a necessidade de ingressar no mundo do trabalho em algum momento do cursus do ensino médio. Vem ocorrendo, assim, na maioria dos estados, uma distribuição desigual dos bens educacionais.

A lição que tiramos é de que é preciso melhor monitorar essas políticas. Se a educação integral é avanço ao garantir mais tempo de aprendizado, maiores oportunidades de organização do currículo e de articulação da escola com a comunidade, ela precisa ser ofertada a todos, inclusive aos alunos que têm, por suas condições de vida, de ingressar mais cedo no mundo do trabalho, para contribuir com a renda familiar. Como fazer isso? Há várias soluções que vão da concessões de bolsas de estudo a – admitindo certa flexibilização curricular – uma articulação da escola com o mercado de trabalho, na forma de estágios remunerados, no caso de cursos técnicos e profissionalizantes, se os estudantes de fato optarem por esses cursos.

A lição negativa que tiramos – para nosso desalento – é o reverso da primeira: poucas dessas políticas são de fato avaliadas, analisadas e reformuladas à medida que são implementadas para seu aprimoramento, para a correção de efeitos inesperados, para acenar impactos desejados.

O Ensino Médio brasileiro, para sua desejada universalização, com qualidade e equidade, é o grande desafio que temos a enfrentar. É por isso que fizemos esta pesquisa. É também por isso que o grupo do Ceará, da UECE, faz mais este esforço, além do já feito na pesquisa mais ampla, ao publicar este livro. Ele é guiado por esse compromisso com um ensino médio de qualidade e para todos.

São Paulo, 20 de setembro de 2016

Antônio Augusto Gomes Batista
Coordenador de Pesquisas do Cenpec

SUMÁRIO

Sobre o Livro	7
Capítulo 1: Acesso, permanência e sucesso no ensino médio de quatro estados da federação.....	19
Capítulo 2: Organização e políticas de ensino médio no Ceará	43
Capítulo 3: Territórios da pesquisa	67
Capítulo 4: A amostra das escolas pesquisadas	85
Capítulo 5: Indicadores educacionais das escolas	117
Capítulo 6: Ensino médio no Ceará - Liderança escolar e diversificação da oferta.....	151
Capítulo 7: Marketing escolar, tendência emergente na política educacional? Reflexões de um estudo em escolas do Ceará.....	175
Sobre as Autoras	185

SOBRE O LIVRO

Sofia Lerche Vieira

Este livro apresenta textos produzidos por nossa equipe ao longo da elaboração do estudo: *Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios* no estado do Ceará. O desenho teórico-metodológico e o trabalho de campo da pesquisa foram realizados durante o ano de 2015, tendo a análise sido concluída em 2016. Em suas diferentes etapas a investigação foi desenvolvida de forma cooperativa entre o Cenpec e as equipes participantes nos estados integrantes da amostra.

Ao aceitar o desafio deste trabalho, assumimos com os participantes entrevistados pela pesquisa, no âmbito de Educação do Ceará (Seduc), das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação envolvidas (Crede) – a Crede-2, que envolve os municípios da esfera de abrangência da região de Itapipoca e a Crede 7, que agrega municípios da região administrativa de Canindé – e das escolas visitadas, o compromisso de devolução dos resultados da investigação

Lançado em Seminário com a mesma denominação com objetivo de divulgar os achados da pesquisa no Ceará, o presente livro integra nosso esforço de fazer chegar às instâncias responsáveis pela formulação e pela implementação de políticas a contribuição da investigação científica. Buscamos, assim, uma aproximação entre a Universidade e o Governo do Estado, em particular, com as instituições responsáveis pela concepção e execução de tais políticas. Do mesmo modo, visa disseminar resultados de estudos do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem junto a estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE),

Tendo as constatações do estudo sido apresentadas em eventos científicos e de divulgação e integrando um dossiê de **Cadernos CENPEC**, ainda no corrente ano, o presente livro oferece a esses agentes públicos achados inéditos do estudo realizado no estado, aqui apresentados sob a forma de capítulos.

Objetivos e procedimentos

Conforme mencionado na Apresentação, a pesquisa teve por objetivo “descrever e analisar as políticas concebidas pelos órgãos centrais” em quatro estados brasileiros

considerando suas relações com políticas nacionais e estaduais para o Ensino Médio, a fim de compreender como escolas se apropriam dessas políticas e como elas interferem – se interferem – na qualidade do processo educativo, tal como medido pelos indicadores educacionais, tal como percebido pelos agentes (gestores públicos, educadores, jovens estudantes), e tal como objetivamente construído por mecanismos

escolares (por efeito propriamente da escola, relacionados ao currículo, à formação de professores, ao clima escolar, por exemplo, ou por efeito de processos que reproduzem desigualdades sociais) (CENPEC, 2016)

Em cada um dos estados foram analisadas 6 (seis) escolas que,

embora localizadas em contextos vulneráveis e concentrem uma matrícula homogênea de jovens de baixo nível socioeconômico, possuem melhores indicadores de qualidade do que escolas em situação similar da região. Os estados foram selecionados pelos investimentos em políticas para o Ensino Médio que os diferenciam em relação a seus pares da mesma região (IDEM)

A pesquisa a que este trabalho se refere foi realizada em três municípios cearenses: Fortaleza, Canindé e Paraipaba, em 6 escolas distribuídas conforme o Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Municípios e Escolas			
Região Metropolitana	Nome da escola	IDH-B	Regional
Fortaleza	Mario Alencar EEEP	111°	R6
Fortaleza	Paulo Petrola EEEP	101°	R1
Fortaleza	Parque Presidente Vargas	118°	R5
Cidade Média		IDH - M	População
Canindé	Oriando EEEP Capelão Frei	0,612	74.473
Canindé	Paulo Sarasate Colégio Estadual		
Cidade pequena com alta ruralidade		IDH-M	População
Paraipaba	Flavio Gomes Granjeiro EEEP	0,634	30.041

Do ponto de vista geográfico, a amostra contemplou cidades com diferentes características: Fortaleza, capital do Ceará, é uma cidade litorânea, com uma população de 2.447.409 habitantes (Censo 2010) – a quinta maior capital do país em número de habitantes. Canindé, município de médio porte, localizado a 118,0 km de distância da capital. Enclavado no semiárido, possui uma população de 74.473 habitantes. Paraipaba, por sua vez, é o menor município da amostra, com 30.041 habitantes. Situada a 97,4 km de Fortaleza, possui uma economia apoiada na agricultura e no turismo – em sua esfera de abrangência geográfica está uma das mais belas praias do Ceará – Lagoinha, que atrai turistas o ano todo, sendo este um dos principais negócios no município. A Figura 1 mostra a localização dos municípios visitados durante a pesquisa.

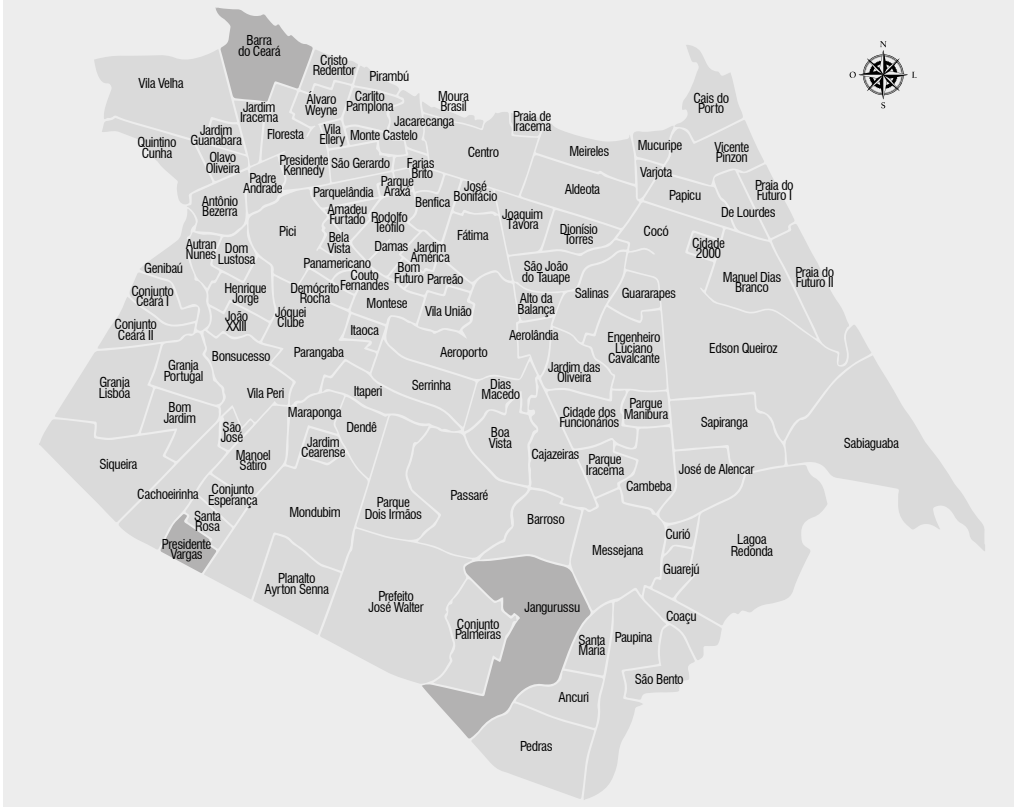
Figura 1 – Mapa do Ceará com identificação das cidades que compõem a amostra



Fonte: IPECE, 2016.

A Figura 2 permite visualizar as escolas integrantes da amostra em Fortaleza, cujos bairros foram escolhidos em função de seu baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Figura 2 – Mapa da cidade de Fortaleza com identificação dos bairros em que estão localizadas as escolas



Fonte: www.fortaleza.ce.gov.br

Considerando o desenho metodológico da pesquisa, as escolas foram escolhidas segundo critérios mutuamente articulados: escolas com bons resultados localizadas em espaços sócio econômicos potencialmente vulneráveis. Para tanto, consideraram-se municípios de porte diferenciado, com baixo IDH-M e, no caso da capital, os bairros que apresentavam menores IDH-B entre o conjunto de bairros, como se verá no detalhamento a seguir.

1. Critérios de escolha das escolas

Na seleção da amostra de escolas nos quatro estados de realização da pesquisa, o principal critério de escolha foi a proficiência nas avaliações externas, uma vez que todos os estados possuem avaliações censitárias por desempenho. Além disso, as avaliações se utilizam da mesma metodologia (Teoria de Resposta ao Item) e possuem padrões de desempenho próximos. Foi definido como critério de escolha observar apenas escolas que tivessem um bom padrão de desempenho. No caso do Ceará, foram observadas escolas

com desempenho no mínimo acima de 271 em Português e de 291 em Matemática.

As escolas foram divididas em três grandes grupos em função do porte.

- a) Escolas localizadas em municípios da capital e região metropolitana.
 - No Ceará, em Pernambuco e em Goiás, utilizou-se a definição oficial definida na legislação estadual para apontar regiões metropolitanas de cada um dos estados.
- b) Escolas localizadas em municípios de médio porte.
 - O porte das cidades foi calculado a partir da variável população.
 - No Ceará, em Pernambuco e em Goiás, foi adotado o desvio padrão da população do Estado como critério básico de escolha das cidades. As etapas foram: (1) exclusão da capital da amostra; (2) cálculo do desvio padrão da população; (3) escolha somente das cidades que estivessem entre o último desvio padrão e o limite máximo da amostra; (4) exclusão das duas maiores cidades restantes na lista; (5) exclusão de cidades da região metropolitana.
- c) Escolas em municípios com alta ruralidade.
 - Considerou-se ruralidade o percentual da população do município com moradia em área rural, a partir dos dados do Censo 2010 do IBGE.
 - No caso do Ceará, adotou-se um corte de 50% de ruralidade, diferentemente de Pernambuco e de Goiás, onde foi possível proceder a um corte de 70% ou mais de ruralidade.
- d) Uso do IDH para escolha de escolas mais vulneráveis.
 - No Ceará, para a observação da região metropolitana, uma vez que as escolas com bom desempenho quase sempre se situam em áreas com alto IDH-M, adotou-se também o INSE das escolas, sendo desprezadas aquelas que tinham INSE 4 e 5.
 - Para cidades médias e cidades com alta ruralidade, no Ceará, em Pernambuco e em Goiás, adotou-se como estratégia a utilização do IDH-M.
 - Com base em uma lista de escolas onde figuram apenas unidades em áreas de IDH < 0,700, a escolha final do Ceará foi definida em entendimento com a Secretaria de Educação (Seduc), que já havia sugerido uma lista de estabelecimentos de ensino onde constavam cinco das escolas integrantes da amostra.

Por fim, a partir do conjunto de critérios definidos, no Ceará foram escolhidos os municípios de

- Paraipaba, município de pequeno porte, com alto índice de ruralidade, com uma escola selecionada.
- Canindé, considerado município de médio porte em que foram selecionadas duas escolas.
- Fortaleza, capital do estado, em que foram selecionadas três escolas situadas em bairros com menores IDH-B.

2. Metodologia da pesquisa

A pesquisa adotou o modelo misto de pesquisa (*mixed model research*), que permite integrar procedimentos quantitativos e qualitativos dentro e ao longo dos estágios da investigação (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003), considerando que “uma abordagem proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (FLICK, 2009, p. 121). Reforçando essa abordagem mista, Bryman (1999, *apud* FLICK, 2009) explicita que, enquanto as características estruturais podem ser analisadas por métodos quantitativos, os aspectos processuais são objeto da pesquisa qualitativa. Se a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos (p. 121).

Na visão de Flick (2009),

em muitas áreas, como a pesquisa sobre avaliação, a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para se responder à pergunta da pesquisa (p. 23).

No sentido de integrar numa mesma pesquisa metodologias quantitativas e qualitativas, apoiamo-nos em Bryman (1992, *apud* FLICK, 2009), que, em seus estudos, descreve onze formas de articular as duas metodologias, seis das quais merecem destaque.

- A lógica da triangulação significa verificar, por exemplo, os resultados qualitativos em relação aos quantitativos.
- Ambas são combinadas ou oferecem um quadro mais geral da questão em estudo.
- As características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas.
- A perspectiva dos pesquisadores guia as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo.
- Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjuntos de dados quantitativos.
- As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 24).

Distintas técnicas de coleta e análise de dados foram empregadas para dar conta dos objetivos explicitados ou deles decorrentes, sendo os métodos qualitativos e quantitativos utilizados simultaneamente. Essa opção metodológica decorre do objeto a ser pesquisado, cujo entendimento é facilitado por aproximações distintas. A complexidade do estudo de políticas públicas, considerando as dimensões multifacetárias dos diversos atores envolvidos – nacionais, estaduais e locais –, demanda procedimentos metodológicos distintos, porém focalizados nas questões hipotéticas levantadas. A Figura 3 ilustra os procedimentos de pesquisa adotados.

Figura 3 – Modelo misto de pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras

A pesquisa foi planejada para ocorrer em fases, sendo o método quantitativo utilizado no primeiro momento, quando se pesquisaram informações sobre os municípios e escolas envolvidas em diversas bases de dados como: Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Os dados obtidos forneceram pistas para realização da pesquisa qualitativa, inclusive na elaboração dos instrumentos a serem aplicados em campo. Os resultados preliminares de análise mostram que, enquanto a pesquisa quantitativa se debruça sobre uma análise mais acurada da estrutura social, a análise dos dados da pesquisa qualitativa revela a perspectiva dos atores envolvidos diretamente com a gestão escolar nas escolas selecionadas.

No que diz respeito à fase da pesquisa qualitativa, foram adotadas estratégias metodológicas pertinentes ao estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), uma vez que cada escola visitada se constitui em um caso particular. O estudo de caso (CHIZOTTI, 2003) é um recurso eficaz ao entendimento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis.

O trabalho de campo consistiu de visitas às unidades selecionadas para pesquisa, constando de entrevistas, observações e registros fotográficos.

Organização dos capítulos

Como observado os textos inéditos aqui publicados estão organizados sob a forma de capítulos, conforme detalhamento a seguir apresentado.

O Capítulo 1, “Acesso, permanência e sucesso no ensino médio em quatro estados da federação”, procura situar o Ceará em relação às outras unidades da amostra de pesquisa. O texto analisa alguns indicadores dos referidos estados, comparando-os entre si e tendo como referência as médias brasileiras. O objetivo da análise é contextualizar algumas das condições objetivas em que ocorre a oferta de ensino médio nos estados selecionados e de que forma uma mesma política pública concebida no âmbito federal é reinterpretada e executada pelos atores locais – no caso, os estados – e que resultados vem sendo obtidos ao longo da série

histórica 2007 - 2014 , momento em que foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A análise de indicadores numa perspectiva comparada apresentada no Capítulo 1 evidencia que o Ceará acompanha algumas das tendências dos demais estados e, ao mesmo tempo, apresenta especificidades, algumas das quais aqui merecem destaque: observa-se que os estudantes do ensino médio Ceará possuem melhor regularidade que os demais na trajetória escolar, com 76,3% dos alunos que iniciam a 1ª série chegando à 3ª série. Observa-se também acelerada redução da matrícula no turno noturno, sendo o Ceará o estado que teve o maior percentual de redução, atingindo 53,9% em dez anos. Se antes o ensino noturno representava o principal fator de iniquidade entre estudantes, mais recentemente, a presença de escolas de tempo integral e de educação profissional explicitam de forma mais aguda o problema das desigualdades no interior de uma mesma rede.

Os Capítulos 2 a 5 apresentam os extratos mais significativos dos 2 (dois) relatórios da pesquisa de campo realizada em 2015, cuja síntese veio a resultar no artigo-resumo sobre o Ceará (“Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação”), apresentado no dossiê temático dos **Cadernos CENPEC** (2016) contendo os resultados gerais da pesquisa.

O Capítulo 2, “Organização e Políticas de Ensino Médio no Ceará”, apresenta uma caracterização do sistema de ensino, discutindo a articulação entre as instancias do sistema estadual e a organização da gestão técnico-pedagógica. Neste capítulo são analisadas políticas e programas adotadas pelo estado. O Capítulo 3, “Territórios da Pesquisa no Ceará”, focaliza os municípios da amostra do estudo, apresentando seus dados socioeconômicos e educacionais dos mesmos. O Capítulo 4 “A amostra de escolas pesquisadas” contém informações gerais sobre as mesmas, assim como dados de cada uma delas relativos à matrícula, taxas de rendimento, desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O Capítulo 5, “Indicadores Educacionais das Escolas” compara dados das seis unidades pesquisadas na amostra, discutindo questões diversas como seus níveis de complexidade, matrículas, nível socioeconômico e condições laborais e formações dos docentes, bem como os principais eixos temáticos da pesquisa: a) diversificação da oferta; b) avaliação de resultados; c) currículo, matrizes e exames, d) monitoramento do processo de ensino-aprendizagem; e, e) formação de professores. São também discutidos neste capítulo aspectos relacionados aos eixos transversais da investigação, quais sejam: a) juventude, b) escola; e c) território.

Os capítulos 6 e 7, “Ensino médio no Ceará – liderança escolar e diversificação da oferta” e “Marketing Escolar, tendência emergente na política educacional? reflexões de um estudo em escolas do Ceará” são desdobramentos da pesquisa produzidos pela equipe do projeto a partir de dados coletados. O Capítulo 6 tece considerações teóricas sobre como as escolas fazem política, trazendo elementos da literatura que contribuem para compreender os estilos de liderança e as formas de atuação dos gestores nas escolas pesquisadas. Depoimentos de diretores, professores e estudantes ilustram as formas de condução do trabalho pedagógico por esses profissionais. O texto do Capítulo 7 foi apresentado como comunicação no V Congresso Ibero-Americano de Política e Gestão da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro, realizado em setembro de 2016, em Goiânia. Uma versão preliminar deste

trabalho foi apresentada na 1ª Conferência da Sociedade Portuguesa de Educação Comparada (SPCE-SEC 2016), em Lisboa, em janeiro de 2016 (VIEIRA; VIDAL e BATISTA, 2016).

Outra produção da equipe do Ceará foi apresentada no XVI Congresso Mundial de Sociedades de Educação Comparada, em Pequim, em agosto do corrente ano, em trabalho denominado: *O Global e o Local em Políticas Brasileiras: vozes de escolas em territórios vulneráveis*¹. Encontra-se em fase de avaliação para publicação em periódico de circulação nacional, o artigo *Ensino Médio no Ceará: gestão e autonomia da escola*. Neste texto são discutidos aspectos da política educacional cearense, com ênfase na continuidade dos princípios de colaboração, participação e autonomia da escola. Tais fatores, em nossa perspectiva, contribuíram para que o Ceará construísse um modelo próprio de gestão educacional, o qual combina orientações advindas de fundamentos teórico-metodológicos distintos, como a gestão democrática e o chamado “gerencialismo”, aí incluindo modelos que chegaram ao estado em momentos históricos distintos. Essas e outras produções que poderão vir a ser elaboradas sintetizam e interpretam os resultados da pesquisa, disponibilizando informações valiosas para a interpretação das configurações do ensino médio no Ceará.

Ceará: entre conquistas e desafios

Em meio a um contexto marcado por desafios diversos, é alentador verificar que governo do estado e escolas têm empreendido no sentido de promover o direito à educação dos jovens, incluindo habitantes de territórios marcados por vulnerabilidade social e econômica.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o trabalho realizado nesta pesquisa permitiu, como em outros estudos de nossa autoria sobre o Ceará (2011a, 2011b, 2014), mais uma vez, perceber o visível esforço que o Estado vem fazendo mediante extraordinário compromisso dos órgãos centrais, regionais e das escolas, na busca por uma educação de qualidade para jovens destinatários desta etapa de escolaridade. Passos muito significativos foram dados no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciada para os alunos do ensino médio. Essa situação é particularmente visível nas escolas de educação profissional de tempo integral, em que jovens estudantes acalentam sonhos de inserção qualificada no mundo do trabalho e de acesso à educação superior. A escolas da amostra representam exemplos visíveis de equipes escolares comprometidas e empenhadas com o sucesso de seus alunos.

Se o clima organizacional das escolas da amostra é bom e alunos e professores mostram-se empenhados na promoção do processo de ensino aprendizagem, é de se registrar, por outro lado, a persistência de significativos problemas a superar, alguns dos quais são pontuados em achados ao longo deste livro e retomados nesta Apresentação. Estes, possivelmente, podem ser iluminados por contribuições desta pesquisa mediante o diálogo entre formuladores e implementadores de políticas (sistema de ensino) e seus analistas (Universidade).

Conforme mostrado no Capítulo 2, em que são apresentadas iniciativas de ensino médio no Ceará, uma vez concebidas, as políticas nacionais são adotadas e reconfiguradas

1 Do original em Inglês: “The Global and the Local in Brazilian Policies: voices from schools in vulnerable territories”.

no âmbito subnacional e local. Os governos estaduais nesse contexto procuram adequar as orientações advindas dessas políticas (normativos legais e programas) às suas prioridades e circunstâncias. Dessa intersecção entre o nacional, o subnacional e o local, surgem novas formas de oferta, que passam a conviver com aquelas já existentes. No Ceará, este é o caso do ensino médio profissional de tempo integral que se configura como inovação traduzida em oferta diferenciada, em termos de infraestrutura, qualidade dos insumos, seleção de quadros de direção e de professores, dentre outros. Ao lado dessa oferta inovadora, mantém-se o ensino médio regular, ofertado em dois ou mais turnos ao qual se vincula, no caso do interior do estado, as chamadas extensões rurais ou anexos, cujos problemas persistem.

A oferta diferenciada de ensino aproxima-se do que estatisticamente se denomina de uma curva normal: nos dois extremos estão o ensino médio profissional, com 12% da oferta e as extensões com 11% das matrículas. O ensino médio regular, atendendo 88% dos estudantes é o que se destina a todos. Os alunos que frequentam a educação profissional representam um extrato privilegiado em diversos sentidos; os dos anexos, aqueles com condições desfavoráveis em todos os sentidos – os piores espaços, os piores professores, as mais negativas possibilidades de futuro. Reverter essa situação de iniquidade é um desafio a ser enfrentado. Pesquisar melhor essa discriminação perversa é tarefa que nos propomos a levar adiante da qual poderiam surgir subsídios para a Secretaria equacionar uma oferta rural com potencial de reduzir as desigualdades internas da rede estadual de ensino médio.

O enfrentamento dos problemas relativos ao ensino médio e à educação profissional nesta etapa de escolaridade está na esfera de abrangência da Secretaria de Educação. É oportuno lembrar, contudo, que as questões relacionadas à juventude requerem ações que ultrapassam a educação e a escola demandando uma perspectiva interssetorial. Embora a pesquisa tenha procurado identificar a presença de iniciativas de tal natureza, indagando aos diversos sujeitos entrevistados sobre ações desenvolvidas com parceiros governamentais ou não-governamentais que ultrapassassem os muros da escola, estes pouco ou nada expressaram sobre a matéria. Tal silêncio tem duas interpretações: ou de fato inexistem políticas de juventude a ponto de estas não serem percebidas no âmbito do sistema de ensino ou, se existem, são desenvolvidas de forma desvinculada e pontual por outros órgãos. Seja como for, equacionar o desafio de políticas de juventude implica ampliar o olhar para além da escola, compreendendo o lugar dos jovens numa sociedade profundamente marcada por transformações na vida e no trabalho de toda a população. O desafio de formar os jovens de hoje para enfrentarem os desafios dos adultos de amanhã é inadiável e não se limita a uma questão estritamente escolar. A escola precisa ser transformada para abrigar e compreender a(s) juventude(s) que bate(m) às suas portas de modo a não expulsá-la(s). Por outro lado, sem intervir no território onde esta se localiza, as mudanças poderão ser meramente tópicas.

As considerações acima permitem concluir que a **articulação** entre **escola, juventude e território** é não apenas necessária como inadiável. A escola da cidade, por certo não é a mesma do campo; porque são espaços sociais e geográficos distintos, mas também, porque os jovens que as frequentam não são os mesmos. A tecnologia e o mundo digital os aproximam, mas, via de regra, a educação tem explorado pouco o potencial desta necessária aproximação. Preparar os jovens para um futuro incerto começa aqui e agora e é tarefa inadiável.

Não poderíamos concluir essas breves reflexões sobre conquistas e desafios para as políticas de ensino médio e educação profissional sem mencionar um tema central à superação dos problemas relativos a essa etapa de escolaridade. Referimo-nos às políticas docentes, tema que não apenas envolve políticas de pessoal como questões de formação e outros tópicos igualmente sensíveis. Chamaram atenção do estudo alguns problemas que sem sombra de dúvida, impõem limitações ao sucesso e sustentabilidade das iniciativas em andamento. Em primeiro lugar, revelou-se preocupante a situação laboral dos professores, com grande contingente em regime de contratação temporária e sem qualquer estabilidade. Paralelamente, tem sido praticamente nulo o investimento em formação de professores, limitando-se as ações à formação de gestores. Sem uma reversão de tal perspectiva, é arriscado prever se o potencial de melhoria hoje divisado nas políticas do estado possui alguma perspectiva de sustentabilidade. O desafio a ser enfrentado, portanto, é grande e começa agora.

REFERÊNCIAS

CENPEC. **Boletim 01**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim01/>> Acesso em: 17 set. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia. **Gestão e sucesso escolar: um enigma a decifrar**. Apoio: Edital nº 50/2006 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas Processo nº 401510/2007-7 e Edital PQ 10/2007 – Pro-cesso nº 305923/2007-2). CNPq. Relatório de Pesquisa. 2011a.

____; ____ [et al]. **Bons resultados no Ideb: um estudo exploratório de fatores explicativos- estudo de caso em 10 municípios do Ceará** (Aratuba, Boa Viagem, Catunda, Ipu, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, Mucambo, São Gonçalo do Amarante, Sobral). Relatório de pesquisa. Observatório da Educação CAPES. INEP. 2011b.

____; _____. **Educação e território: contribuições para o debate na região do Maciço do Baturité, Ceará**. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

____; ____ e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Educational policies and business practices in Brazil**. 1ª Conferencia da Sociedade Portuguesa de Educação Comparada, Lisboa, jan. 2016.

____; ____ e GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Marketing Escolar, tendência emergente na política educacional?** reflexões de um estudo em escolas do Ceará. V Congresso Ibero-Americano de Política e Gestão da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro. Goiânia, setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/eixo1.html>> Acesso em: 17 set. 2016).

CAPÍTULO 1

ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NO ENSINO MÉDIO DE QUATRO ESTADOS DA FEDERAÇÃO

Eloísa Maia Vidal | Sofia Lerche Vieira

Introdução

Este capítulo procura analisar alguns indicadores educacionais dos quatro estados – Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás – que compõem a pesquisa *Ensino médio, educação profissional e desigualdades sócio espaciais: avanços e desafios*, comparando-os entre si e tendo como referência as médias brasileiras. O objetivo da análise é contextualizar algumas das condições objetivas em que ocorre a oferta de ensino médio nos estados selecionados e de que forma, uma mesma política pública concebida no âmbito do Governo Federal é reinterpretada e executada pelos atores locais – no caso, os estados – e que resultados vem sendo obtidos ao longo da série histórica 2007 – 2014, momento em que foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

As informações trabalhadas foram obtidas junto à bases de dados públicas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e tratadas por meio de estatística descritiva. Eles se agrupam em torno de três categorias selecionadas: **acesso**, quando se apresenta informações sobre matrículas, taxa de escolarização e nível socioeconômico dos alunos; **permanência**, quando se observa aspectos relacionados à distorção idade-série, nível de complexidade da gestão escolar e taxas de rendimento; **sucesso**, ao discutir os indicadores associados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e alguns aspectos relacionados aos professores, como formação, esforço e regularidade docentes, indicadores construídos pelo Inep a partir de 2013.

A hipótese de trabalho que orienta este estudo é a de que os estados pesquisados encontram-se em momentos distintos de implementação das políticas de ensino médio, bem como possuem políticas educacionais epistemologicamente distintas, estruturadas a partir do arcabouço constitucional de 1988 e do modelo de pacto federativo estabelecido.

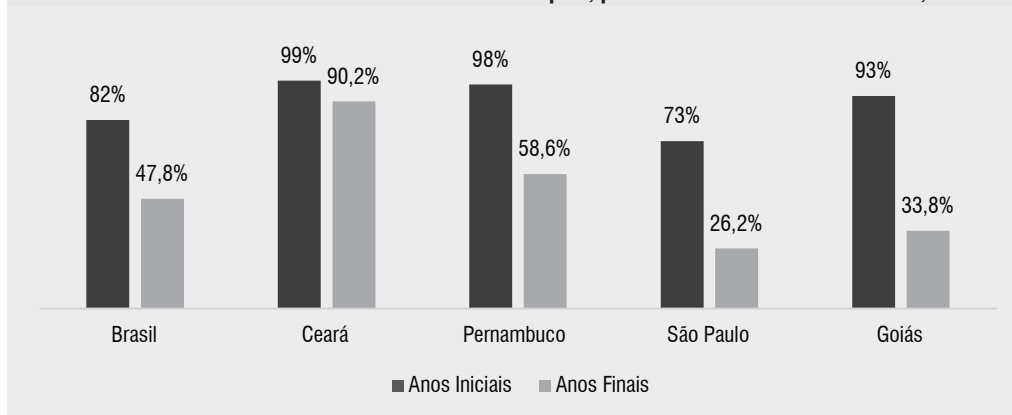
1. Contextualizando a oferta de ensino médio

Os dados de matrícula no ensino fundamental na última década do século XX mostram que o Brasil conseguiu universalizar esta etapa da educação básica e avançar na oferta de outras etapas, fato que vai se fortalecer na primeira década do século XXI, como é o caso da oferta de ensino médio e educação infantil, e a ampliação do financiamento

público com a criação do Fundeb. A oferta de ensino fundamental é ação compartilhada entre estados e municípios, conforme preconiza o artigo 10 da LDB, e o processo de universalização levou a arranjos federativos os mais diversos, como podemos observar no Gráfico 1, que apresenta dados de matrículas dessa etapa de ensino nas redes municipais no ano de 2014.

Enquanto no Ceará essa etapa da educação básica está quase completamente sob responsabilidade dos municípios, São Paulo e Goiás optaram por municipalizar as séries iniciais e manter a maior parte da oferta das séries finais sob a responsabilidade do estado, e Pernambuco municipaliza a quase totalidade das matrículas das séries iniciais e adota uma postura equilibrada na oferta das séries finais entre o estado e os municípios. Essas configurações são importantes, porque vão impactar na organização da oferta e das escolas de ensino médio, como veremos no estudo de outros indicadores mais à frente.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas nas redes municipais, por estados selecionados e Brasil, 2014



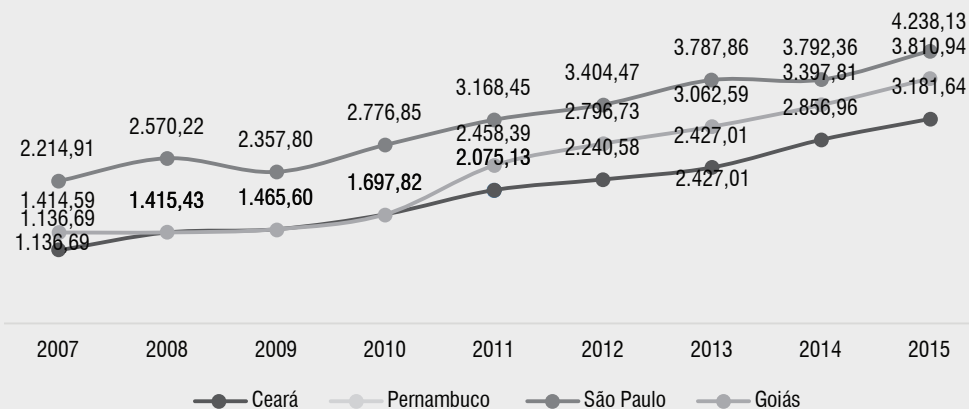
Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

Um outro aspecto que tem forte influência sobre a política de ensino médio na última década é a criação do Fundeb, que passa a garantir recursos específicos para o atendimento dessa etapa da educação básica, fato que, até então, dependia exclusivamente das disponibilidades dos tesouros estaduais. A criação desse fundo prevê a complementação da União para os estados que não atingirem um valor-aluno ano mínimo definido por meio de Portaria Interministerial, fato que contribui para compensar, pelo menos em parte, as desigualdades entre as regiões e estados brasileiros no que tange à oferta educacional.

O Gráfico 2 mostra o valor anual por aluno estimado para o ensino médio regular no período de funcionamento do Fundeb (2007 – 2015) e permite constatar que, em 2007, o valor anual de um aluno do estado de São Paulo era 94,9% superior ao de um aluno dos estados do Ceará e de Pernambuco, que, para chegarem ao valor mínimo nacional por aluno, precisaram de complementação da União¹.

¹ A complementação da União está prevista na Emenda Constitucional nº 53/2006, conforme artigo 2º. No caso dos estados do Ceará e de Pernambuco, desde o primeiro ano de implantação do Fundeb que eles recebem complementação da União.

Gráfico 2 - Valor-aluno anual ensino médio urbano, 2007 – 2015



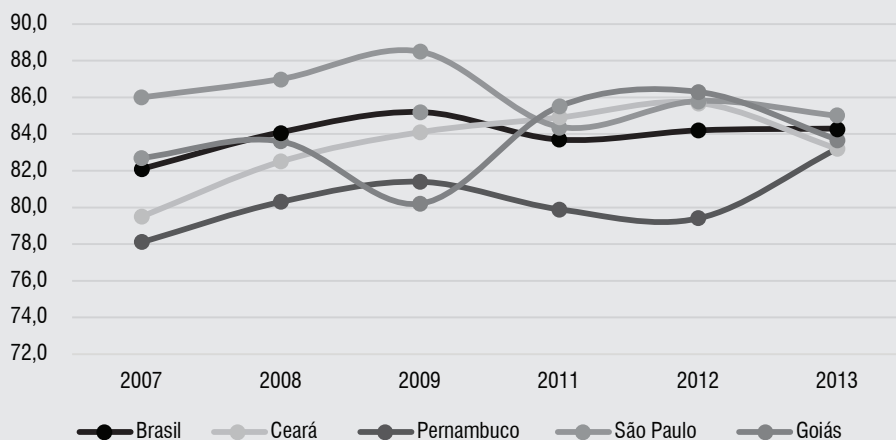
Fonte: FNDE/MEC

Os dados apresentados mostram que, ao longo do período, ocorre uma gradativa diminuição da distância entre esses valores e, em 2015, o valor aluno anual de São Paulo representa 33,2% a mais do que os alunos do Ceará e de Pernambuco. Essa diminuição é fruto da complementação da União que vem tendo expressivo efeito distributivo entre os estados, o que permite mais equilíbrio ao sistema federativo e possibilidade de maior equidade no campo educacional. Mesmo assim, o aluno paulista que cursa o ensino médio ainda apresenta um valor superior em R\$ 1.056,49 por ano, em valores de 2015 (próximo a U\$ 300,00).

2. Condições de acesso ao ensino médio

No Brasil, a faixa etária ideal para frequência ao ensino médio é 15 – 17 anos, conforme estabelece a legislação. A conquista tardia da universalização do ensino fundamental, só ocorrida na última década do século XX, faz com que ainda se conviva com taxas de distorção idade-série nessa etapa da educação básica, que reverbera no acesso ao ensino médio, como mostram os Gráficos 3 e 4 a seguir.

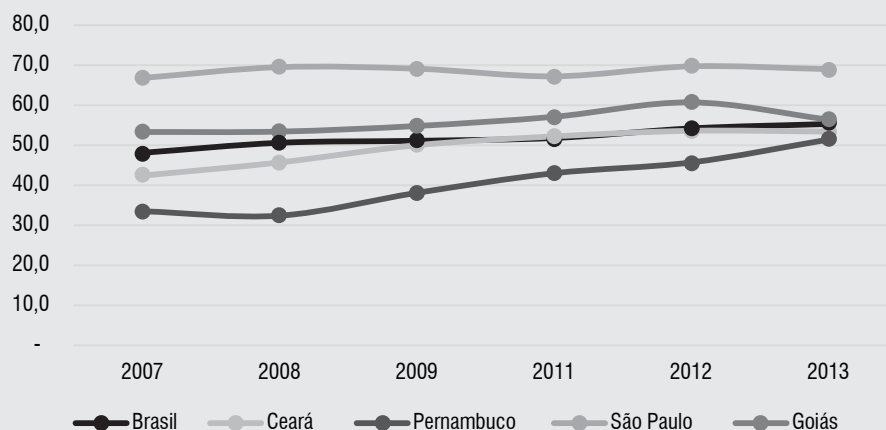
O Gráfico 3 apresenta dados sobre o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola, por estados selecionados e Brasil no período 2007 – 2013.

Gráfico 3 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola, por estados selecionados e Brasil, 2007 - 2013

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Os dados mostram que, nesses seis anos, houve pouca evolução no acesso da população dessa faixa etária a algum nível de escolaridade, sendo o maior crescimento registrado em Pernambuco (6,5%), seguido do Ceará (4,7%), e a média brasileira chegando a 2,7% no período.

Quando observamos a situação de atendimento dessa população no ensino médio, apresentada no Gráfico 4, notamos que o país apresenta um crescimento de 15% no período 2007 – 2013, com destaque para os dois estados do Nordeste – Ceará e Pernambuco – que crescem, respectivamente, 25,9% e 53,4%.

Gráfico 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio, por estados selecionados e Brasil, 2007 - 2013

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Esse crescimento de matrículas no ensino médio na faixa etária recomendada está associado ao esforço empreendido pelos estados na redução da distorção idade-série no ensino fundamental e no ensino médio, como veremos em outros tópicos.

Feitas essas considerações iniciais sobre o acesso ao ensino médio, nos debruçaremos sobre a situação dos quatro estados e do país em 2014, numa tentativa de compreender os esforços realizados na implementação das políticas nacionais e estaduais e as formas que elas têm adquirido nos diversos contextos.

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram as matrículas no ensino médio no Brasil e nos quatro estados selecionados, considerando todas as ofertas desta etapa da educação básica em 2014, a localização geográfica e dependência administrativa.

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio - Normal/Magistério e Integrado por Localização e dependência administrativa, segundo o país e estados selecionados, 2014

	Total	Total				Total	Urbana			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.300.189	146.613	7.026.734	56.484	1.070.358	7.963.393	124.837	6.732.331	48.749	1.057.476
Ceará	388.329	3.534	340.766	-	44.029	376.438	3.105	329.394	-	43.939
Pernambuco	383.898	6.164	332.017	1.374	44.343	364.386	4.781	314.435	986	44.184
São Paulo	1.927.855	2.636	1.617.899	23.827	283.493	1.905.961	2.636	1.596.963	23.640	282.722
Goiás	259.489	4.671	213.928	592	40.298	254.227	3.251	210.730	486	39.760

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica

Observa-se que o país apresenta 95,9% das matrículas nas regiões urbanas, com Ceará e Pernambuco possuindo 96,9%; São Paulo, 98,9% e Goiás, 98,0%. Importante destacar que o estado de São Paulo responde por 23,2% das matrículas de ensino médio no país, sendo as redes do Ceará e de Pernambuco praticamente iguais, e Goiás é a menor rede escolar, com 259.489 matrículas no ensino médio.

Outro dado que chama a atenção se refere à oferta por dependência administrativa, com a rede estadual como grande responsável pela oferta desta etapa da educação básica em todos os estados da amostra da pesquisa, sendo que São Paulo (83,9%) e Goiás (82,4%) estão abaixo da média do Brasil (84,7%) enquanto Ceará (87,8%) e Pernambuco (86,5%) encontram-se acima da média nacional. A participação da rede federal é incipiente e a rede privada possui a maior participação em Goiás (15,5%) e em São Paulo (14,7%).

A Tabela 2 apresenta dados de matrícula do ensino médio por série no ano de 2014 e pode-se perceber que esses números decrescem à medida que avança a série do ensino médio, sendo a média do país 40,5% para a 1ª série, 31,4% para a 2ª série e 26,8% para a 3ª série, mostrando também que as maiores perdas ocorrem na passagem da 1ª para a 2ª série.

Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Médio - Normal/Magistério e Integrado por série, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total	Série				
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não seriada
Brasil	8.300.189	3.361.671	2.607.401	2.225.175	61.134	44.808
Ceará	388.329	146.890	126.876	112.095	297	2.171
Pernambuco	383.898	150.061	118.719	107.518	5.120	2.480
São Paulo	1.927.855	772.341	621.338	530.832	1.097	2.247
Goiás	259.489	101.561	84.027	72.986	587	328

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica

Os dados mostram também que 66,2% dos alunos que se matriculam na 1ª série chegam à 3ª no Brasil, 76,3%, no Ceará, 71,6%, em Pernambuco, 68,7%, em São Paulo e 71,9%, em Goiás, ou seja, os jovens, por algum motivo, não seguem uma trajetória escolar regular, fato associado ao abandono e/ou à reprovação, ambos com efeitos deletérios sobre a vida escolar desse jovem.

As Tabelas 3 e 4 apresentam dados de matrículas do ensino médio, considerando a dependência administrativa e o turno de oferta nos anos 2005 e 2014, numa tentativa de identificar o que vem acontecendo em termos de oferta nos últimos dez anos. Dos dados, é possível depreender que, em 2005, 44,1% das matrículas de ensino médio do país encontravam-se no turno noturno, sendo que, na rede estadual, esse percentual chegava a 49,3%. Observando as redes estaduais, a oferta de ensino médio noturno se distribuía da seguinte forma: Ceará (44,5%), Pernambuco (59,3%) em São Paulo (46,2%) e em Goiás (49,2%), ou seja, entre 1/3 e metade da oferta pública estadual do ensino médio ocorria no turno noturno.

Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado, por turno e dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2005

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio										
	Total	Diurno					Noturno				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	9.031.302	5.046.776	66.262	3.891.955	65.772	1.022.787	3.984.526	2.389	3.791.040	116.295	74.802
Ceará	422.913	256.191	2.427	204.768	627	48.369	166.722	42	163.983	850	1.847
Pernambuco	448.653	215.255	3.180	146.433	9.383	56.259	233.398	53	213.464	17.069	2.812
São Paulo	1.913.848	1.126.335	2.069	880.749	5.661	237.856	787.513	-	755.610	11.054	20.849
Goiás	270.352	154.224	1.671	117.979	273	34.301	116.128	-	114.157	420	1.551

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica

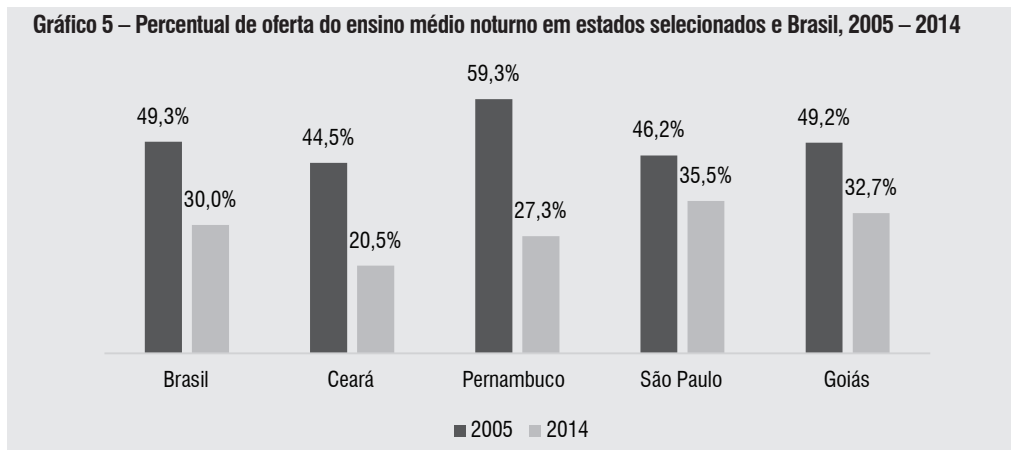
Dez anos depois, em 2014, a situação se modifica de forma radical, com o país apresentando 25,9% das matrículas de ensino médio no horário noturno e as redes estaduais do Ceará (20,5%), de Pernambuco (27,3%), de São Paulo (35,5%) e de Goiás (32,7%), como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado por turno e dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total	Diurno					Noturno				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.300.189	6.148.875	144.279	4.919.930	32.949	1.051.717	2.151.314	2.334	2.106.804	23.535	18.641
Ceará	388.329	318.061	3.479	270.953	0	43.629	70.268	55	69.813	0	400
Pernambuco	383.898	291.716	6.152	241.358	318	43.888	92.182	12	90.659	1.056	455
São Paulo	1.927.855	1.335.026	2.417	1.043.273	14.781	274.555	592.829	219	574.626	9.046	8.938
Goiás	259.489	189.127	4.647	144.010	353	40.117	70.362	24	69.918	239	181

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica

Os dados apresentados no Gráfico 5 permitem visualizar o comportamento do ensino médio noturno nesses dez anos e revelam que estados como Ceará e Pernambuco reduziram em 53,9% e 54,0% respectivamente, a oferta de ensino médio nesse turno, enquanto São Paulo reduz em 23,1% e Goiás, 33,5%, levando o Brasil a atingir uma redução média de 39,2% no mesmo período.

Gráfico 5 – Percentual de oferta do ensino médio noturno em estados selecionados e Brasil, 2005 – 2014

Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica

Esse encolhimento da oferta no turno noturno pode ter parte de suas explicações atribuída a correção idade-série ocorrida no ensino médio no período, fazendo com que a oferta noturna para aqueles que possuíam mais de 18 anos, que já estavam incluídos no mercado de trabalho e só pudessem frequentar a escola a noite tenha diminuído; a oferta do ensino médio associado a educação profissional de forma integrada, que só pode ocorrer durante o dia, especialmente no estado do Ceará, que apresenta uma configuração bastante diferenciada para a educação profissional.

O que se constata é que em dez anos, o país reduz em 39,2% a oferta de ensino médio noturno nas redes públicas estaduais, mas, ao mesmo tempo, convive com cerca de 15,7% dos jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola (INEP, 2015). Um fato que chama a atenção sobre a oferta de ensino médio foi coletado durante as entrevistas com os gestores das escolas que compõem a amostra dos estados selecionados e diz respeito às mudanças registradas nos processos de gestão das escolas, com adoção de políticas de *accountability* e de gestão por resultados, que está fazendo as escolas optarem por não oferecerem ensino médio noturno, em decorrência do comprometimento dos indicadores de resultados estabelecidos.

2.1. Diversificação da oferta de ensino médio

Nesses dez anos, ocorreram transformações na oferta de ensino médio, especialmente a partir de 2008, quando a Lei nº 11.741 “altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica de nível médio”, criando três modalidades de ofertas – integrada, concomitante e subsequente². A

2 Conforme define a Lei nº 11.741, a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

partir desse momento, começam a proliferar nos estados, modelos e arranjos de oferta de ensino médio, inclusive a lenta e contínua implantação de uma rede de escolas de tempo integral, com tempos e lógicas distintas das escolas que oferecem turnos diferenciados para professores e estudantes.

Dados do Censo Escolar 2005, apresentados na Tabela 5 mostram que neste ano, o país apresentava 707.263 matrículas de educação profissional oferecida nas modalidades concomitante e subsequente, sendo São Paulo, o estado com maior oferta e contando com a participação de todas as redes escolares. Nos demais estados, ela se concentra nas escolas federais e privadas.

Tabela 5 - Número de matrículas na Educação Profissional, concomitante e subsequente por dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2005

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	707.263	83.762	188.042	23.545	411.914
Ceará	8.776	2.806	239	-	5.731
Pernambuco	20.273	8.509	1.774	74	9.916
São Paulo	255.332	1.886	68.638	12.614	172.194
Goiás	10.281	3.474	301	72	6.434

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2005.

Em 2014, os dados do Censo Escolar mostram que além da oferta de educação profissional nas modalidades concomitante e subsequente, registra-se a oferta de ensino médio integrado a educação profissional, como mostram as Tabelas 6 e 7. Nesse período de dez anos, a oferta de educação profissional nas duas modalidades citadas cresce 94,4% no Brasil, sendo Pernambuco e Ceará os estados que apresentam maiores crescimentos (369,1% e 218,1%), com a rede privada assumindo parte expressiva da oferta nos dois estados.

Tabela 6 - Número de matrículas na Educação Profissional, concomitante e subsequente por dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.374.569	110.554	317.481	18.863	927.671
Ceará	27.913	4.857	217	307	22.532
Pernambuco	95.103	7.316	5.301	-	82.486
São Paulo	396.826	7.579	138.940	13.056	237.251
Goiás	23.529	1.897	1.593	-	20.039

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

Em 2014, conforme dados apresentados na Tabela 7, o Censo Escolar registra 366.959 matrículas de ensino médio integrado a educação profissional, decorrente, acima de tudo, da iniciativa indutora do Governo Federal, com a criação do projeto Brasil Profissionalizado, um programa instituído em 2007, com o objetivo de fortalecer as redes es-

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. E ainda conforme o artigo Art. 36-B, II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

taduais de educação profissional e tecnológica. Através dele, a União repassa recursos aos estados para investimento em suas escolas técnicas, visando à modernização e à expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional.

Os recursos desse programa podem ser utilizados em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Foram previstos recursos da ordem de R\$ 1,8 bi transferidos a estados e municípios que ofertam educação profissional no país até 2014. O Ceará, conforme referido, foi um dos estados que buscaram esses recursos de modo a consolidar sua rede de escolas profissionais, como se verá adiante. Entre 2008 e 2014, o estado passou a contar com 106 escolas de ensino médio integrado à educação profissional, e que, em 2014, estavam matriculados 40.979 alunos.

Dos quatro estados pesquisados, o Ceará é o único que faz opção preferencial por essa modalidade de oferta na sua rede estadual, inclusive, num curto espaço de tempo, já supera a oferta das duas outras modalidades de educação profissional associadas ao ensino médio no estado.

Tabela 7 – Número de matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional, por dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	366.959	127.455	199.921	10.489	29.094
Ceará	44.070	3.083	40.897	-	90
Pernambuco	13.374	5.437	7.839	-	98
São Paulo	48.447	2.636	26.112	8.222	11.477
Goiás	6.832	4.494	327	-	2.011

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

Os dados da Tabela 8 mostram as matrículas totais de ensino médio em tempo integral, por dependência administrativa e por unidade da federação. Enquanto o país possui apenas 5,4% das matrículas, Pernambuco apresenta 31,1% dos alunos de ensino médio nessa situação de oferta, e Ceará, 12,4%. São Paulo e Goiás possuem 3,0% e 3,2%, respectivamente. Em todos os estados, a oferta é prioritariamente estadual e urbana.

Tabela 8 – Número de matrículas no Ensino Médio – Integrado à Educação Profissional, por dependência administrativa, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total	Total					Urbana				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.300.189	447.191	45.356	364.441	1.730	35.664	407.690	29.691	347.158	891	29.950
Ceará	388.329	48.259	716	47.291	-	252	45.789	366	45.261	-	162
Pernambuco	383.898	119.442	1.246	117.662	1	533	115.525	342	114.651	-	532
São Paulo	1.927.855	57.979	810	49.180	59	7.930	54.574	810	45.776	59	7.929
Goiás	259.489	8.369	2.750	5.314	-	305	6.862	1.407	5.314	-	141

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

A Tabela 9 apresenta dados de matrículas na educação profissional por modalidade, na rede estadual, para o ano 2014 nos estados pesquisados.

Tabela 9 - Número de matrículas na educação profissional, por modalidade na rede estadual, segundo país e estados selecionados, 2014

Unidade da Federação	Total Concomitante	Concomitante		Total – Subsequente	Subsequente		Integrada ao Ensino Médio	Integrada ao Ensino Médio	
	Total	Estadual	%	Total	Estadual	%	Total	Estadual	%
Ceará	12.151	-	0,0%	15.762	217	1,4%	44.070	40.897	92,8%
Pernambuco	7.540	176	2,3%	87.563	5.125	5,9%	13.374	7.839	58,6%
São Paulo	85.813	43.476	50,7%	311.013	95.464	30,7%	48.447	26.112	53,9%
Goiás	7.772	178	2,3%	15.757	1.415	9,0%	6.832	327	4,8%

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

Podemos observar que o Ceará não possui oferta de educação profissional na modalidade concomitante na rede estadual e apenas 1,4% das matrículas da modalidade subsequente, mas apresenta 92,8% das matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio. Pernambuco, por sua vez, possui 2,3% da oferta da educação profissional na modalidade concomitante na rede estadual, 5,9% da modalidade subsequente e 58,6% da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio. Em ambos os estados da região Nordeste, a oferta da educação profissional na rede estadual se concentra na modalidade integrada. São Paulo é o estado que apresenta na rede estadual, as três modalidades de oferta de educação profissional distribuídas em 50,7% concomitante, 30,7% subsequente e 53,9% integrada e Goiás é o estado em que a oferta de educação profissional é incipiente em todas as modalidades.

3. Condições de permanência nas escolas de ensino médio

Na tentativa de observar as condições de permanência dos alunos de ensino médio nas escolas, considerou-se, em primeiro lugar, a **complexidade da gestão nas escolas**, que foi calculada a partir de dados do Censo Escolar da educação básica e está associado a quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. O Quadro 2 apresenta os diversos níveis em que as escolas foram classificadas de acordo com a complexidade de gestão.

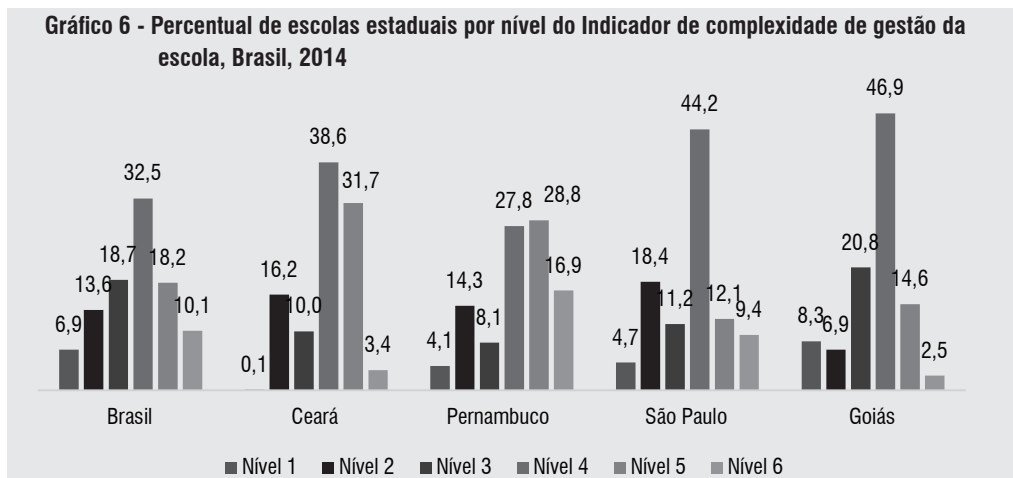
Quadro 2 – Descrição dos níveis de complexidade de gestão

Níveis	Descrição ¹
1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e em única etapa, apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Fonte: MEC/Inep, 2015. Nota: ¹ Características apresentadas por pelo menos dois terços das escolas

*Considerando a idade dos alunos atendidos

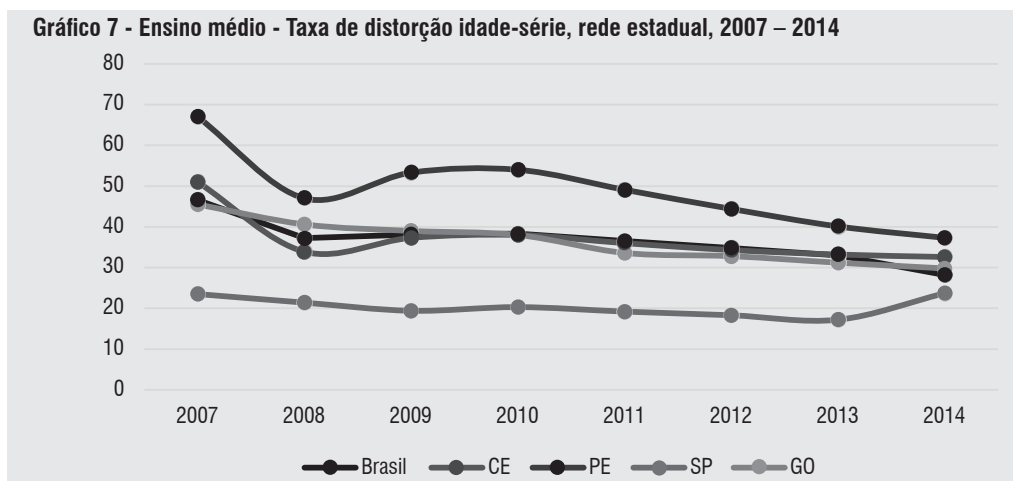
O Gráfico 6 mostra a situação de escolas estaduais quanto ao nível de complexidade de gestão nos quatro estados da pesquisa e no país em 2014.



Fonte: MEC/Inep, 2015

Os dados mostram que, para as redes estaduais no país e nos estados, predominam escolas no nível 4, que são aquelas que apresentam “entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada”. Chama a atenção o fato de no Ceará e Pernambuco, um percentual significativo de escolas, 31,7% e 28,8%, respectivamente, situarem-se no nível 5, que é aquele em que as escolas possuem “entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada”.

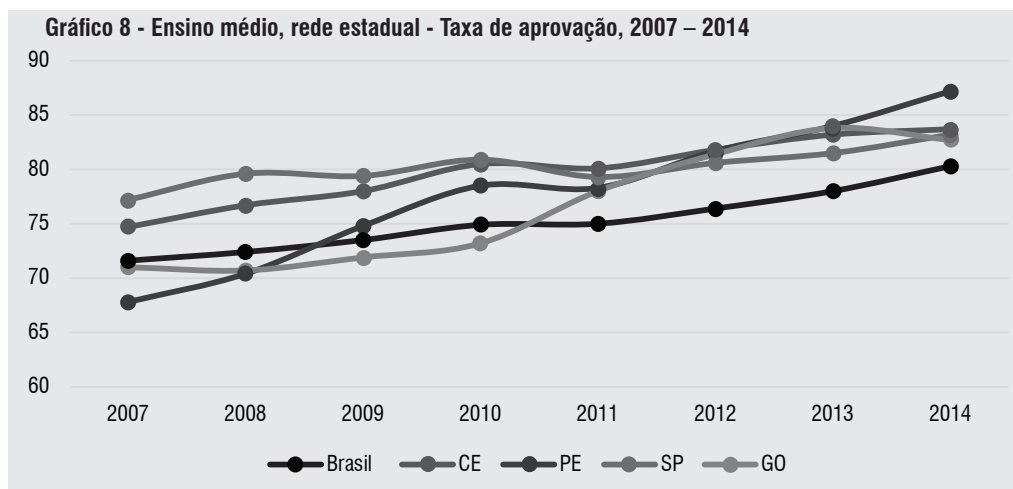
Outro indicador relevante e de significativo impacto na oferta de ensino médio se refere à distorção idade-série, e o que é possível observar no período 2007 – 2014 é que o país consegue uma redução de 39,5%, enquanto o Ceará obtém 36,1%; Pernambuco, 44,3%; São Paulo, 0,9% e Goiás, 34,5%, como mostra o Gráfico 7.



Fonte: Inep/MEC

O problema da distorção idade-série está associado a duas outras variáveis que atingem o cotidiano escolar: a reprovação e o abandono. O Brasil tem procurado enfrentar a redução das taxas de abandono e reprovação desde a publicação da LDB de 1996, com a implementação de programas diversos e metodologias variadas, mas os indicadores resistem às quedas almejadas. Os melhores resultados na redução do abandono e da reprovação tem sido obtido no ensino fundamental, enquanto o ensino médio, embora tenha apresentado melhoria nas duas taxas, ainda continuam com médias superiores a dois dígitos. No cenário internacional, os países desenvolvidos já conseguiram reduzir as taxas de reprovação e abandono a valores residuais, o que contribui para a eliminação da distorção idade-série.

As taxas de rendimento podem ser observadas como indicadores que se relacionam com a permanência dos alunos nas escolas ao longo do ano letivo, como veremos a seguir, procurando analisar a série histórica 2007 – 2014 nos Gráficos 9 a 11. No Gráfico 8, é possível observar a taxa de aprovação no país e nos quatro estados selecionados e como ela se comporta no período.

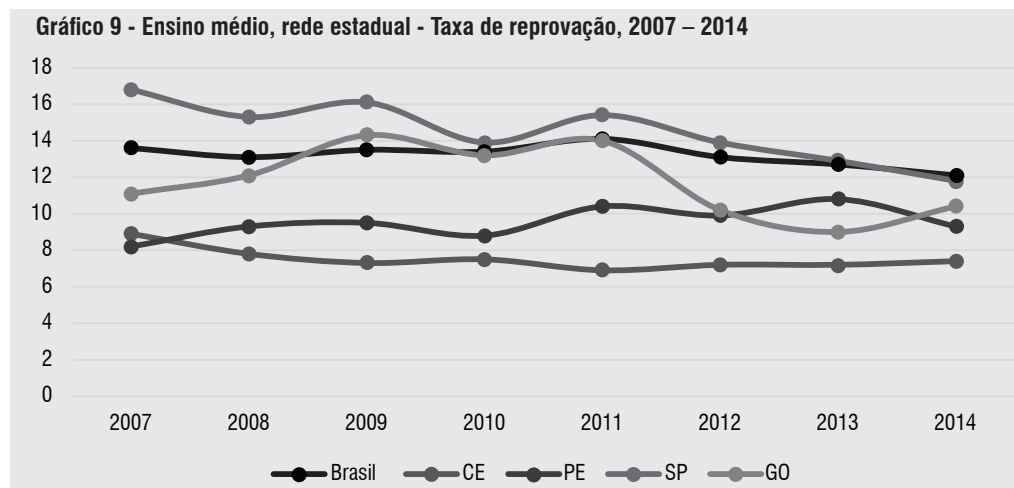


Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares

No que se refere à taxa de aprovação, ao longo dos oito anos considerados, o Brasil consegue crescer 12,2% sendo Pernambuco o estado que mais evoluiu (28,6%), passando de 67,8% para 87,2%. Goiás cresce 16,5%, indo de 71,0% para 82,7%; o Ceará cresce 12,0% (de 74,4% para 83,7%), e São Paulo é o estado que menos cresce, saindo de 77,2% para 83,3%, correspondendo a 7,8%. Esses dados mostram que cerca de 20% dos alunos do ensino médio encontram-se em situação de reprovação ou abandono, o que representa uma fatia significativa de investimento anual nessa etapa de ensino, que é desperdiçada de forma sistemática, vindo a produzir efeitos colaterais no sistema público de ensino, como distorção idade-série, sobrecarga na oferta, demandando mais salas de aula, professores e infraestrutura.

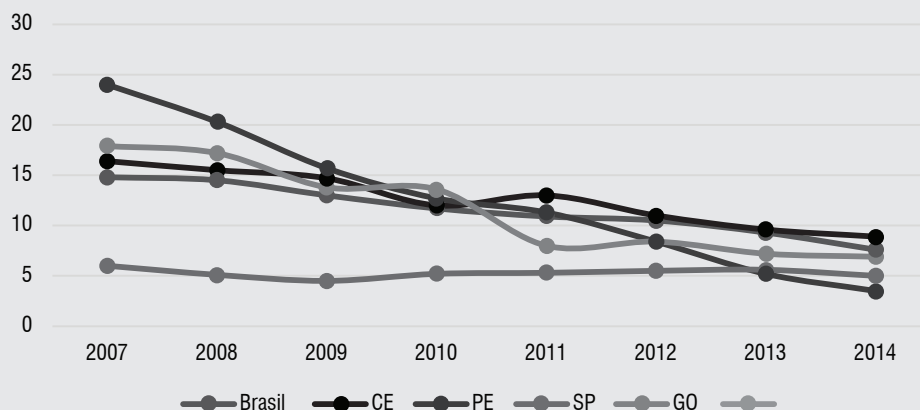
Os dados apresentados no Gráfico 9, como veremos a seguir, mostram que, nesse período de oito anos, a taxa de reprovação no ensino médio brasileiro cai 11,0%, sendo as maiores quedas registradas nos estados de São Paulo (29,8%) e Ceará (16,9%). O estado de Pernambuco apresenta um crescimento na taxa de reprovação de 13,4% e Goiás uma queda de 6,3%. Um fato que chama atenção na taxa de reprovação é que ela não apresenta

um comportamento regular como a taxa de aprovação, registrando oscilações anuais significativas, especialmente em Goiás e São Paulo. Chama a atenção também o fato dessa taxa nos dois estados da região Nordeste – Ceará e Pernambuco – serem significativamente inferiores à média brasileira.



Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares

Os dados do Gráfico 10, por sua vez, apresentam as taxas de abandono no mesmo período e é possível constatar que o Brasil apresenta uma queda de 48,6%, sendo Pernambuco o estado que mais reduziu a taxa de abandono (85,5%) seguido de Goiás (61,5%), Ceará (45,7%) e São Paulo (16,7%). A redução desses dados deve ser observada a partir de sua linha de base, considerando que São Paulo, em 2007, apresentava uma taxa de abandono de 6%, enquanto, em Pernambuco, a taxa de abandono era de 24%. Certamente, o esforço na redução, empreendido pelos dois estados, é de natureza bastante diversa, mas não podemos deixar de destacar que as iniciativas implementadas por Pernambuco conseguiram o efeito desejado. Aspectos relacionados ao abandono têm sido estudados como formas de desencontro entre as propostas de ensino das escolas públicas e o cotidiano dos alunos (SPOSITO, 2008), ou seja, as escolas públicas de ensino médio representam modelos que não se adequam à “nova” juventude, que embora sejam provenientes de famílias com renda baixa, convivem com a proliferação de artefatos tecnológicos e de tecnologias de informação que ampliam seus horizontes e perspectivas.

Gráfico 10 - Ensino médio, rede estadual - Taxa de abandono, 2007 – 2014

Fonte: Inep/MEC, Censos Escolares

A Tabela 10 apresenta dados de 2014 relativos às médias de horas-aula por dia por quantidade de turmas e matrículas.

Tabela 10 - Número de turmas e matrículas do Ensino Médio por tempo de duração dos Turnos, segundo país e estados selecionados, 2014

	Total Geral		Menos de 4 horas		4 horas		Mais de 4 até 5 horas		Mais de 5 horas	
	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
Brasil	269.995	8.300.189	26.194	786.110	41.791	1.261.964	100.104	3.020.646	101.906	3.231.469
Ceará	11.334	388.329	2.034	65.988	686	22.808	6.183	212.148	2.431	87.385
Pernambuco	11.142	383.898	2.697	91.719	114	3.033	4.251	139.897	4.080	149.249
São Paulo	58.678	1.927.855	341	10.230	16.639	579.601	6.038	200.029	35.660	1.137.995
Goiás	9.019	259.489	1.302	39.105	1.256	29.792	1.721	46.834	4.740	143.758

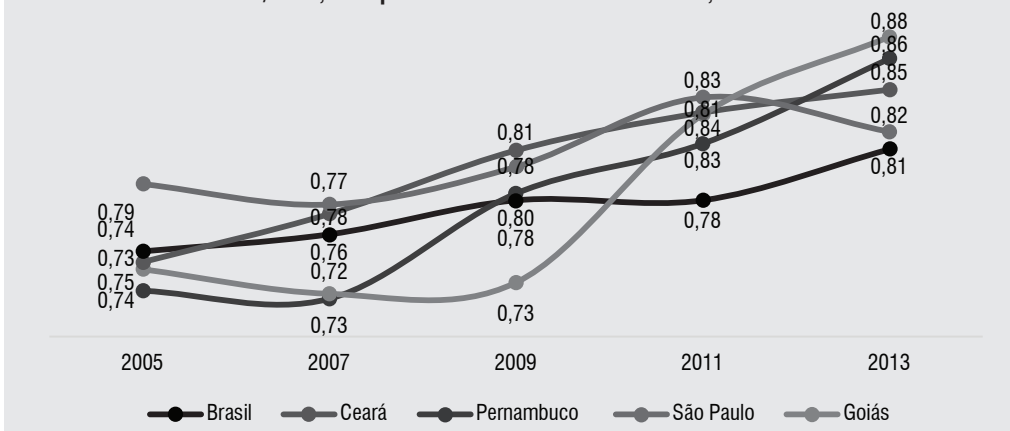
Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014

Os dados mostram que, se por um lado, no país, 38,9% dos alunos matriculados no ensino médio frequentam escolas cujo tempo de duração dos turnos é de mais de 5 horas, sendo 22,0% das matrículas no Ceará, 38,9% em Pernambuco, 59,0% em São Paulo e 55,4% em Goiás; 9,5% dos alunos matriculados nesta etapa de ensino frequentam escolas que possuem menos de 4 horas de aula por dia, sendo 17% das matrículas do Ceará, 23,9% de Pernambuco, 0,5% de São Paulo e 15,1% de Goiás. Ou seja, num ano escolar, os alunos que se situam nos dois casos, computam uma diferença superior a 200 horas de aula, o que leva a significativa iniquidade na oferta, com consequências para o desenvolvimento do currículo e da aprendizagem dos alunos.

4. Sucesso escolar e variáveis relacionadas

No que se refere aos indicadores de desempenho nas avaliações de larga escala, procurou-se analisar dados do indicador de rendimento³ do Saeb/Prova Brasil para o país e os quatro estados no período 2005 – 2013, como mostra o Gráfico 11. Nele é possível observar que, em dez anos, o Brasil cresce 8,0%, o Ceará, 13,6%, Pernambuco, 18,8%, São Paulo, 3,9% e Goiás, 18,5%.

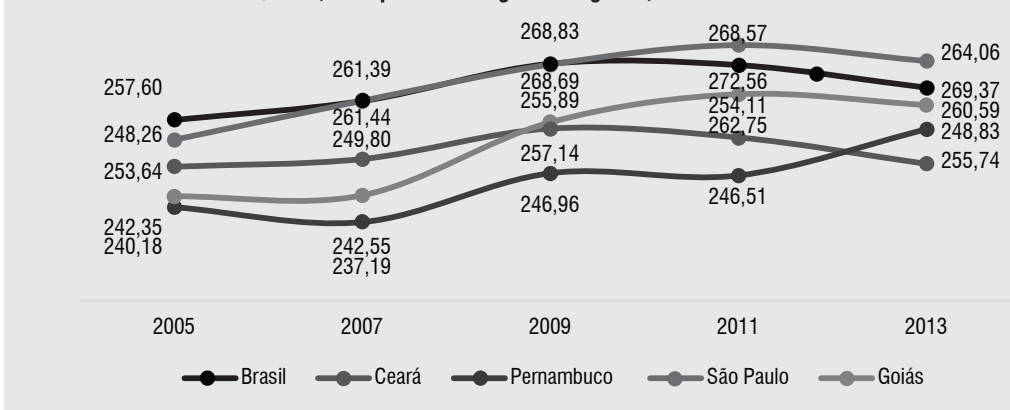
Gráfico 11 - Prova Brasil/Saeb, rede pública - Indicador de Rendimento, 2005 – 2013



Fonte: Inep/MEC

Também foram observados os desempenhos dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática no 3º ano do ensino médio no mesmo período. No caso de Língua Portuguesa, conforme o Gráfico 12 mostra, a média do Brasil cresceu 2,5%, enquanto o Ceará registra um crescimento de 0,2%, em Pernambuco, 6,5%, São Paulo, 6,2% e Goiás, 7,5%.

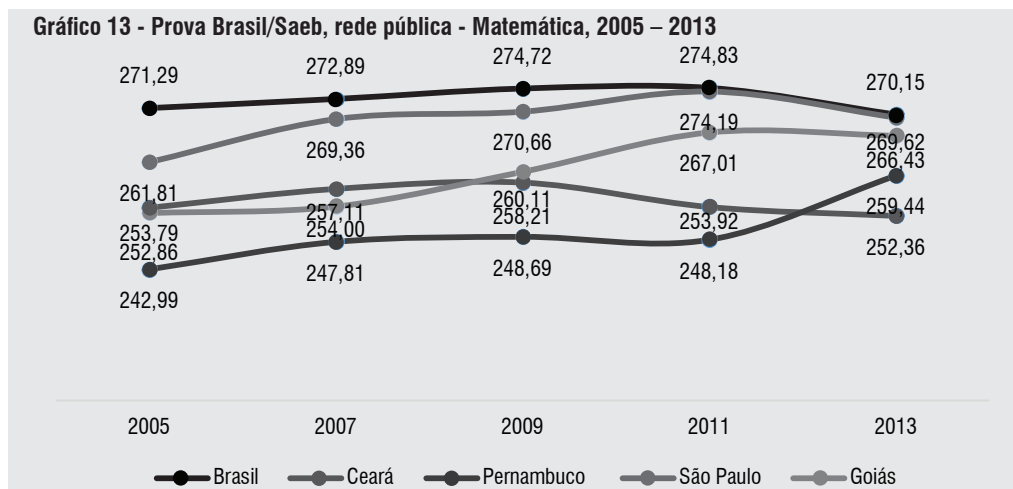
Gráfico 12 - Prova Brasil/Saeb, rede pública - Língua Portuguesa, 2005 – 2013



Fonte: Inep/MEC

3 O indicador de rendimento se refere taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Em Matemática, os resultados são ainda menores, tendo havido um decréscimo na média do país de 0,4%, e na do Ceará de 0,6%. Pernambuco, São Paulo e Goiás apresentam crescimento de 6,8%, 3,0% e 5,4%, respectivamente, como mostra o Gráfico 13.



Fonte: Inep/MEC

Depreende-se desses resultados, que as eventuais melhorias no Ideb do ensino médio se deveu em grande parte ao indicador de rendimento, que se refere a avanços nas taxas de aprovação nos três anos escolares, como vimos anteriormente. Esse movimento inicial de melhoria nas taxas de aprovação representa um esforço dos sistemas de ensino no sentido de reter o aluno durante o ano letivo, reduzindo o abandono, mas não necessariamente melhorando o desempenho.

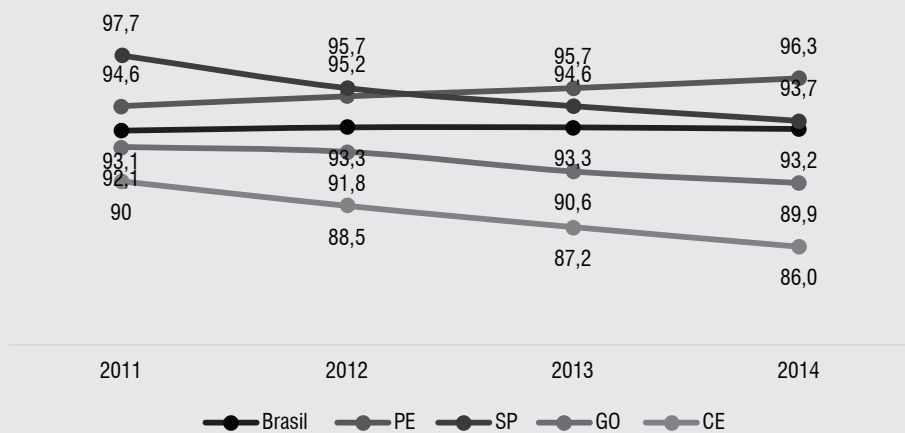
5. Protagonismo docente e melhoria da qualidade

Estudos e pesquisas internacionais e nacionais demonstram que o esforço para a melhoria dos sistemas educacionais pode ser organizado num conjunto de iniciativas nas quais se destacam, de forma recorrente, o protagonismo docente. Os estudos nacionais apontam as mesmas tendências dos estudos internacionais no que se refere ao papel central que o professor assume no processo de melhoria de um sistema educacional quanto ao desempenho escolar dos alunos. Nos anos recentes, o Inep procurou criar três indicadores associados aos docentes – adequação da formação docente, esforço docente e regularidade do docente – numa tentativa de colocar luzes sobre as possíveis relações entre professores e melhoria da qualidade educacional.

O corpo docente ter **formação de nível superior**, além de ser uma exigência legal prevista na LDB, no artigo 64 é apontado na literatura internacional como um fator de peso na qualidade do sistema educacional e na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Os dados apresentados no Gráfico 14 mostram o percentual de funções docentes no ensino médio, com curso superior, no período 2011 – 2014. Nele, é possível perceber que o país apresenta um crescimento de 0,1%, sendo Pernambuco o único estado dos quatro pesquisados que possui crescimento de 1,8% no período, São Paulo apresenta uma queda de 4,1%, Goiás, de

2,4% e Ceará, de 4,4%. Poderia esse fato estar associado à carência de profissionais qualificados para assumir postos de docentes aposentados ou preencher vagas em eventuais concursos públicos? Teriam as condições salariais impactos na procura pela profissão docente? Esse conjunto de fatores pode ser a fonte de explicação para a redução de professores qualificados, de acordo com as recomendações legais, para a atuação na educação básica.

Gráfico 14 - Percentual de Funções docentes da rede estadual no ensino médio com Curso Superior, 2011 – 2014



Fonte: Inep/MEC

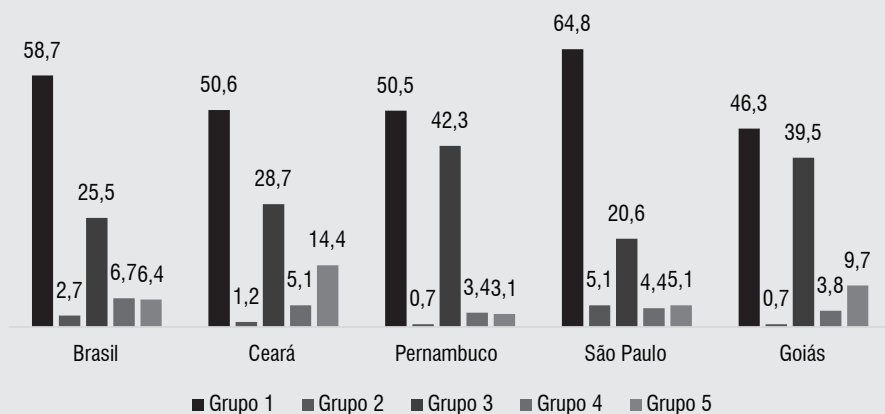
Dando seqüência ao estudo de variáveis associados aos docentes, procurou-se investigar a **adequação da formação docente (AFD)**, que, segundo o Inep, pode ser organizada nas categorias apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: MEC/Inep, 2014

Nesse sentido, pode-se afirmar que a situação de formação docente adequada é “aquela em que os docentes atuam na mesma área de atuação de sua formação inicial” (NOTA TÉCNICA n° 020/2014). O Gráfico 15 apresenta os percentuais de docentes por grupo para as escolas das redes estaduais no Brasil e estados pesquisados.

Gráfico 15 - Percentual de docentes das redes estaduais por grupo do indicador de adequação da formação do docente, Brasil, 2014

Fonte: MEC/Inep, 2014

O que se constata é que, tanto para o país como para os estados, prevalecem os grupos 1 e 3, sendo a média brasileira no grupo 1 de 58,7% e, no grupo 2, de 25,5%. A situação ideal para o exercício da docência na educação básica é o grupo 1, embora a situação apresentada no grupo 3 seja permitida. Nesse sentido, estados como Ceará ainda apresentam 20,7% dos docentes sem a formação recomendada pela legislação para atuação na educação básica, enquanto Pernambuco possui 7,2% dos professores nessa situação e São Paulo e Goiás, 14,6% e 14,2%, respectivamente.

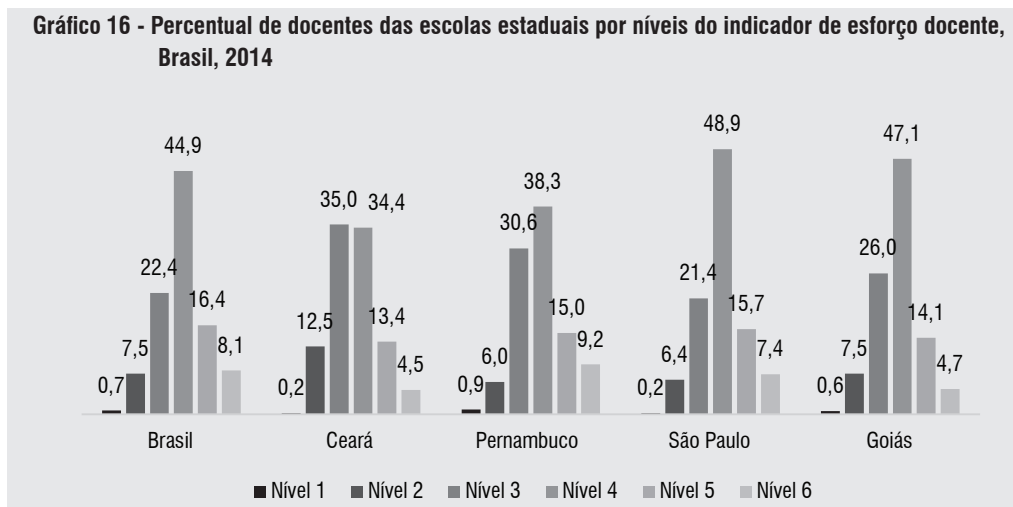
Na análise do perfil dos docentes foi ainda considerado o indicador construído pelo Inep que se refere ao **esforço docente (ED)**, que compreende as seguintes características do docente (todas retiradas do Censo da Educação Básica de 2013): (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona (BRASIL, 2014). Para esse indicador, o Inep organizou a classificação em seis níveis, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Descrição dos níveis de esforço docente

Nível	Descrição
1	Docentes que têm até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
2	Docentes que têm entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
3	Docentes que têm entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
4	Docentes que têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
5	Docente que têm mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
6	Docente que têm mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: MEC/Inep, 2014

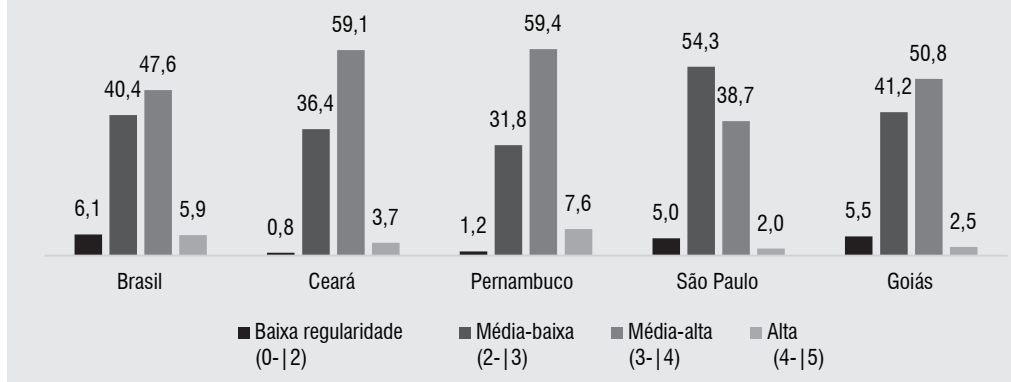
O Gráfico 16 mostra os percentuais de docentes por nível de esforço para aqueles que atuam nas redes estaduais de ensino, no ano 2014.



Fonte: MEC/Inep, 2014

Enquanto no Brasil, nas redes estaduais, predomina docentes no nível 4 (44,9%) identificados como aqueles que possuem “entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas”, no Ceará registra-se 35% dos docentes no nível 3 que “têm entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa” e 34,4% no nível 4. Em Pernambuco, a maioria dos docentes se distribui também nos níveis 3 e 4, enquanto em São Paulo e em Goiás prevalece o nível 4.

Outra variável para ajudar na compreensão da pesquisa se refere ao **Indicador de regularidade do docente (IRD)** que consiste num “indicador com a finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013)” (INEP, 2015). O cálculo desse indicador envolve duas variáveis: (a) pontuação por presença (PP) e (b) pontuação de regularidade (PR). Enquanto a PP em cada ano é condicionada à atuação do professor na escola no mesmo ano, a PR em cada ano é condicionada a atuação do professor na escola no mesmo ano e no ano seguinte (BRASIL, 2015). O Gráfico 17 permite observar a distribuição desse indicador nas escolas estaduais do país e estados pesquisados.

Gráfico 17 - Distribuição das escolas estaduais segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD), Brasil, 2014

Fonte: MEC/Inep, 2014

Os dados mostram que a média do indicador de regularidade docente no Brasil situa-se entre média-baixa (40,4%) e média-alta (47,6%). Ceará e Pernambuco são os dois estados que apresentam os indicadores de regularidade docente situados na faixa de média-alta maiores (59,1% e 59,4%), o que representa que os docentes permanecem nas escolas em anos seguidos (3 a 4 anos). Em São Paulo, o indicador de regularidade docente que prevalece é a média-baixa (54,3%) apontando uma maior rotatividade dos docentes e em Goiás, 50,8% das escolas possuem indicador de regularidade média-alta e 41,2%, média-baixa.

6. O Ceará em perspectiva a partir dos dados analisados

Numa perspectiva comparada entre os quatro estados, os dados do Ceará mostram, por um lado, comportamentos que acompanham as tendências dos outros estados e do Brasil e, por outro, indicadores que dão uma feição própria à política de ensino médio local.

Diferentemente dos outros estados, o Ceará possui o ensino fundamental – séries iniciais e finais – quase totalmente municipalizado. Em termos de população de 15 – 17 anos que frequenta a escola no período 2007 – 2013, o estado apresentou um crescimento de 4,7%, portanto, maior que a média brasileira (2,7%). Quando observamos o percentual dessa população que frequenta o ensino médio no mesmo período, constata-se um crescimento de 25,9%, menor do que Pernambuco (53,4%), mas superior à média brasileira (15,0%).

Os dados mostram também que o Ceará é o estado em que os jovens de ensino médio possuem melhor regularidade na trajetória escolar, com 76,3% dos alunos que iniciam a 1ª série, chegando a 3ª série. Um aspecto que vem chamando a atenção dos estudiosos desta etapa da educação básica é a acelerada diminuição da matrícula no turno noturno, sendo o Ceará um dos estados que mais reduziu esse percentual, chegando a 53,9% em dez anos (2005 – 2014). Tal redução é objeto de múltiplas variáveis como diminuição da distorção idade-série e diversificação da oferta de ensino médio com a criação de escolas de tempo integral e escolas de ensino médio integrado a educação profissional e implementação de

um modelo de gestão escolar com forte presença de mecanismos de *accountability*, que têm feito as escolas em nome da melhoria dos seus resultados, minimizar a oferta noturna.

Se antes um fator de iniquidade na oferta de ensino médio estava associado ao turno noturno, mais recentemente a presença das escolas de tempo integral e de educação profissional explicitam de forma mais aguda o problema da desigualdade, inclusive com a criação de ‘processos seletivos’ para acesso às escolas públicas.

No que diz respeito às condições de permanência dos alunos, uma variável observada foi o nível de complexidade de gestão das escolas, a respeito do qual os dados mostram que, enquanto em estados como São Paulo e Goiás prevalecem escolas com o nível 4, no Ceará, cerca de 1/3 das escolas possuem nível 5, portanto, são estabelecimentos mais complexos de serem geridos.

Observar as taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – permite acompanhar os esforços empreendidos pelas redes de ensino no sentido de assegurar a permanência e o sucesso dos alunos nessa etapa escolar. No que se refere à taxa de aprovação, o Ceará apresenta um crescimento de 12,0% em oito anos (2007 – 2014), enquanto Pernambuco cresce 28,6% no mesmo período. A taxa de reprovação cai 16,9% e a de abandono se reduz em 45,7% no estado, apontando para o fato de que a rede estadual cearense tem se esforçado de modo prioritário, para reduzir o abandono. O fato de 17% dos alunos cearenses matriculados no ensino médio público frequentarem escolas que oferecem menos de 4 horas de aula por dia explicita não só as desigualdades internas da rede escolar, mas também o descumprimento da obrigação de serem ministradas as 800 horas letivas mínimas recomendadas pela LDB.

Aprofundando o entendimento do sucesso escolar pela análise dos indicadores que compõem o Ideb, observa-se que a maior contribuição para a melhoria no estado está relacionada com a taxa de aprovação.

Por fim, ao se procurar relacionar as condições de permanência e sucesso escolar com variáveis relacionadas aos docentes – adequação da formação, esforço e regularidade –, observa-se que Ceará e São Paulo apresentam redução nos percentuais de professores com formação de nível superior no período 2011 – 2014, sendo que Ceará e Pernambuco possuem as maiores parcelas de docentes nos grupos 3 e 4, evidenciando necessidade de adequação da formação para parcela expressiva de professores. Por outro lado, são esses dois estados que apresentam os melhores indicadores de regularidade docente, o que indica docentes que permanecem nas escolas por 3 a 4 anos seguidos.

O estudo de tais indicadores pode ajudar a entender os mecanismos que forjaram e mantêm o sistema estadual de ensino funcionando, ao mesmo tempo que aponta pistas para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In.: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 3 out. 2009.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 13 mar. 2013

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso: 28 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 9 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 039/2014**. Indicador de esforço docente. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica n° 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadoreseducacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**. Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas. Brasília, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

CENPEC. Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios. **Pré-projeto**, São Paulo, 2015.

FERNANDES, R. **Nota Técnica** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: INEP, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/> Acesso em: 19/04/2009.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre Educação escolar e a Educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, pp. 83-97, 2008.

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÃO E POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

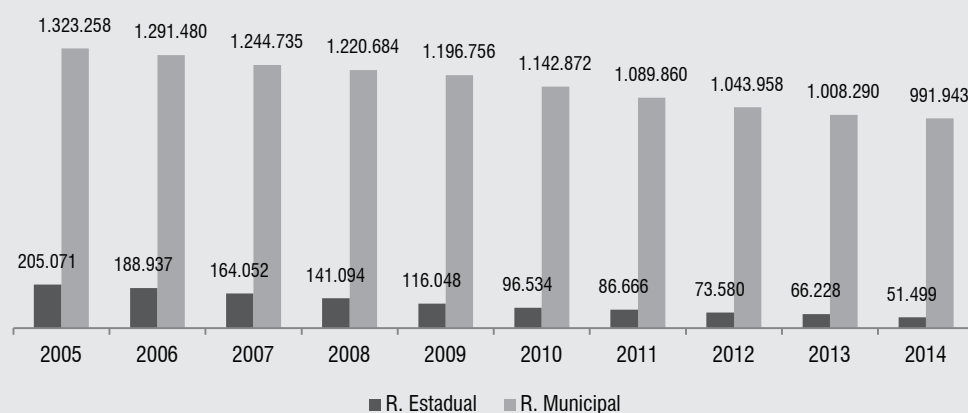
Eloísa Maia Vidal | Sofia Lerche Vieira

1. Caracterização do sistema de ensino no Ceará

O Ceará é um dos estados brasileiros com maior participação municipal na oferta de ensino fundamental no país. Mesmo antes da LDB de 1996, o estado já praticava uma política de ação compartilhada com os municípios na oferta de ensino fundamental, tendo construído, ao longo do tempo, um regime de colaboração singular ao qual deve ser tributado importante papel na implementação de políticas nesta unidade da federação (VIEIRA, 2010 e VIEIRA & VIDAL, 2013). A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, a presença municipal nesta etapa da Educação Básica se acelerou.

O Gráfico 18 mostra o comportamento de matrículas nessa etapa de ensino no período 2005 – 2014 e revela que é decrescente a participação da rede estadual, chegando em 2014 a 4,9%, a menor proporção nas subunidades nacionais. Tal peculiaridade pode ser evidenciada na amostra da pesquisa ao revelar que apenas uma das escolas estudadas apresenta oferta de ensino fundamental – a Escola Estadual Parque Presidente Vargas, que possui turmas de 8ª e 9º anos. Vale dizer que, no ensino fundamental, 20,1% da matrícula são ofertados por estabelecimentos privados de ensino. No caso do ensino médio, esse percentual é de 11,3%.

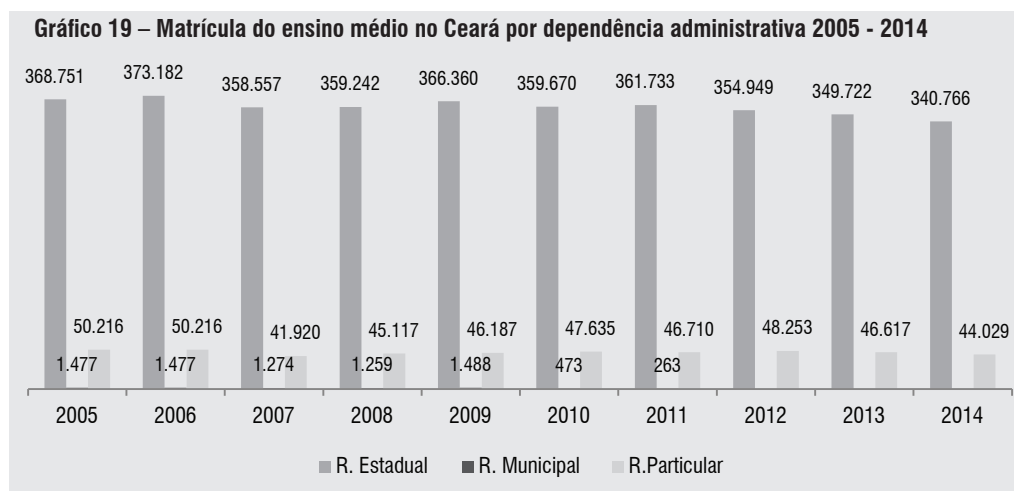
Gráfico 18 – Matrículas no ensino fundamental redes estadual e municipal – Ceará, 2005 – 2014



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos Censos Escolares

A expressiva participação da rede municipal pode ser evidenciada pelo número de estabelecimentos de ensino predominantemente pertencentes a esta dependência administrativa. De um total de 8.196 unidades escolares, 5.846 (71,3%) são municipais, 691 (8,4%) são estaduais, 1.634 (19,9%) privadas e 25 (0,3%) federais. É oportuno salientar que a maior quantidade de pequenas escolas com problemas de infraestrutura está na esfera municipal. No que diz respeito à localização geográfica, são as redes municipais que detêm o maior percentual de escolas rurais (55,9%), nas quais se encontram as maiores precariedades em termos de instalações e de qualidade de serviços.

No ensino médio, ao longo dos últimos dez anos, tem predominado a matrícula pública, a qual concentra 88% da oferta, enquanto a rede privada tem 12% de matrículas no mesmo período. O Gráfico 19 mostra a evolução das matrículas dessa etapa no período 2005 – 2014 por dependência administrativa no estado. Pode-se constatar que, no período, houve um decréscimo de 8,5% nas matrículas, sendo 7,6% na rede estadual e 12,3% na rede privada. É possível que a redução de matrículas no setor privado esteja associada ao aumento da credibilidade do setor público e à criação de ações afirmativas para egressos do ensino médio público na educação superior. Embora não esteja no escopo de análise da pesquisa, tal hipótese merece ser aprofundada em estudos posteriores sobre o tema.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos Censos Escolares

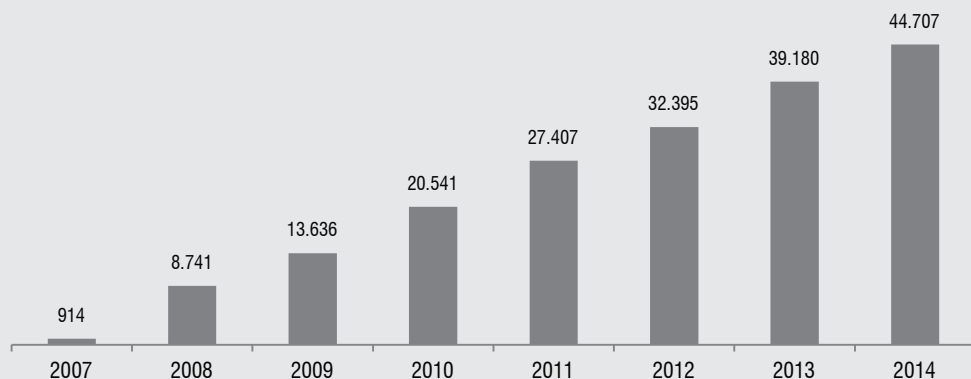
No que diz respeito à oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, esta só começa a acontecer em 2007, registrando um crescimento de 4.791,4% em oito anos. Os dados de matrícula no período 2007 – 2014 podem ser observados no Gráfico 20, a seguir. Importante destacar que até 2007 o estado não dispunha de ofertas dessa modalidade educacional.

A política de educação profissional, inclusive, encontrava-se sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado. Com a criação, no âmbito do Ministério da Educação, do Programa Brasil Profissionalizado¹, a Secretaria de Educação assume a

¹ O programa *Brasil Profissionalizado* visa a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado

política de educação profissional e dá vazão as demandas locais ajustadas aos objetivos do programa nacional. Nesse período, por meio de financiamento federal, são construídas, reformadas ou ampliadas 106 escolas em 82 municípios, que passam a funcionar em regime de tempo integral, oferecendo ensino médio integrado a educação profissional, chegando a um catálogo de oferta de 53 cursos.

Gráfico 20 – Matrícula na educação profissional integrada ao ensino médio na rede estadual, Ceará, 2007 – 2014



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos Censos Escolares

A adesão da Secretaria de Educação à política nacional de educação profissional, no escopo do Programa Brasil Profissionalizado, cria condições propícias para que, a partir de 2007, passassem a coexistir no estado, duas modalidades de oferta de ensino médio público: a rede de escolas de ensino médio, que se mantém funcionando a partir de normativos de gestão administrativa, financeira e pedagógica já definidos em momentos anteriores e a rede de escolas de educação profissional, com sistemática de gestão administrativa, financeira e pedagógica própria. Esse tema será aprofundado em outra seção.

Na Tabela 11, é possível visualizar dados de matrícula por nível, por modalidade de ensino e por dependência administrativa para o ano de 2014 no Ceará. O que se observa é que a matrícula das escolas profissionais representa 12% da oferta das matrículas da rede estadual pública, portanto, a maior concentração de matrículas públicas encontra-se nas escolas de ensino médio regular, que atendem 88% dos alunos.

em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. O *Brasil Profissionalizado* leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, o orçamento detalhado e o cronograma das atividades. O incremento de matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos, também são analisados. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663. Acesso em 16/07/2015.

Tabela 11 – Dados de matrícula por dependência administrativa ensino fundamental, médio e educação profissional. Ceará 2014

Dependência Administrativa	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio				Educação Profissional
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Médio	Int. a EP	Normal	
Estadual	461.851	51.499	3.572	47.927	340.766	299.208	40.897	661	217
Federal	9.261	478	-	478	3.534	451	3.083	-	4.857
Municipal	1.369.964	991.943	545.447	446.496	-	-	-	-	307
Privada	453.958	263.401	164.486	98.915	44.029	43.763	90	176	22.532
Total	2.295.034	1.307.321	713.505	593.816	388.329	343.422	44.070	837	27.913

Fonte: Seduc, 2015

Dos 691 estabelecimentos de ensino, 106 são escolas de educação profissional e 585 oferecem ensino médio regular. Se associarmos a tais informações dados de matrícula, constata-se que as escolas de educação profissional atendem em média 386 alunos em horário de tempo integral e as escolas de ensino médio atendem uma média de 511 alunos em tempo parcial (cinco horas de aula por dia).

Analisando aspectos relativos às condições de infraestrutura da rede física estadual, apresentados na Tabela 12, observa-se que 91% das escolas possuem laboratório de informática, 67,6% têm laboratório de Ciências, 69,9% possuem quadra esportiva e 82,3% possuem biblioteca. A situação de infraestrutura da rede estadual supera as condições das redes municipais e privadas e, em alguns aspectos, até mesmo a da rede federal.

Tabela 12 – Condições de infraestrutura das escolas por dependência administrativa, Ceará, 2014

Dependência Administrativa	Total de Escolas	Quantidade de escolas por dependência existente							Número de Sala de Aula	
		Laboratório		Sala Atendimento Especializado	Quadra			Biblioteca	Existente	Utilizada
		Inform.	Ciências		Geral	Coberta	Descoberta			
Estadual	691	671	467	157	483	440	64	569	6.919	8.374
Federal	25	24	20	4	18	17	7	25	469	411
Municipal	5.846	3.229	83	1.001	1.449	785	685	2.727	33.063	38.068
Privada	1.634	772	298	59	725	553	249	1.499	19.359	17.771
Total	8.196	4.696	868	1.221	2.675	1.795	1.005	4.820	59.810	64.624

Fonte: Seduc, 2015

Chama a atenção, no entanto, que, embora existam 6.919 salas de aula, a rede escolar utiliza 8.374, ou seja, 1.455 salas a mais do que sua própria rede dispõe, correspondendo a 21% de sua capacidade instalada. Tal fato está associado a ações de compartilhamento das redes escolares municipais, efetivada por meio dos anexos de escolas de ensino médio, via de regra em comunidades distantes da sede do município conhecidas atualmente como extensões rurais, tema a ser detalhado em outra seção.

A carência de salas de aula também se faz presente nas redes municipais, que apresentam um déficit de 5.005 salas, ou seja, 15,1% de sua capacidade instalada, o que permite afirmar que a infraestrutura predial das redes públicas estaduais e dos municipais do Ceará é deficitária, oferecendo condições de atendimento escolar desiguais e, muitas vezes, precário a um contingente expressivo de alunos dos ensinos fundamental e médio, havendo necessidade urgente de construção de novos equipamentos escolares. No decorrer do traba-

lho de campo, foram feitas referências às obras de construção visando a abrigar estudantes que atualmente frequentam as “extensões rurais” (Canindé), como também à demolição de escolas na cidade de Fortaleza para, no mesmo terreno, construir novas unidades.

Na primeira aproximação ao campo, foi possível perceber que a oferta de ensino médio no Ceará está distribuída em duas redes: a de escolas que oferecem ensino médio regular e a de escolas que ofertam educação profissional. Essas duas redes têm tratamento diferenciado por parte da Seduc no que tange a recursos financeiros e assistência técnico-pedagógica, bem como infraestrutura predial.

2. Articulação entre as instâncias do sistema estadual

Uma peculiaridade do Ceará refere-se às formas de articulação no âmbito do sistema de ensino, questão já aprofundada em estudos anteriores (VIEIRA & VIDAL, 2013). Como outros estados, também o Ceará possui instâncias intermediárias entre a Secretaria e as escolas. No caso de Fortaleza, trata-se das Superintendências Regionais das Escolas de Fortaleza (Sefor) com 3 diferentes coordenadorias e, no caso do interior, vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento Regional de Educação (Crede).

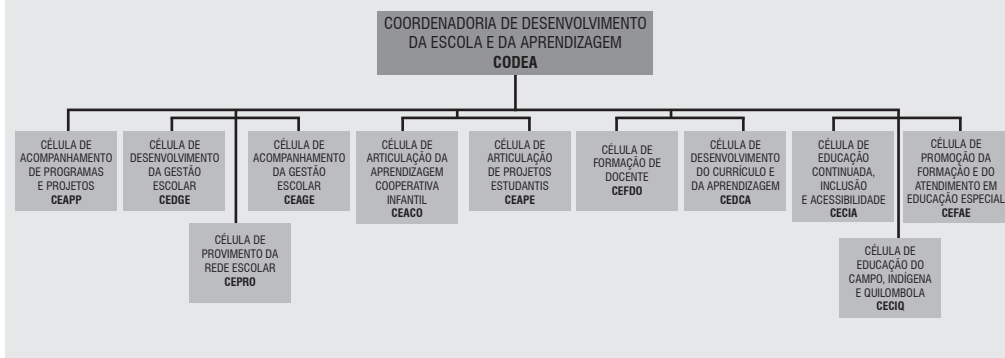
Em sua origem, as Coordenadorias Regionais remontam às antigas delegacias estaduais de educação, com funções predominantes de natureza burocrática. Há cerca de 20 anos, entretanto, em reforma iniciada no segundo governo de Tasso Jereissati (1995 – 1998), além de atribuições gerenciais, acompanham a política estadual nos municípios e exercem a supervisão pedagógica sobre as escolas do sistema estadual. A relação de proximidade física das Credes com as escolas estaduais permite um melhor acompanhamento e monitoramento das políticas emanadas pela Seduc para suas escolas. Elas desempenham também papel de suporte técnico, administrativo e pedagógico a rede de escolas sob sua jurisdição e se responsabilizam, em parte, pela gestão de recursos humanos, especialmente nas situações específicas de contratação de professores temporários.

As Credes também desempenham papel relevante no apoio e acompanhamento das políticas implementadas pela Seduc em relação às redes municipais de ensino. Pela capilaridade que possuem, conseguem atuar em todas as fases do processo de implementação de uma iniciativa junto as Secretarias Municipais de Educação (SME).

2.1 Organização e gestão técnico-pedagógica

No âmbito interno da Secretaria de Educação, o acompanhamento às escolas é feito por equipes técnicas que desempenham tarefas específicas e se localizam na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), na qual estão localizadas onze células, como mostra a Figura 4.

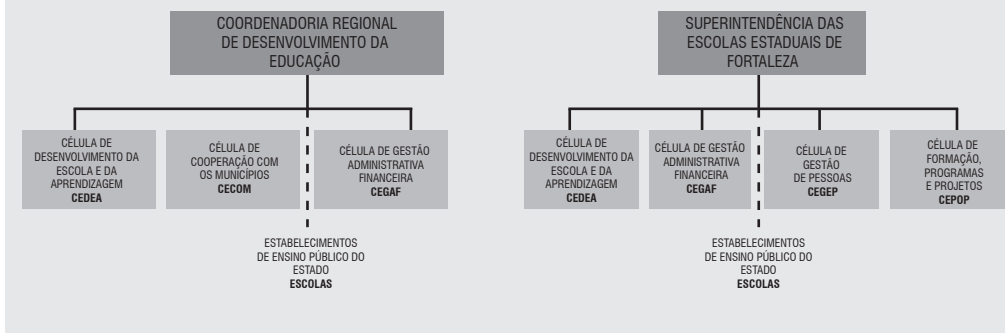
Figura 4 – Organograma da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem



Fonte: Seduc

As Credes possuem três células, sendo a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) a responsável pelos processos de acompanhamento às escolas. Das quatro células da Sefor, duas têm configuração igual à das Credes e ainda existem as células de gestão de pessoas e a célula de formação, programas e projetos. O organograma apresentado permite concluir que as Superintendências da capital apresentam configurações diferentes das Credes, em termos de atribuições pedagógicas e de gestão, uma vez que a elas é permitida a formação e desenvolvimento de programas e projetos, e a gestão de pessoas.

Figura 5 – Organograma da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza



Fonte: Seduc

Como estruturas intermediárias da gestão do sistema público estadual de ensino, as Credes possuem um articulador de gestão ao qual estão vinculados os chamados superintendentes, que são professores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico a um conjunto de escolas, cujo número é variável. Em Fortaleza, por exemplo, os superintendentes acompanham 6 a 9 estabelecimentos, enquanto, no interior, o número de escolas acompanhadas é menor.

Na visão da equipe técnica da Seduc, o sistema de acompanhamento por parte das Credes e da Sefor à rede de escolas se diferencia, tendo as escolas profissionais um monitoramento mais sistemático, com um programa de formação associado. Já nas escolas regulares, o acompanhamento se dá de forma mais esparsa. “As escolas profissionalizantes também têm um serviço de superintendência, mas nas regulares são os encontros mensais nas Credes e o acompanhamento do superintendente” (técnico da Seduc). Na explicação do mesmo técnico, durante a entrevista,

as Crede têm uma gerência também. Então, é dado a ela o eixo formação também. Elas podem fazer formação de gestores, mas não é uma formação coordenada pela SEDUC, mas é dado a ela as condições de se reunir periodicamente com os diretores. Algumas Crede organizam uma pauta administrativa e uma pauta formativa. É sempre nessa perspectiva.

O coordenador de uma Crede detalha como ocorre o processo de acompanhamento as escolas da sua jurisdição:

As atribuições da coordenadoria são, resumidamente, acompanhar as escolas em todos os seus processos. “Aí” perpassa por lotação de professores, seleção, lotação de professor temporário, lotação dos professores efetivos. Nós acompanhamos todo o processo pedagógico das escolas desde a orientação de elaboração de PPP, até a avaliação do aluno; nós acompanhamos os projetos que são emanados pela Secretaria que chegam às escolas e nós acompanhamos também os problemas administrativos inclusive os processos financeiros, os recursos que entram na escola. Como é que esse acompanhamento é feito? Ele é feito em duas vertentes: *in loco* e à distância, através de sistemas; *in loco* nós temos um serviço que faz esse acompanhamento que nós chamamos de superintendência escolar, que é um professor ou um técnico que é lotado na coordenadoria e que uma vez por mês vai até a escola estadual e lá ele leva uma pauta de acompanhamento e [...] vai discutir com o gestor escolar, ponto a ponto que ele precisa acompanhar naquele mês, essa pessoa é o superintendente escolar que é lotado aqui na sala de desenvolvimento da escola e da aprendizagem.

No âmbito da gestão escolar, todos os estabelecimentos estaduais contam com um núcleo gestor, cuja composição varia conforme o tamanho das unidades e é integrado por pelo menos três componentes que exercem funções gratificadas: uma diretoria, uma coordenação pedagógica e uma secretaria escolar. O acompanhamento aos docentes das diferentes áreas de conhecimento é feito por um professor da escola (efetivo ou temporário) com regime de 40 horas semanais, 20 das quais dedicadas a esta atividade – o Professor

Coordenador de Área (PCA)². Para seu exercício, experiência e liderança perante seus pares são requisitos importantes. As atribuições previstas para o PCA chegam a ser exaustivas, como se vê na descrição de atividades feita pela Secretaria:

- I – Acompanhar e avaliar o ensino juntamente com o coordenador pedagógico o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II – incentivar o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica;
- III – acompanhar a participação ativa de todos os professores da área, no intuito de garantir a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- IV – organizar e selecionar materiais que possam favorecer o deslançar do processo ensino aprendizagem;
- V – conhecer os referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VI – divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis;
- VII – assessorar nas reformulações da Gide, quando necessário;
- VIII – Acompanhar a execução do currículo na escola para possibilitar a consecução dos seus objetivos;
- IX – Assegurar, conjuntamente com o Coordenador Pedagógico a articulação vertical e horizontal dos conteúdos pedagógicos, ajustando a nova linha teórico-metodológica da Seduc;
- X – contribuir para a unidade da teoria - prática, meio – fim, técnico – político, evitando distorções no processo educativo da Escola;
- XI – avaliação permanente do currículo visando o replanejamento e aperfeiçoamento das ações pedagógicas;
- XII – contribuir para o real significado de cada área do conhecimento e sua articulação com a globalidade do conhecimento historicamente construído.
- XIII – opinar sobre textos didáticos e elaboração de matérias didáticos mais adequados ao desenvolvimento do aluno e coerente com a função da escola;
- XIV – participar de encontros sistemáticos com o coordenador pedagógico para estudo e replanejamento das ações contidas em seu projeto de trabalho;
- XV – participar de reuniões com os demais PCA para troca de experiências e aprofundamento de estudos;

² Mudanças em procedimentos de gestão na Seduc, no fim do ano de 2015, acabam com a figura do PCA e criam o Professor Coordenador de Ensino (PCE) .

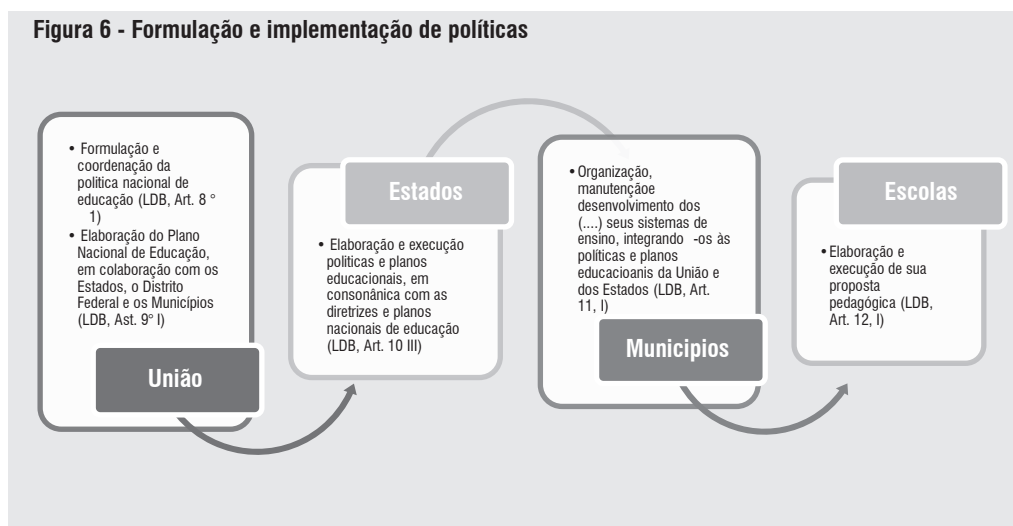
- XVI – assessorar o coordenador pedagógico na análise do rendimento escolar e na elaboração e discussão de gráficos que demonstram os pontos fortes e fracos desse rendimento e , ainda, na proposta e discussão com os professores de medidas que interfiram na realidade diagnosticada para transformá-la positivamente;
- XVII – participar de encontros sistemáticos com técnicos do Crede/Seduc para estudo, avaliação e planejamento das atividades programadas;
- XIVIII – participar das reuniões de planejamento e participar do ensino e colaborar com o que se fizer necessário;
- XIX – reunir-se semanalmente (se assim for o planejado) com o coordenador pedagógico da escola para estudos e discussão da ação pedagógica, onde seja compatibilizado o planejado e o realizado;
- XX – buscar ajuda, se for o caso, de outros professores especialistas das áreas de ensino (da própria escola, de outras escolas, de universidade, da Seduc/Crede,) para dirimir dúvidas, aprofundar conhecimentos, discutir metodologias;
- XXI – promover e estimular trocas de experiências bem-sucedidas;
- XVIII – criar e sugerir a partir de observações do desempenho do professor em sala de aula, alternativas de solução para os problemas detectados;
- XXII – promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontro de estudo, visando a construção da competência docente;
- XXIII – preparar relatório bimestral das atividades programadas e desenvolvidas na escola:
- XXIV – Executar outras atividades correlatas. (Fonte: Seduc)

Por não dispor de uma estrutura própria de carreira com incentivos ao exercício de cargos técnicos, a Secretaria acaba por preencher as lacunas relativas à escassez de recursos humanos com docentes que, para tanto, recebem incentivos financeiros para compensar perdas salariais decorrentes de seu afastamento de sala de aula. Considerando que a capacidade técnica instalada é fator importante no sucesso da concepção e implementação de políticas educacionais, a criação de quadros próprios para estruturas centrais e regionais da Secretaria de Educação é desafio a ser enfrentado pelo governo do estado do Ceará.

3. Políticas educacionais e enlaces locais

Conforme se viu no capítulo 1, a configuração da Federação Brasileira imprime um desenho complexo à concepção e à implementação de políticas educacionais. Considerando a organização do país, estas são uma responsabilidade compartilhada dos entes federados. As diferentes atribuições estão previstas na Constituição e na LDB. Assim, cabe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizar “em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (LDB, Art 8º). Sendo o ensino médio uma atribuição dos governos estaduais, a formulação e implementação de políticas para esta etapa da Educação Básica cabe à União, aos Estados e à sua rede de escolas. No caso do ensino fundamental, há variação considerável na distribuição de responsabilidades pela oferta. Desde 1996, houve forte indução ao aumento da participação municipal nas matrículas.

É na convivência entre as unidades da Federação e os diferentes atores que formulam e executam políticas envolvendo mediações múltiplas, as quais definem o perfil das políticas e práticas, no âmbito das quais se constroem as ações de governo voltadas para a escolarização de crianças, de jovens e de adultos. A Figura 6 expressa as incumbências de cada uma dessas esferas na formulação e implementação das políticas segundo a legislação brasileira.



Fonte: Elaboração das autoras.

Os entrelaces entre as políticas nacionais e estaduais não são de simples apreensão, muito menos a forma como chegam à escola. A reflexão sobre essas políticas, de cujo desenho a Figura 6 procura se aproximar, revela algo dessa complexidade e é aprofundada nos tópicos seguintes.

3.1. Políticas Nacionais

A Constituição Federal de 1988 e a LDB definem que a oferta de ensino médio é responsabilidade dos estados e do Distrito Federal. No exercício de sua função supletiva e redistributiva (LDB, Art. 8º §1º e 9º III), a União promove iniciativas diversas visando ao fortalecimento dessa etapa da educação básica. Dentre as políticas desenvolvidas pelo Governo Federal, três merecem especial destaque para uma compreensão dos entrelaces locais. Duas delas são promovidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC: o *Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio* e o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI). A terceira iniciativa é desenvolvida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a saber, o *Programa Brasil Profissionalizado*. Para compreender essas iniciativas, apresenta-se a seguir uma breve descrição delas³.

Embora o Pacto seja posterior ao ProEMI em termos de concepção, será apresentado antes uma vez que, ao ser firmado, passa a incorporar as atividades do referido programa.

a) Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi instituído em 2013⁴. Trata-se, portanto, de iniciativa recente e, segundo informações do site do MEC,

representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito (<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>)

Tendo por finalidade o esforço coordenado e estratégico entre a União, os Estados e o Distrito Federal, o Pacto tem como alvo, em um primeiro momento, duas ações estratégicas e articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa.

b) Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009 com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, visando à promoção de estratégias indutoras de redesenho curricular, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir de 2012. Além de ampliar o tempo dos estudantes na escola, o programa buscar garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico,

3 Essas informações foram obtidas no Relatório Educação para Todos do Brasil - 2000/2015 (BRASIL. MEC. UNESCO, 2015). Também foram consultados os sites do MEC e do FNDE.

4 Para maiores esclarecimentos, conferir: Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

integrando e articulando os conhecimentos das diferentes áreas e fortalecendo as atividades relacionadas à iniciação científica.

No escopo desse programa, as escolas devem elaborar Projetos de Redesenho Curricular com o objetivo de, gradativamente, ampliar de 2.400 horas a carga mínima obrigatória para 3.000 horas. As atividades são desenvolvidas em macrocampos de acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital e participação estudantil.

Em termos nacionais, o número de escolas integrantes dessa iniciativa, passou de 354, em 2009, para 5.189, em 2013, enquanto, no mesmo período, o número de estudantes atendidos pelo programa, passou de 295.698 para 3.721.725. Os números sobre o Ceará são parte significativa desse contingente: entre 2008 e 2014, o estado passou a contar com 106 escolas de educação profissional, nas quais, em 2014, estavam matriculados 40.979 alunos.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que selecionam as escolas de Ensino Médio que participaram do ProEMI e receberão apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular.

c) Formação Continuada de Professores do Ensino Médio

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A valorização docente articula-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no ensino médio:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação entre idade e ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (Consed), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Nesse sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma educação básica plena (da educação infantil ao ensino médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a se constituir num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁵, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

O Pacto, mediante essas duas ações estratégicas e articuladas – o ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio – é a principal iniciativa do governo federal junto aos estados. Sua presença foi referida por alguns dos entrevistados no Ceará, quando inquiridos sobre políticas federais no estado. Vale lembrar que outra referência importante é o Programa Brasil Profissionalizado.

d) Programa Brasil Profissionalizado

O programa Brasil Profissionalizado é uma iniciativa do Governo Federal, instituída em 2007, com o objetivo de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Através desse programa, a União repassa recursos a estados para o investimento em suas escolas técnicas, visando à modernização e à expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional.

Os recursos desse programa podem ser utilizados em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Foram previstos recursos da ordem de R\$ 1,8 bilhões transferidos a estados e municípios que ofertam educação profissional no país até 2014. O Ceará, conforme referido, foi um dos estados que buscaram esses recursos de modo a consolidar sua rede de escolas profissionais, como se verá adiante.

5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram instituídas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE). BRASIL. CNE. http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

3.2. Políticas estaduais

Considerando que, tanto quanto a União, os Estados são responsáveis pela “elaboração e execução políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação (LDB, Art. 10, III) os governos estaduais têm políticas próprias e autônomas em relação ao governo federal. Vale registrar que essa autonomia, entretanto, articula-se fortemente à capacidade de investimento e de custeio das unidades federadas. Noutras palavras, quanto maior a autonomia financeira, menor a subordinação às políticas federais e vice-versa. Essa é uma consideração importante para compreender uma das estratégias que o Ceará tem adotado – a de “pegar carona” em projetos federais, como é o caso do uso que o Estado vem fazendo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como estratégia de mobilização para o acesso à educação superior.

Outro importante aspecto a se destacar e tema ainda pouco estudado no Brasil diz respeito ao “legado das políticas prévias” (SUMIYA, 2015, p. 14) como fator importante para a compreensão e a análise das políticas atuais. No caso do Ceará, o legado do passado é essencial para compreender o presente. Isso porque, se as políticas mudaram ao longo do tempo, alguns de seus princípios fundamentais permaneceram, a exemplo do peculiar “regime de colaboração” historicamente construído no Estado, da mobilização dos diversos atores pelas questões da educação, da consolidação de uma cultura de gestão democrática, para falar de três eixos centrais da política educacional cearense. Há, por certo, políticas específicas recentes a se destacar, caso da criação e do fortalecimento de uma rede de escolas de educação profissional, detalhada a seguir.

a) Criação e fortalecimento da Educação Profissional

As entrevistas aplicadas durante a pesquisa de campo confirmam o entendimento de que à União cabe a provisão de insumos e recursos para viabilizar as políticas estaduais. Nesse sentido, compreende-se que o Programa Brasil Profissionalizado tenha sido utilizado para dotar o Estado de uma vigorosa rede de escolas de educação profissional de nível médio. A criação de uma rede de escolas de educação profissional visando a promover um ensino de excelência na rede pública estadual é, pois, no caso dessa etapa da Educação Básica, a principal política estadual. A criação da rede escolas de educação profissional, noutros termos, está para a política de ensino médio, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) está para o ensino fundamental.

No período 2008 – 2014, entraram em funcionamento 106 escolas de educação profissional, sendo 52 em prédios já construídos e adaptados para atender a essa oferta e 54 em prédios novos, construídos de acordo com um “padrão MEC”⁶. Segundo dados da Seduc⁷, o investimento total nessa rede de escola foi de R\$ 1.036.097.010,22, sendo R\$ 554.294.406,14 em obras e instalações, e o restante, em equipamento e material permanente, contratação de professores da área técnica, bolsa-estágio, veículos e outros itens.

6 Segundo a Seduc, uma escola padrão MEC é constituída de: 12 salas de aula, auditório com capacidade para 200 pessoas, biblioteca, laboratórios básicos (Informática, Línguas, Química, Física, Biologia e Matemática) laboratórios técnicos, ginásio poliesportivo, teatro de arena, refeitório e bloco administrativo.

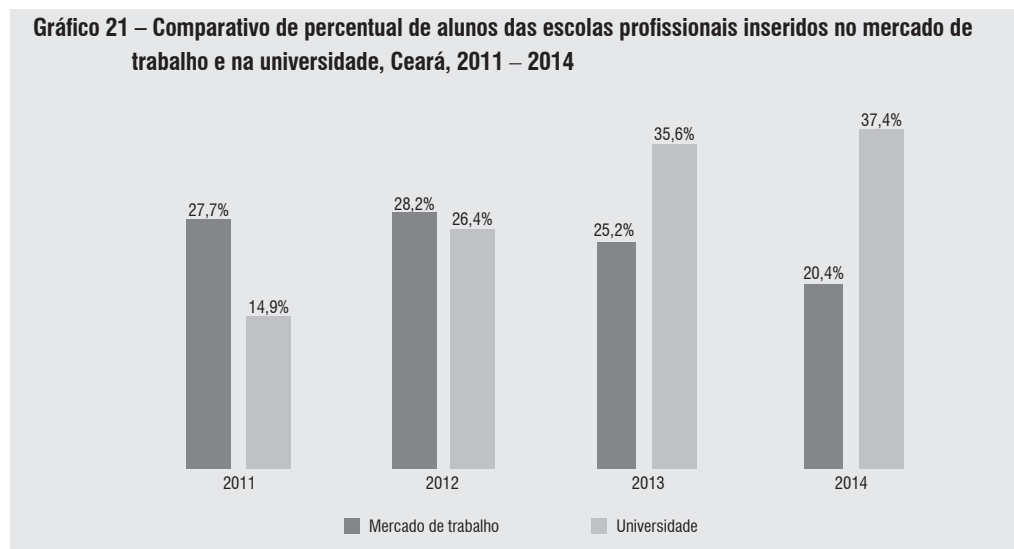
7 Dados publicados no documento intitulado Portfólio da Rede Estadual de Escolas Profissionais – período 2008 a 2015. Coordenadoria de Educação Profissional. Seduc, março de 2015.

Iniciando com a oferta de quatro cursos de educação profissional a rede de escolas profissionais se constituiu no modelo de ensino médio integrado, como está previsto na Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008⁸, que “altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” e, no seu artigo 36-C, define que a

educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

No Ceará, a rede pública de educação profissional constitui-se ensino médio integrado e integral, tendo os alunos matrícula única e permanecendo o dia inteiro na escola.

Em 2014 o estado ofertava 53 cursos de educação profissional, distribuídos nas 106 escolas e uma matrícula de 40.979 alunos. Até 2013 haviam sido formados 9.178 alunos (SEDUC, 2015). A inserção dos egressos dos cursos de formação técnica, ainda segundo a Seduc, se dá em duas vertentes: o mercado de trabalho e a universidade. O Gráfico 21 mostra a evolução dos egressos dos cursos profissionais no mercado de trabalho e na universidade ao longo do período 2011 – 2014.



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará / Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

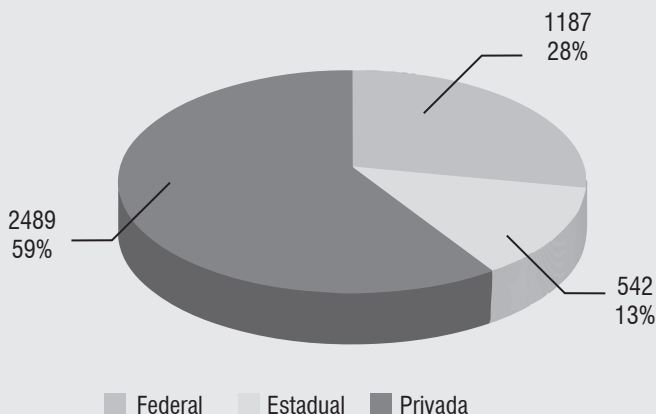
Os dados apresentados no Gráfico 21 mostram uma mudança progressiva no que se refere à inserção de egressos das escolas de educação profissional. Se, no início do inter-

8 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2

valo considerado (2011), é maior o percentual de estudantes que se inserem no mercado de trabalho, ao final desse intervalo (2014), é nítida a tendência de matrícula na educação superior. Vale registrar, todavia, que os dados não apresentam indicações sobre o destino dos egressos não referidos no Gráfico.

O Gráfico 22 apresenta a distribuição de alunos por dependência administrativa, no qual se percebe que a maioria dos egressos tem acesso ao ensino superior privado.

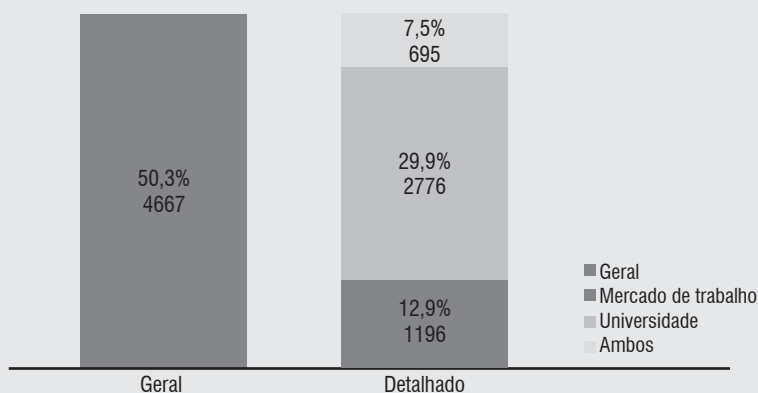
Gráfico 22 – Distribuição das aprovações dos alunos das escolas profissionais nas IES, por dependência administrativa



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará / Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Os dados permitem ainda observar que 50,3% dos concluintes dos cursos técnicos se inserem na universidade, no mercado de trabalho ou em ambos, como mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23 – Distribuição geral e detalhada da inserção dos alunos egressos das escolas profissionais



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará / Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Tão ou mais importante quanto a criação de uma infraestrutura foi (e continua sendo) a definição de uma política de recursos humanos para viabilizar a oferta de educação profissional nessa etapa da educação básica, onde até então, só havia ensino regular. Isso significou identificar áreas de atuação, recrutamento de pessoal e criar mecanismos próprios que permitissem “contornar” as tiranias burocráticas na contratação de pessoal. Tanto é que os professores vinculados às disciplinas de conteúdo técnico-profissional não são formalmente vinculados à Secretaria de Educação e, sim, a uma organização social cuja mantenedora é a Secretaria de Ciência e Tecnologia (Secitece), em regime de trabalho CLT. Esta instituição, denominada Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), foi criada em 1999, sendo uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social (OS)⁹.

b) Consolidação de duas redes de ensino médio no interior do sistema estadual

A configuração de políticas nem sempre obedece a uma lógica na qual a formulação precede a implementação. Há várias razões teóricas e práticas para tanto que não cabe aqui aprofundar. Certo é que, no mundo real,

A elaboração de políticas não ocorre em estágios distintos. Os ‘estágios’ de políticas não apenas se confundem, como muitas vezes são inseparáveis. No mundo real, problemas e soluções de política emergem juntos, mais do que uns antes e outros depois. Noutras palavras, planos podem ser apresentados simultaneamente ou mesmo antes da identificação de uma necessidade de ação (HALLSWORTH, PARKER & RUTTER, 2011, p. Tradução livre das autoras)

Quando uma política já está implementada e entranhada no plano institucional, a observação de seu desenho pode permitir pensar que tudo foi intencional e obedeceu a uma sequência lógica. No chamado “mundo real” esse é um processo complexo de idas e vindas e sujeito a percursos nem sempre racionais. O fato é que, com a introdução casual ou não, o estado do Ceará pode, em curto espaço de tempo, criar uma robusta rede de escolas profissionais, cujos resultados já começam a aparecer.

Por outro lado, é perceptível que tal empreendimento terminou por criar duas redes escolares no interior da rede estadual, que embora convivam em relativa harmonia, revelam situações de iniquidades agudas. Quando se compara os indicadores de rendimento escolar e de desempenho dos alunos das escolas de educação profissional e das escolas que oferecem ensino médio regular, evidencia-se a distância entre uns e outros.

Considerando as condições tão distintas de cada um dos tipos de escola, caberia mesmo indagar se faz sentido comparar seus resultados. De um lado, as escolas profissionais com um limite máximo de 540 matrículas, cujos alunos se submetem a algum tipo de processo seletivo, com 9 horas de aula por dia, três refeições, ocupando uma estrutura física considerada razoável, com a maioria dos professores em situação de contrato temporário e um diretor que recebeu treinamento em gestão por resultados. De outro lado, alunos

⁹ <http://www.centec.org.br/index.php/quem-somos/o-instituto>

matriculados em escolas que recebem acima de 800 alunos, sem nenhum tipo de processo seletivo, funcionando em três turnos, com cinco horas de aula por dia, recebendo apenas a merenda escolar, sendo a maioria dos professores efetivos, e um diretor que procura realizar uma gestão democrática.

c) Avaliação como eixo estruturante da melhoria da qualidade da educação

Tal como outros estados da federação, o Ceará conta com um sistema próprio de avaliação, cujas origens remontam ao início dos anos noventa do século XX. Criado originalmente como experiência-piloto¹⁰ e passando por várias denominações e modificações ao longo de sua implementação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) foi criado com a finalidade de subsidiar a formulação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem com base na aferição do desempenho escolar de alunos. De uma amostra inicial restrita a apenas um município, o Spaace foi gradativamente ampliado. Em 2003 passou a atingir todas as cidades do Ceará, com uma amostra de 28.557 alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Em 2004, passou a incorporar a rede municipal de ensino, ampliando o número de escolas e de estudantes participantes, ano em que foram avaliadas 2.631 escolas públicas (estaduais e municipais) e 187.577 alunos da rede estadual e municipal de ensino, envolvendo a participação de 2.600 diretores e 9.550 professores das escolas/séries avaliadas.

Ao longo do tempo, outras mudanças vieram a ser feitas no Spaace visando ao seu aprimoramento, o que permitiu torná-lo importante instrumento de monitoramento da rede pública escolar no Ceará. Desde o governo Lúcio Alcântara (2003 - 2006), na esteira de um projeto SWAP do Banco Mundial que envolveu todas as secretarias, o Ceará passou a conviver com uma dinâmica de gestão por resultados no âmbito estadual.

Em 2004, a ampliação do Spaace para todas as escolas da rede pública viabilizou um acompanhamento mais próximo do desempenho de alunos da rede estadual. Os resultados de desempenho passaram a ser discutidos com escolas, sob a coordenação das Crede. Foi então que, pela primeira vez, o governo estadual premiou escolas de sua própria rede mediante a instituição de um 14º salário para as unidades com melhor desempenho¹¹. Tal iniciativa, relativamente modesta, foi repetida em 2006. Desde 2007, com o governo Cid Gomes, a medida foi ampliada, estimulada e adotada como política para toda a rede, inclusive mediante a vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

Importante destacar que à experiência facilitada pela existência de um sistema estadual de avaliação, veio a somar-se a prática de concessão de bônus por performance para escolas e professores amplamente utilizada pelo município de Sobral, cujos principais dirigentes assumiram a gestão da Secretaria de Educação estadual. Esse duplo movimento permite e facilita a universalização do Spaace como mecanismo de acompanhamento e

10 Tal iniciativa, denominada de Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries (avaliação das quartas e oitavas) foi pela primeira vez aplicada em 1992 numa amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza. Para maiores detalhes, ver Veira, 2007.

11 As escolas finalistas (1º, 2º e 3º lugar, conforme tipo de oferta) foram então premiadas segundo desempenho absoluto e relativo (maior avanço progressivo).

monitoramento do desempenho da rede pública estadual e municipal. Além do bônus de incentivo às escolas, que passa a se chamar Escola Nota Dez, são instituídos prêmios sob a forma de um computador para os estudantes com melhor desempenho. Além de um sistema próprio de avaliação externa, o Ceará recorreu a uma política nacional para estimular o desempenho de escolas e de estudantes de ensino médio, o Enem.

Aproveitando o vertiginoso crescimento da adesão de candidatos ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e sua adoção como instrumento de acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹², o estado passou a estimular fortemente que todos os alunos matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio passassem a fazer o referido exame. Para tanto, contou com forte adesão e mobilização de suas escolas que tomaram para si o desafio de viabilizar tal iniciativa para todos os seus estudantes, o que tem surtido efeitos não apenas sobre os parâmetros que orientam o currículo no cotidiano escolar, assim como nas expectativas dos jovens estudantes da escola pública que passaram a direcionar de forma mais explícita suas expectativas de ingresso no ensino superior.

4. Programas e projetos

Os programas e projetos sob a coordenação da Secretaria de Educação do Ceará podem ser acessados *on-line* através da página da instituição¹³. Desse conjunto, alguns são de iniciativa do próprio estado e outros, do Governo Federal, a exemplo do programa Mais Educação. Outros, ainda, referem-se a ações desenvolvidas com apoio de instituições não-governamentais, caso do Projeto Jovem do Futuro, do Instituto Unibanco.

Do total dessas iniciativas, 2 (duas) foram objeto de referência nas entrevistas realizadas com equipes técnicas, gestores regionais e escolares, cuja presença foi observada em escolas visitadas: o Projeto Professor Diretor de Turma e o Projeto Jovem do Futuro. Pela sua relevância, serão detalhadas a seguir.

4.1. Projeto Professor Diretor de Turma

Inspirado em experiência de escolas portuguesas, o Projeto Professor Diretor de Turma foi inicialmente implantado como um projeto-piloto em 3 escolas de 3 municípios, em 2008, tendo sido expandido ao longo dos anos subsequentes para todas as escolas de ensino regular da rede pública estadual¹⁴. Como na maioria das iniciativas do estado, tal ampliação ocorreu mediante um processo de adesão, cuja implantação começou em turmas de 1º ano do ensino médio e de 9º ano do ensino fundamental, nas unidades sem matrículas de ensino médio, com posterior expansão para todas as turmas. Em 2011, o projeto contava com 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma, em 530 escolas. Em 2015 o projeto atende 691 das 702 escolas estaduais, contabilizando 7.178 turmas. Para tanto,

12 O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual *instituições públicas de ensino superior oferecem vagas* para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)

13 Para maiores detalhes, ver: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>

14 Conferir página SEDUC. Ver também: Lima (2014).

conta com 6.470 docentes, 36 coordenadores regionais e uma estimativa de 283.314 alunos beneficiados (CEARÁ, 2015).

Os objetivos desse projeto são:

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional (IDEM)

O Professor Diretor de Turma é um docente da escola que dedica quatro horas de sua carga horária semanal ao projeto, sendo responsável por atribuições diversas¹⁵, dentre as quais destacam-se: “mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola e promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos”.

4.2. Projeto Jovem de Futuro

O Projeto Jovem de Futuro é “uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o ensino médio” (CEARÁ, 2015).

Trata-se de uma iniciativa desenvolvida em parceria com o Instituto Unibanco orientada para a melhoria do desempenho escolar com foco em uma gestão escolar por resultados. A instituição apoia técnica e financeiramente a Secretaria e as escolas participantes do projeto por um período correspondente à duração do ensino médio. A assessoria técnica às escolas tem por objetivo contribuir para habilitá-las a planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados. O Instituto disponibiliza um

15 São também listadas no site da Secretaria tarefas relativas à: elaboração e organização de dossiê de turma; ensino da disciplina Formação Cidadã; acompanhamento de Estudo Orientado; organização e presidir as reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais); além de elaboração de dossiê de turma (instrumentais); relação de alunos e registro fotográfico da turma; ficha biográfica; caracterização da turma; informações para acompanhamento da turma; ata da eleição de líder e vice-líder da turma; ata da eleição de representante dos pais ou responsáveis; atas das reuniões de conselhos de turma: intercalares e bimestrais; coleta de dados dos professores de cada disciplina; frequência escolar; calendário escolar e, legislação vigente.

incentivo financeiro anual de R\$ 100,00 por aluno, visando a financiar as ações estratégicas previstas no plano das escolas.

A Seduc reconhece o Jovem de Futuro como um projeto cujos

excelentes resultados (...) comprovam sua premissa inicial: se uma escola pública for desafiada a melhorar seus resultados e tiver as condições técnicas e financeiras para definir suas próprias estratégias de superação, ela responde positivamente a esse desafio. Ou seja, com integração de esforços, instrumentos técnicos e financeiros e autonomia com responsabilidade, qualquer escola pública é capaz de dar uma grande virada e superar seus principais pontos críticos (CEARÁ, 2015).

Vale dizer que até onde foi possível depreender pelo trabalho de campo, esta é uma iniciativa restrita às escolas de ensino médio regular, chegando a 100 unidades em 2013¹⁶.

4.3. Outras iniciativas

Além dos projetos *Professor Diretor de Turma* e *Jovem do Futuro*, outra iniciativa de fortalecimento do ensino médio é o Programa *Aprender pra Valer*, instituído em 2008¹⁷. Pelo que é possível depreender dos documentos da Secretaria, este se configura como uma “cesta” de ações voltadas para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, com foco sobre o fortalecimento do currículo e do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Tais ações são desenvolvidas

através do projeto de Superintendência Escolar; à consolidação das habilidades de leitura e raciocínio lógico-matemático, com os projetos Primeiro, Aprender!, Ler bem para Aprender pra Valer e Preparação Rumo ao Ensino Médio; à articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, através das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; ao Pré-Vest, que consiste no apoio à continuidade dos estudos com vista ao ingresso no ensino superior; à Avaliação Censitária do Ensino Médio, que consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), para operacionalização de avaliações externas anuais de todos os alunos das três séries do ensino médio; à Ação Professor Aprendiz (Entrevista Equipe Técnica Seduc).

Dois projetos mutuamente articulados são o *Primeiro Aprender* e *Professor Aprendiz*. O *Primeiro, aprender!* teve início em 2008 como um projeto de leitura (*Ler bem para aprender pra valer*) voltado estudantes do 1º ano do Ensino Médio e destinado ao fortalecimento de habilidades e de competências básicas necessárias à aprendizagem das matrizes curriculares das diversas disciplinas. Sua finalidade específica é o desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão textual e articulação lógico-formal de conteúdos.

16 Fonte: Chamada Pública MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras nº 18/2013 - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação. Anexo III - Escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador

17 O programa é regulamentado pela Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008 e pelo Decreto nº 9.623, de 14 de janeiro de 2009.

O Projeto *Professor Aprendiz* representa uma estratégia para “estimular o protagonismo do professor da rede estadual de ensino em processos de formação de pares, de elaboração e avaliação de material didático etc.” (CEARÁ, 2015). Em 2015 um total 1.586 bolsas estão sendo oferecidas aos docentes participantes na iniciativa em 20 municípios do Estado, incluindo Fortaleza¹⁸.

Interessante iniciativa a registrar, embora pequena e não referida no site da Seduc ou nas entrevistas, é a parceria com o Programa de Educação em Células Cooperativas (Prece)¹⁹, ação que tem por objetivo difundir a aprendizagem cooperativa para estudantes e professores do ensino médio. A experiência tem suas origens em trabalho, iniciado em 1994, com estudantes de comunidades rurais e municípios do interior do Ceará que, por meio do estudo em células, ingressam na universidade e retornam para ajudar outros jovens através das associações estudantis chamadas de Escolas Populares Cooperativas (EPC).

O projeto desenvolvido com a Seduc denomina-se Estudante Cooperativo. É uma iniciativa da Coordenação de Protagonismo Estudantil/Codea em parceria com o Prece e se configura como uma estratégia de fortalecimento do protagonismo estudantil através da difusão da metodologia de Aprendizagem Cooperativa. Para isso, é realizado nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) o Curso de Formação de Articuladores de Células de Aprendizagem Cooperativa para estudantes do ensino médio da rede pública estadual. Após a formação, o estudante está habilitado a ser um articulador de células estudantis, multiplicador do projeto na sua escola e na sua comunidade. Esses estudantes recebem acompanhamento através do envio de relatórios, das redes sociais e de eventos presenciais.

A experiência do Prece inspirou a implantação da aprendizagem cooperativa como a principal metodologia da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa em Pentecoste. A gestão da escola é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Prece. Os estudantes utilizam em sala de aula os elementos principais da aprendizagem cooperativa diferenciando-se pela integração entre estudante e escola e entre escola e comunidade.

Os projetos e programas da Secretaria aqui referidos são desenvolvidos no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras que chegam ao estado. Na medida em que são apropriadas pelas diferentes instâncias e atores em território cearense, estas ganham formas e cores próprias. Os diferentes sujeitos responsáveis pela implementação, em certa medida, reinventam as políticas centrais de modo a adaptá-las às circunstâncias locais.

4.4. Políticas, programas e projetos nas escolas

a) Professor Diretor de Turma

Há um consenso entre os entrevistados sobre a relevância dessa iniciativa para a melhoria do clima escolar entre os diversos segmentos da escola, redução do abandono

18 Acaraú, Brejo Santo, Camocim, Canindé, Caucaia, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Senador Pompeu, Tauá, Crato, Fortaleza, Horizonte, Icó, Iguatu, Itapipoca, Maracanaú, Quixadá, Russas, Sobral e Tianguá.

19 Criado em 1994 na comunidade rural de Cipó, Pentecoste, o programa já levou mais de 500 estudantes para a universidade. Existem 13 EPC nos municípios de Apuiarés, Paramoti, Pentecoste e Umirim. Ver: http://www.prece.ufc.br/?page_id=378

estudantil e efetiva aproximação com as famílias. A pertinência do monitoramento constante ao abandono é destaque em várias entrevistas, como se vê no depoimento:

Se o aluno faltou três dias, “aí” na outra semana passa para o professor diretor de turma. Se na outra semana continuar o mesmo índice, chama o aluno, faz um termo, uma ata; se ele for menor, comunica às famílias. Faz esse trabalho de acompanhamento, nós temos o formulário da infrequência, temos as atas que os coordenadores fazem com os alunos, para tentar diminuir essa quantidade de infrequência. E a escola vem diminuindo a cada ano em relação a infrequência dos alunos e a evasão escolar (Diretor, Escola de Ensino Médio).

A presença desse novo protagonista em cena tem provocado mudanças na cultura escolar, isto

Porque ele deu uma nova visão da responsabilidade do professor, não só do professor, mas colocar para toda comunidade escolar que um aluno sem aula não é responsabilidade só do professor, não só do diretor, mas de todos que estão envolvidos. O David aqui na informática é problema dele sim, um aluno que está sem aula lá, o porteiro, é problema dele sim, o envolvimento. E o projeto professor diretor de turma fez com que o professor assumisse de fato a gestão de uma sala de aula (Diretor, Escola de Ensino Médio).

b) Projeto Jovem do Futuro

Os diretores de escolas de ensino médio entrevistados destacam a importância do Projeto Jovem de Futuro. Observe-se o registro sobre sua incorporação à rotina escolar.

Interessante que quando chegou o Jovem do Futuro, a gente pensava que ia fazer um projeto novo. E na realidade o jovem de futuro é sistematizar, organizar as ações que a escola faz, sejam elas específicas da escola ou ações que vem da secretaria. E com a chegada do *Jovem de Futuro* nós aprendemos o primeiro passo, que é a questão de sistematizar (Diretor, Escola de Ensino Médio)

Apresentadas as características do sistema educacional público estadual, as principais políticas federais e estaduais dirigidas para o ensino médio e os programas e projetos estaduais, concebidos a partir de iniciativas locais ou articulados considerando as demandas federais, os próximos capítulos serão dedicados a apresentar as principais características dos territórios selecionados para a pesquisa no Ceará e o perfil de cada uma das escolas pesquisadas, considerando indicadores obtidos junto a bases de dados e as entrevistas aplicadas.

REFERÊNCIAS

- HALLSWORTH, M., PARKER, S. & RUTTER, J. **Policy making in the real world: evidence and analysis**. Institute for Government, 2011.
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. 2011. Disponível em: <<http://dowbor.org/ar/pesquisa%20de%20vulnerabilidade%20-%20internet%20v2.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2011
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FERNANDES, R. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 19/04/2009.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. / Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatório de Informações Sociais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/index.php>>. Acesso em: 08/08/2015.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Ideb 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 08/08/2015.
- CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em <http://www.ipece.ce.gov.br/>. Acesso em: 08/08/2015
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Disponível em http://www.seduc.ce.gov.br/images/orgnograma_2013/SEDOC_Organograma_06junho2013_siglas.pdf. Acesso em: 08/08/2015.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 08/08/2015.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.
- LIMA, V. B. L.. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 2, p. 326-335, Maio a Agosto de 2014.
- SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização: atores, processos e instituição na construção do PAIC-Ce**. Projeto de qualificação de tese de doutorado: UFRN, Natal, 2015.
- VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. 21 (60): 45-60, 2007.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol. 34, n. 125, pp. 1075-1093.

CAPÍTULO 3

TERRITÓRIOS DA PESQUISA

Eloísa Maia Vidal | Sofia Lerche Vieira

Introdução

A visita às escolas permitiu visualizar as condições da oferta de ensino médio em três diferentes contextos – capital e duas cidades do interior –, oferecendo a oportunidade de verificar as condições de infraestrutura das escolas. Observe-se que, depois de 3 anos consecutivos de seca, os dois municípios do interior estão sofrendo problemas de desabastecimento de água, principalmente Canindé, localizada em pleno semiárido. Ainda que tais problemas atinjam as escolas, estas vêm funcionando dentro da normalidade, com evidência mínima no que se refere a racionamento e a cor da água, bem como a odor nos banheiros. Na sede da Crede de Canindé, notou-se a presença de baldes e caixa d'água móvel para uso dos servidores.

Os tópicos a seguir apresentam um breve histórico de cada município participante da pesquisa.

1. Canindé: uma cidade movida pela fé

Conforme referido, a cidade de Canindé tem sido drasticamente atingida pela seca. Matéria publicada no período de realização do trabalho de campo em jornal de circulação estadual ilustra tal situação, como se vê no comentário:

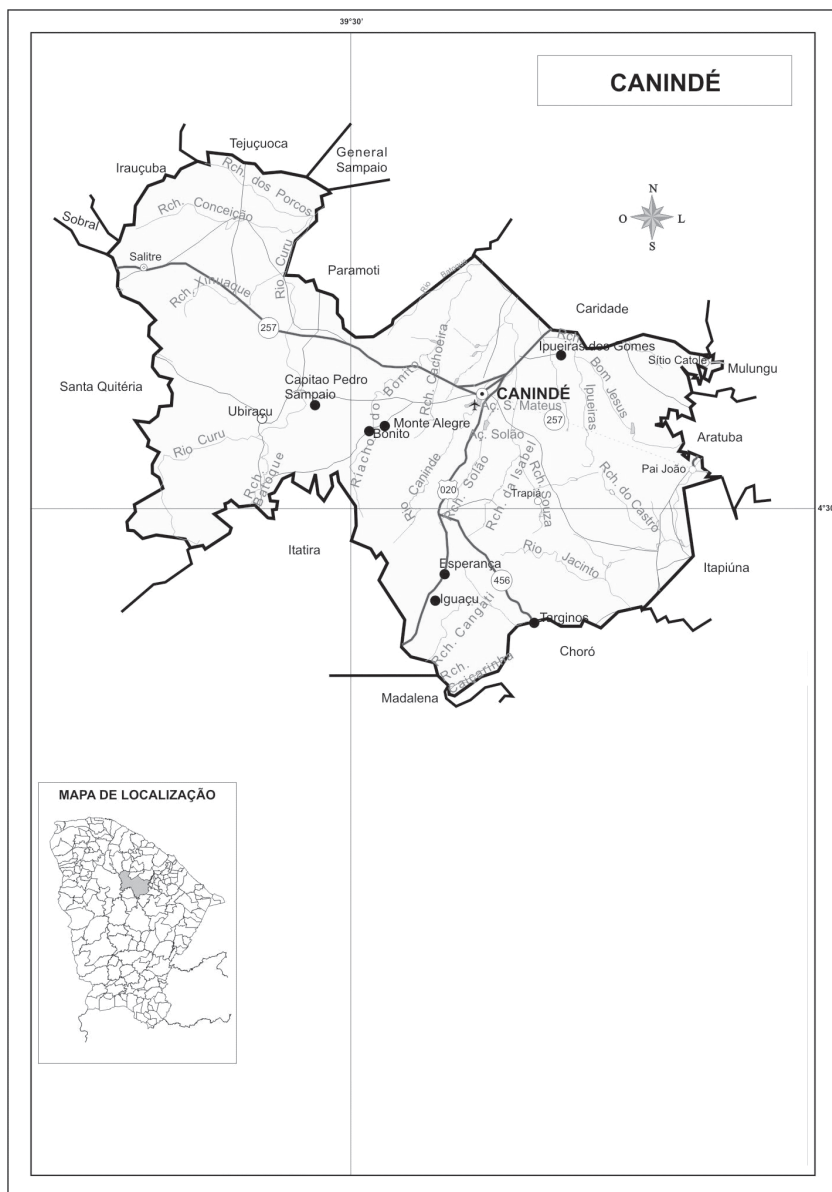
Canindé já não tem de onde tirar água. No próprio território, as reservas morreram. Da parede do açude São Mateus, construído pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), em 1957, de onde deveria se avistar um espelho d'água, o que há é mato seco. Fica ao lado da colina onde está a imagem gigante de São Francisco. Cheio, teria 10,3 milhões de m³ de água. A última chuva nele, insignificante, foi na primeira quinzena de abril. O porão do açude, que é o que também se chama de fundo do poço, virou um grande poeiral (O POVO, 14 jun. 2015, p. 11 – Reportagem: Planeta Seca)

O município de Canindé situa-se a 114 km de distância da capital do estado, Fortaleza, ocupando uma área de 3.218 km². Teve origem do município de Quixeramobim e foi criado em 1846, sendo seu nome associado à tribo tapuia, que habitava a região. Com um clima tropical quente semiárido, apresenta uma pluviosidade média de 756,1 mm e temperatura média de 26° a 28° com o período chuvoso compreendido entre fevereiro a abril¹.

1 Fonte: <http://www.mapatatur.com.br/uf/ceara/cliente/canide-2>

Situada no Sertão Central do estado do Ceará, com uma população estimada em 2013 de 76.439 habitantes, o município possui densidade demográfica de 23,14 hab/km² e taxa de urbanização de 62,94% em 2010. Com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, 2010) de 0,612, está situado na faixa de IDH Médio, é o 94º colocado entre os 184 municípios cearenses e ocupa a 3.866ª posição no *ranking* nacional, apresentando um PIB per capita de R\$ 5.501,00 que corresponde a 51% do PIB per capita cearense de R\$ 10.314,00 (IPECE, 2011). No município, dados de 2011 mostram que o setor de serviços representa 78,12% da economia, com a indústria respondendo por 9,21% e a agropecuária com 12,66%, segundo dados do Ipece.

Figura 7 - Mapa de Canindé



A história da cidade de Canindé se confunde com a devoção a São Francisco das Chagas. Mesmo antes de se transformar em cidade, em 1758, recebia missões dos terciários franciscanos que adentravam nos sertões cearenses. Registros apontam que, em 1764, o lugar já era habitado e dividido em latifúndios, nos quais eram exploradas a criação de gado e a lavoura. No ano de 1775, o sargento-mor português Francisco Xavier de Medeiros, historicamente reconhecido como fundador do povoado, estabeleceu-se às margens do Rio Canindé, onde iniciou a construção da capela dedicada a São Francisco das Chagas, contando com o auxílio de habitantes locais².

Figura 8 - Igreja matriz de Canindé



Fonte: Acervo das autoras, 2016.

Os indicadores educacionais apresentados nas Tabelas 13 e 14 mostram a situação do município em relação ao estado, em 2013.

Tabela 13 – Canindé: Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, 2013

Taxas (%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Município	Estado	Município	Estado
Escolarização líquida	77,56	79,87	41,09	47,98
Aprovação	87,40	92,00	93,05	84,61
Reprovação	10,81	6,10	2,50	6,89
Abandono	1,80	2,00	4,45	8,50
Alunos por sala de aula	24,81	25,54	40,38	30,92

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

No que tange ao ensino fundamental, o município apresenta indicador inferior ao estado na taxa de escolarização líquida, evidenciando expressiva distorção idade-série nessa etapa de escolaridade. Quanto aos indicadores de rendimento, enquanto a aprovação e o abandono são menores, a reprovação é maior que a média do estado. Considerando que em “tempos de Ideb” a grande maioria dos municípios vem elevando suas taxas de aprovação, Canindé ainda possui uma taxa de aprovação de 87,4%, representando um desafio para a gestão educacional local.

No ensino médio, a taxa de escolarização líquida é menor do que a do Estado, mostrando que o problema da distorção idade-série ainda é superior a 50%. A taxa de aprovação é maior, e as taxas de reprovação e abandono são menores do que as do Estado, o que mostra o esforço das escolas na direção de melhorarem as variáveis responsáveis pelo fluxo escolar.

Um aspecto que chama a atenção se refere ao número de alunos por sala de aula: no ensino fundamental, o município apresenta uma média de 24,81 alunos por sala de aula que é inferior à média estadual. No ensino médio, observa-se acentuado crescimento na média de alunos por sala de aula, que chega a ser 30,6% maior que a média do estado.

2 Fonte: <http://www.mapatur.com.br/uf/ceara/cliente/canide-2>

Os dados da Tabela 14 mostram a situação de docentes e matrícula inicial por dependência administrativa no ano de 2013.

Tabela 14 – Canindé: docentes e matrícula inicial, 2013

Dep. Administrativa	Docentes		Matrícula Inicial	
	Município	Estado	Município	Estado
Federal	23	829	105	9.495
Estadual	252	19.974	4.539	486.090
Municipal	606	60.869	15.079	1.391.051
Particular	127	20.376	2.097	440.804
Total	917	94.163	21.820	2.327.440

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

A rede municipal é responsável pelo maior número de docentes do município, respondendo por 66,1%, e atendendo a 69,1% da matrícula inicial. A rede estadual possui 27,5% dos docentes e responde por 20,8% da matrícula inicial do município. A rede particular possui 13,8% dos professores e detém 9,6% da matrícula inicial.

De per si, pode-se afirmar que em Canindé, 90,4% das matrículas iniciais da população em idade escolar é pública, valor superior à média do Estado, que é de 81,1%.

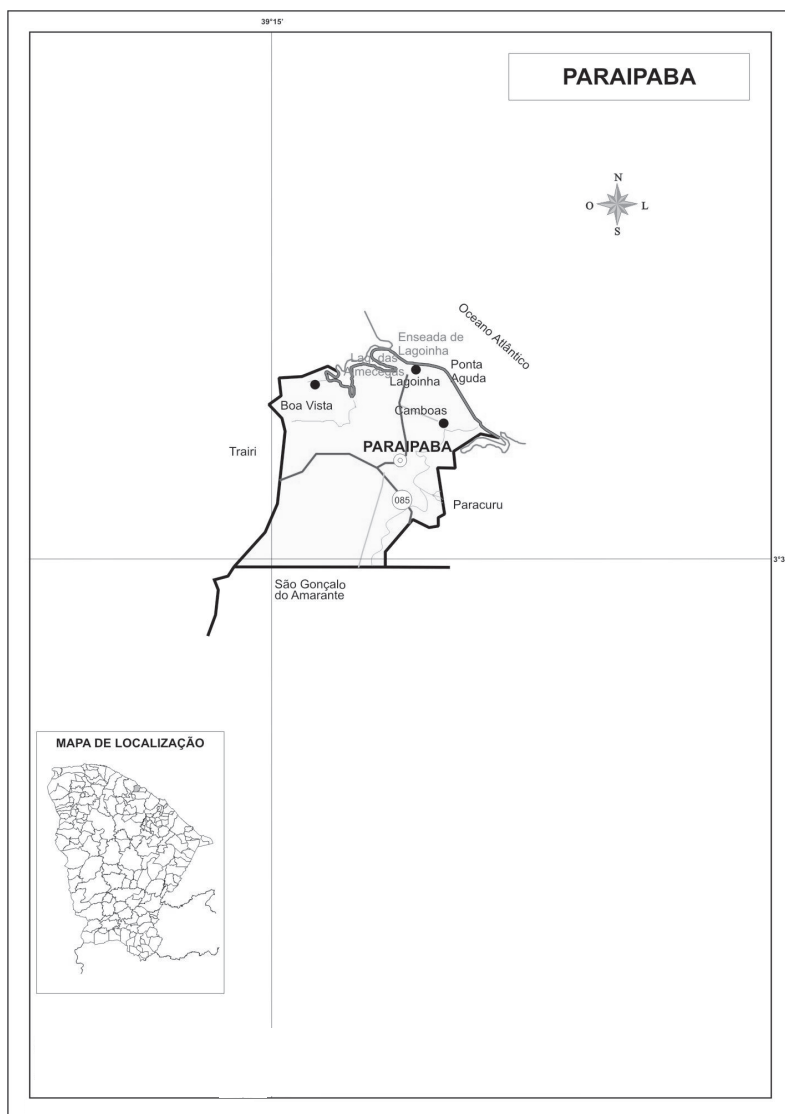
2. Paraipaba: potencial turístico na costa oeste

O município de Paraipaba possui uma área de 301,12 km², localizando-se a 93 Km de distância de Fortaleza. Tem origem no município de Paracuru e foi criado em 1985. Seu nome é de origem indígena e significa “lugar onde as águas pluviais se confundem com as marés”. Com clima tropical quente semiárido brando, apresenta uma pluviosidade média de 1.238,2 mm por ano e temperatura média de 26°C a 28°C no período chuvoso de janeiro a maio³.

Situada na região do Litoral Oeste do estado do Ceará, com uma população estimada, em 2013, de 31.413 habitantes, o município possui densidade demográfica de 99,83 hab/km² e taxa de urbanização de 44,72% em 2010. Com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, 2010) de 0,634 (situado na faixa de IDH Médio), é o 43º colocado entre os 184 municípios cearenses, e o 3.407º no *ranking* nacional, apresentando um PIB per capita de R\$ 6.660,00, que corresponde a 64,6% do PIB per capita cearense de R\$ 10.314,00 (IPECE, 2011). No município, dados de 2011 mostram que o setor de serviços representa 59,05% da economia, com a indústria respondendo por 20,61% e a agropecuária com 20,35%, segundo dados do Ipece.

3 Fonte: apatur.com.br/uf/ceara/cliente/Paraipaba

Figura 9 - Mapa de Paraipaba



Fonte: IPECE, 2016.

Relatos históricos afirmam que suas origens remontam ao início da segunda metade do século XVII, quando, por determinação de Matias Beck, instalou-se no lugar um centro protestante de letras batavas e ensino religioso (1650). Desarticulado o domínio espanhol e advindo o sistema luso, desprezou-se esse indício de civilização, ficando apenas o registro histórico. O local habitado pelas tribos Tapuias Anacés, transformou-se em povoamento, ocupando vastas porções de terras planas, agricultáveis e a margear o rio Paraipaba. Essa ocupação, no entanto, lenta e sem o apoio dos poderes competentes, levaria séculos para sua definitiva arregimentação individual ou agregamento em termos urbanos.

O município integra o mapa turístico cearense graças à bela praia da Lagoinha, considerada um dos destinos mais visitados da Costa do Sol Poente (litoral oeste) no estado. Diz a lenda que essa praia era um porto de piratas franceses, que, no século XVI, a utilizavam como ponto de apoio para as viagens de exploração no Nordeste. Dentre as atrações de Lagoinha, está um mirante formado por uma duna vermelha de onde se tem uma vista panorâmica da encosta em forma de meia lua. Os ventos são ideais para regatas e esportes à vela⁴.

Figura 10 - Praia da Lagoinha em Paraipaba



Fonte: apatur.com.br

Os indicadores educacionais apresentados nas Tabelas 15 e 16 mostram a situação do município em relação ao estado em 2013.

Tabela 15 – Paraipaba: indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, 2013

Taxas (%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Município	Estado	Município	Estado
Escolarização líquida	78,14	79,87	61,64	47,98
Aprovação	96,90	92,00	90,18	84,61
Reprovação	2,00	6,10	5,52	6,89
Abandono	1,11	2,00	4,30	8,50
Alunos por sala de aula	30,38	25,54	58,90	30,92

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

No ensino fundamental, o município apresenta taxa de escolarização líquida inferior à média do estado, evidenciando expressiva distorção idade-série nessa etapa de escolaridade. Quanto aos indicadores de rendimento, a taxa de aprovação é maior, e as taxas de abandono e reprovação são menores que as médias do estado. No ensino médio, a taxa de escolarização líquida é a melhor entre os municípios e significativamente superior à média do estado; a taxa de aprovação é maior e as taxas de reprovação e abandono são menores, o que mostra o esforço das escolas na direção de melhorarem as variáveis responsáveis pelo fluxo escolar.

4 Fonte: apatur.com.br/uf/ceara/cliente/Paraipaba

O município apresenta uma média de 30,38 alunos por sala de aula no ensino fundamental, valor superior em 19% a média estadual. No ensino médio, o número de alunos por sala de aula é 90,5% maior que a média do estado, evidenciando a carência de infraestrutura física para atendimento dessa etapa de escolaridade.

Os dados da Tabela 16 mostram a situação de docentes e a matrícula inicial por dependência administrativa no ano de 2013.

Tabela 16 – Paraipaba: docentes e matrícula inicial, 2013

Dep. Administrativa	Docentes		Matrícula Inicial	
	Município	Estado	Município	Estado
Federal	-	829	-	9.495
Estadual	60	19.974	1.714	486.090
Municipal	294	60.869	6.459	1.391.051
Particular	33	20.376	792	440.804
Total	371	94.163	8.965	2.327.440

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

A rede municipal é responsável pelo maior número de docentes do município, respondendo por 72,2%, e atendendo 72% da matrícula inicial. A rede estadual possui 16,2% dos docentes e responde por 19,1% da matrícula inicial do município. A rede particular possui 8,8% dos professores e detêm 8,8% da matrícula inicial.

Em Paraipaba, 91,2% das matrículas iniciais da população em idade escolar é pública, valor superior à média do Estado, que é de 81,1%.

3. Fortaleza: uma metrópole com muitas faces

Fortaleza tem mais de 2 milhões e 400 mil habitantes, e é a quinta capital do país em população. Possui 314,930 km² de área e tem a maior densidade demográfica entre as capitais do país, com 7.786,4 hab/km² e população estimada de 2.551.805 habitantes, em 2013 (IBGE). A Região Metropolitana de Fortaleza é a oitava mais populosa do Brasil e a terceira do Nordeste, com 3.818 380 habitantes em 2014. É a cidade nordestina com a maior área de influência regional e possui a terceira maior rede urbana do Brasil em população, atrás apenas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com um IDH de 0,754, em 2010, situa-se no primeiro lugar entre as cidades do Ceará (IPECE).

Figura 11 - Mapa de Fortaleza, por bairros



Fonte: www.fortaleza.ce.gov.br

Seu PIB per capita de R\$ 16.963,00 é 33% superior ao do estado do Ceará e a coloca como a décima cidade mais rica do país em PIB e primeira do Nordeste, mas com seus 119 bairros, é também uma das que apresentam maiores desigualdades socioespaciais. Fortaleza possui um comércio muito atuante e diversificado, que em nada fica a dever aos maiores centros do país. Sua produção industrial está basicamente centrada nos ramos de vestuário e calçados, artefatos de tecidos, couros e peles – alimentos, extração e beneficiamento de minerais não-metálicos e produtos têxteis. A cidade tem 80,61% de sua economia centralizada no setor de serviços, 19,28%, na indústria e 0,11%, na agropecuária.

Seus indicadores educacionais, apresentados nas Tabelas 17 e 18 mostram a situação do município em relação ao estado em 2013.

Tabela 17 – Fortaleza: indicadores educacionais nos ensinos fundamental e médio, 2013				
Taxas (%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Município	Estado	Município	Estado
Escolarização líquida	80,24	79,87	48,85	47,98
Aprovação	90,22	92,00	81,54	84,61
Reprovação	7,23	6,10	8,79	6,89
Abandono	2,55	2,00	9,66	8,50
Alunos por sala de aula	23,66	25,54	20,96	30,92

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

No ensino fundamental, Fortaleza apresenta a melhor taxa de escolarização líquida entre os três municípios pesquisados e superior à média do estado, embora ainda registre expressiva distorção idade-série nessa etapa de escolaridade; quanto aos indicadores de rendimento, a taxa de aprovação é menor, e as taxas de abandono e reprovação são maiores que as médias do estado. No ensino médio, a taxa de escolarização líquida é superior à média do estado; a taxa de aprovação é menor e as taxas de reprovação e abandono são maiores, situação semelhante à do ensino fundamental.

O município apresenta uma média de 23,66 alunos por sala de aula no ensino fundamental, valor inferior à média estadual. No ensino médio, o número de alunos por sala de aula é de 20,96 alunos, menor que a média do estado (30,92), expressando a existência de uma rede escolar em tamanho adequado para atendimento à demanda dessa etapa de escolaridade.

Os dados da Tabela 18 mostram a situação de docentes e matrícula inicial por dependência administrativa no ano de 2013.

Tabela 18 – Fortaleza: docentes e matrícula inicial, 2013

Dep. Administrativa	Docentes		Matrícula Inicial	
	Município	Estado	Município	Estado
Federal	278	829	3.259	9.495
Estadual	5.719	19.974	152.796	486.090
Municipal	6.648	60.869	185.968	1.391.051
Particular	10.497	20.376	254.512	440.804
Total	21.533	94.163	596.535	2.327.440

Fonte: Seduc, Ipece, 2013

A rede particular é responsável pelo maior número de docentes do município, com 48,7%, e atendendo a 42,7% da matrícula inicial. A rede estadual possui 26,6% dos docentes e responde por 25,6% da matrícula inicial do município. A rede municipal possui 30,9% dos professores e detém 31,2% da matrícula inicial. Na capital, o setor público responde por 57,3% das matrículas iniciais da população em idade escolar, constatando-se expressiva rede privada que responde por 42,7% das matrículas.

Os indicadores educacionais de 2013 permitem concluir que ainda persistem, nas redes municipal e estadual, taxas de distorção idade-série significativamente altas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, em que a situação é mais grave. Embora as taxas de abandono no ensino fundamental estejam abaixo de 2,5%, a reprovação ainda persiste como parte da cultura escolar.

No ensino médio, Canindé é o município que apresenta menores taxas de reprovação e de abandono; Paraipaba possui a maior taxa de escolarização líquida e o maior número de alunos por sala de aula; Fortaleza, por sua vez, possui maior participação da rede privada na oferta de matrículas.

4. Dados socioeconômicos e educacionais dos municípios

Para melhor contextualizar as cidades nas quais estão localizadas as escolas selecionadas, procurou-se analisar alguns indicadores socioeconômicos e educacionais tomando como referência dados expressos no *Atlas de Desenvolvimento Humano* publicado em 2013 pelo PNUD. A análise contempla indicadores específicos dos municípios, comparados com os do Ceará e Brasil, na expectativa de melhor contextualizá-los.

Numa primeira aproximação, procurou-se observar a evolução do Índice de Gini⁵, instrumento de medida apropriado para mensurar a concentração de renda. Importante observar que, quanto menor esse índice, melhor a distribuição de renda. Os dados apresentados na Tabela 19 mostram que tanto o Brasil quanto o Ceará apresentam queda no Índice de Gini, tendo o estado apresentado uma queda de 7,6%, e o país, um decréscimo de 4,8%, evidenciando os esforços que têm sido realizados por meio de políticas públicas, no sentido de diminuir as desigualdades de renda entre os mais pobres e os mais ricos. O município de Canindé, ao contrário dos outros dois, apresenta crescimento de 13,7% no Índice de Gini no período 1991 – 2010, demonstrando que as desigualdades de renda neste município aumentaram.

Lugar	Índice de Gini (1991)	Índice de Gini (2000)	Índice de Gini (2010)
Brasil	0,63	0,64	0,6
Ceará	0,66	0,67	0,61
Canindé (CE)	0,51	0,62	0,58
Fortaleza (CE)	0,64	0,64	0,61
Paraipaba (CE)	0,55	0,56	0,5

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 20 mostra dados relativos aos percentuais de pessoas em domicílios onde ninguém possui o ensino fundamental completo, observando o período 1991 – 2010.

Lugar	% de pessoas em domicílios em que ninguém tem fundamental completo (1991)	% de pessoas em domicílios em que ninguém tem fundamental completo (2000)	% de pessoas em domicílios em que ninguém tem fundamental completo (2010)
Brasil	28,51	41,16	24,92
Ceará	30,25	54,28	27,76
Canindé (CE)	36,36	71,95	38,84
Fortaleza (CE)	17,71	30,23	16,14
Paraipaba (CE)	32,19	52,93	28,38

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

5 O Índice de Gini é um “instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza” (Disponível em http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em 16/07/15).

Os dados permitem constatar que, no período 1991 – 2010, há um crescimento de 6,8% dessa variável apenas no município de Canindé, enquanto Brasil, Ceará, Fortaleza e Paraipaba apresentam decréscimos. Por outro lado, se observamos o período 2000 – 2010, enquanto o Brasil apresenta um decréscimo de 39,5%, o Ceará reduz em 48,9% o percentual de pessoas em domicílios nessa situação, e os três municípios da pesquisa apresentam redução da ordem de 46,0%.

Importante destacar que em 2010, o município de Canindé apresenta um percentual de pessoas em domicílios nessa situação, 55,9% maior que o valor do Brasil, e 39,9% maior que o do Ceará. Ou seja, de cada 10 pessoas em domicílios, quase 4 não possuem ensino fundamental completo. Merece observar que os jovens que se encontram atualmente no ensino médio são filhos de famílias que, há 15 anos, apresentavam percentuais significativos de pessoas que não possuíam o ensino fundamental completo. Esse fato pode estar associado ao precário entendimento sobre a função social da escola e a compreensão das suas rotinas, como fazer dever de casa, ter horário de estudo domiciliar, frequentar a escola diariamente etc.

A Tabela 21 mostra dados relativos à população de 15 a 24 anos que não estuda, não trabalha e é vulnerável na população dessa faixa no período 1991 – 2010, para o Brasil, Ceará e municípios da pesquisa. Considerando o período 2000 – 2010 para os quais há dados apurados, observa-se que, enquanto o Brasil apresenta uma queda de 24,6%, no Ceará, esse valor é 5,2%, sendo que em Canindé ele cresce 5,0% e em Paraipaba, 8,5%; Fortaleza, por sua vez, apresenta queda de 28,1%, maior que o Ceará e o Brasil.

Tabela 21 – Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa (1991)	% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa (2000)	% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa (2010)
Brasil	0	15,4	11,61
Ceará	--	20,7	19,63
Canindé (CE)	--	25,15	26,4
Fortaleza (CE)	--	15,96	11,48
Paraipaba (CE)	--	22,16	24,04

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 22 mostra dados relativos ao percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem ensino fundamental completo e em ocupação informal. Embora esses valores tenham diminuído de forma significativa no período 2000 – 2010, nos municípios de Paraipaba e Canindé tem-se mais de 50% das pessoas de 18 anos ou mais nessa situação em 2010. A informalidade, via de regra, representa não só a precarização da renda, mas das condições laborais.

Tabela 22 – Percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (1991)	% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (2000)	% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (2010)
Brasil	0	48,71	35,24
Ceará	--	63,51	45,64
Canindé (CE)	--	79,34	60,86
Fortaleza (CE)	--	40,85	27,17
Paraipaba (CE)	--	71,49	51,45

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 23 continua apresentando dados sobre condições e vulnerabilidade social da população, observando o percentual de pessoas com domicílios vulneráveis e em que ninguém possui ensino fundamental completo. Os dados mostram que os percentuais de pessoas nessa situação caíram 34% no Brasil e 29% no Ceará. No que diz respeito às três cidades integrantes da pesquisa, observa-se que Fortaleza apresenta uma queda igual ao do Brasil, e Paraipaba, semelhante à do Ceará (29,9%) enquanto Canindé cai apenas 12,3%, chegando em 2010 a um valor 52,3% superior ao do Ceará. Em Canindé, em 1/3 dos domicílios vulneráveis à pobreza, ninguém possuía ensino fundamental completo em 2010.

Tabela 23 – Percentual de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e em que ninguém tem fundamental completo, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e em que ninguém tem fundamental completo (1991)	% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e em que ninguém tem fundamental completo (2000)	% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e em que ninguém tem fundamental completo (2010)
Brasil	20,38	29,75	13,46
Ceará	27,68	48,39	19,66
Canindé (CE)	34,14	67,44	29,95
Fortaleza (CE)	14,29	24,43	9,43
Paraipaba (CE)	29,97	47,87	21,02

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 24 apresenta dados relativos aos percentuais de extremamente pobres e pobres no Brasil, no Ceará e três municípios da pesquisa. Enquanto os percentuais de extremamente pobres no Brasil e Ceará caem mais de 60% no período 1991 – 2010, em Fortaleza cai 78,0%, em Canindé, 43,4% e em Paraipaba, 57,0%. Já no caso dos pobres, o país apresenta uma queda de 60,2%, o Ceará, 54,3%, Fortaleza cai 68,8% e Canindé e Paraipaba, 41,8% e 45,5%, respectivamente. Pode-se afirmar que, embora a queda da pobreza e da extrema pobreza no país e no estado como um todo seja visível, nos dois municípios do interior, essa redução é menor que as médias nacionais e estaduais, evidenciando que, neles, as condições objetivas para reversão desses indicadores são mais precárias. Se a tendência de mais lenta reversão de indicadores em municípios vulneráveis do interior vier a se confirmar nos demais estados da pesquisa, é pertinente considerar a oportunidade de aprofundar o tema em etapas subsequentes do trabalho.

Tabela 24 – Percentual de extremamente pobres, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	% de extremamente pobres (1991)	% de extremamente pobres (2000)	% de extremamente pobres (2010)	% de pobres (1991)	% de pobres (2000)	% de pobres (2010)
Brasil	18,64	12,48	6,62	38,16	27,9	15,2
Ceará	39,76	28,11	14,69	66,36	51,75	30,32
Canindé (CE)	46,72	44,34	26,44	77,79	67,94	45,24
Fortaleza (CE)	15,25	9,02	3,36	38,97	27,54	12,14
Paraipaba (CE)	40,24	36,07	17,3	70,56	66,16	38,48

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

Para concluir a análise dos indicadores sociais, a Tabela 25 mostra o percentual de crianças vulneráveis à pobreza no período 1991 – 2010, podendo-se perceber que o Brasil e o Ceará reduzem em 28,2% e 18,5% os percentuais de vulnerabilidade, enquanto Fortaleza reduz 28,7%, Canindé, 13,4% e Paraipaba, 13,3%. Como se vê, a tendência de lenta melhoria nos dois municípios do interior se confirma. Chama a atenção, no entanto, que, em 2010, o estado do Ceará ainda possui, 71,73% das crianças em situação de vulnerabilidade à pobreza, sendo que Canindé apresenta 82,91% e Paraipaba, 79,87% nessa situação. Ou seja, a vulnerabilidade infantil à pobreza é desafio-chave a ser superado nas políticas públicas cearenses.

Tabela 25 – Percentual de crianças vulneráveis à pobreza, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios.

Lugar	% de crianças vulneráveis à pobreza (1991)	% de crianças vulneráveis à pobreza (2000)	% de crianças vulneráveis à pobreza (2010)
Brasil	68,83	63,1	49,41
Ceará	87,98	83,6	71,73
Canindé (CE)	95,74	92,14	82,91
Fortaleza (CE)	70,06	65,09	49,93
Paraipaba (CE)	92,11	89,75	79,87

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

Dados obtidos junto à Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (Sagi) do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) mostram que, no estado do Ceará, o “total de famílias inscritas no Cadastro Único, em abril de 2015, era de 1.794.696, dentre as quais: 996.414 com renda per capita familiar de até R\$ 77,00; 257.681 com renda per capita familiar entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00; 362.935 com renda per capita familiar entre R\$ 154,00 e meio salário-mínimo; 177.666 com renda per capita acima de meio salário-mínimo”⁶. Segundo a mesma fonte, no Ceará existem 5.574.852 pessoas cadastradas no Cadastro Único do MDS, o que representa 63,0% da população do estado em 2014 (8.842.791 habitantes).

Além dos dados sobre rendimento escolar, quantidade de docentes e matrículas antes examinados (Tabelas 3 a 8), para aprofundar o entendimento sobre os contextos dos municípios pesquisados, procurou-se analisar outros indicadores educacionais comparando-os com o Brasil e o Ceará, mais uma vez utilizando as informações disponíveis no *Atlas de Desenvolvimento Humano* do PNUD.

A Tabela 26 apresenta dados do IDHM e do IDHM-Educação no período 1991 – 2010. É notório o crescimento do IDH do país, que, em 20 anos, aumentou 47,5% com

6 Disponível em [http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Visão Geral](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Visão%20Geral). Acesso em 17/07/2015.

o IDH Educação crescendo 128,3%. No entanto, o caso do Ceará é ainda mais emblemático, registrando um crescimento de 68,4% no IDH e 201,5% no IDH-Educação, fato que se desdobra nos seus municípios, com Canindé apresentando um crescimento de IDHM de 102,6% e de IDHM-Educação de 391,6%; Fortaleza, com um crescimento de 38,1% no IDHM e 89,4% no IDHM-Educação e Paraipaba, com um crescimento de 77,6% no IDHM e 267,1% no IDHM-Educação.

Tal fenômeno, por certo, está intimamente relacionado às escolhas de políticas públicas educacionais realizadas no período considerado. Nesse contexto, é oportuno lembrar o papel desempenhado pela aprovação da LDB de 1996 e da criação da política de fundos de financiamento público da educação, primeiro o Fundef e depois do Fundeb. Esses fundos podem ser considerados os principais mecanismos de fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados – União, estados e municípios – e, acima de tudo, pelo esforço e atenção que o poder público tem na criação de condições de acesso e permanência dos alunos na escola.

Tabela 26 – IDHM e IDHM Educação, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	IDHM (1991)	IDHM (2000)	IDHM (2010)	IDHM Educação (1991)	IDHM Educação (2000)	IDHM Educação (2010)
Brasil	0,493	0,612	0,727	0,279	0,456	0,637
Ceará	0,405	0,541	0,682	0,204	0,377	0,615
Canindé (CE)	0,302	0,448	0,612	0,107	0,269	0,526
Fortaleza (CE)	0,546	0,652	0,754	0,367	0,534	0,695
Paraipaba (CE)	0,357	0,495	0,634	0,164	0,343	0,602

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A repercussão da melhoria dos indicadores educacionais nos municípios pode ser observada na análise dos dados da Tabela 27, que apresenta a taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais no período 1991 – 2010. De modo geral, as quedas dessa taxa no país, no estado e nos municípios situam-se na faixa de 47,6% a 58,5%. Chama atenção especial, entretanto, a situação do Ceará, de Canindé e de Paraipaba, que, em 1991, tinham mais de 30% dessa população analfabeta. Apesar do esforço, ainda se registram em 2010, valores expressivos; em Canindé, de cada 4 pessoas com 15 anos ou mais, uma ainda é analfabeta e em Paraipaba, de cada cinco pessoas, uma ainda se encontra nessa situação.

Tabela 27 – Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais (1991)	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais (2000)	Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais (2010)
Brasil	20,07	13,63	9,61
Ceará	37,38	26,54	18,74
Canindé (CE)	47,97	35,42	24,67
Fortaleza (CE)	16,73	11,19	6,94
Paraipaba (CE)	38,03	28,87	19,94

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 28 apresenta dados relativos ao percentual de crianças de 5 a 6 anos na escola no período 1991 – 2010. Enquanto o Brasil cresce 144,3% nos vinte anos considerados, o Ceará cresce 119,3%. Fortaleza, Paraipaba e Canindé crescem, respectivamente, 50,6%, 82,0% e 249,7%. Chama a atenção o fato de, em 1991, o percentual do Ceará (43,9%) ser maior que o do Brasil (37,3%), e os percentuais de Fortaleza (63,65%) e de Paraipaba (53,53%) serem maiores que os do Ceará. Esse fato mostra que antes da obrigatoriedade advinda apenas em 2009, com a Emenda nº 59, no estado do Ceará, alguns municípios já escolarizavam crianças nessa faixa etária.

Tabela 28 – Percentual de crianças de 5 a 6 anos na escola, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	% de 5 a 6 anos na escola (1991)	% de 5 a 6 anos na escola (2000)	% de 5 a 6 anos na escola (2010)
Brasil	37,3	71,47	91,12
Ceará	43,9	82,55	96,29
Canindé (CE)	27,63	70,63	96,61
Fortaleza (CE)	63,65	85,66	95,86
Paraipaba (CE)	53,53	90,11	97,44

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

No que diz respeito à política de ensino médio, nas Tabelas 29 e 30, são analisados três indicadores. A Tabela 29 apresenta as taxas de frequência bruta e líquida no ensino médio no período 1991 – 2010. Pode-se perceber que, tanto no Brasil como no estado e nos municípios, o crescimento da taxa de frequência líquida foi significativamente superior ao crescimento das taxas de frequência bruta. No Brasil, o crescimento entre 1991 – 2010 da taxa de frequência bruta no ensino médio foi de 176,7%, no Ceará, de 288%, em Fortaleza foi de 130,1% e em Canindé e em Paraipaba crescem 385,3% e 301,2%, respectivamente. Já o crescimento das taxas de frequência líquida no ensino médio foi de 216% no Brasil, 462,9% no Ceará, 174,7% em Fortaleza, 699,1% em Paraipaba e 1253,2% em Canindé.

Isso significa que o problema da distorção idade-série em etapas anteriores da educação básica está sendo corrigido, embora ainda seja muito reduzida a taxa de frequência líquida em 2010, todas inferiores a 56%, com Canindé apresentando um valor de 42,49%. O Brasil avançou de forma significativa na redução das taxas de distorção idade-série no ensino fundamental, caindo de 44,0% para 23,6% no período 1999 – 2010 nessa etapa. Já no ensino médio, a taxa de distorção no país cai de 54,8% em 1999 para 37,8% em 2010.

Tabela 29 – Taxas de frequência bruta e líquida no ensino médio, 1991, 2000 e 2010. Brasil, no Ceará e nos municípios

Lugar	Taxa de frequência bruta ao médio (1991)	Taxa de frequência bruta ao médio (2000)	Taxa de frequência bruta ao médio (2010)	Taxa de frequência líquida ao médio (1991)	Taxa de frequência líquida ao médio (2000)	Taxa de frequência líquida ao médio (2010)
Brasil	35,18	76,68	97,35	16,84	36,09	53,22
Ceará	23,22	61,61	90,1	9,27	23,16	52,18
Canindé (CE)	15	41,75	72,8	3,14	10,45	42,49
Fortaleza (CE)	46,77	87,26	107,63	20,37	39,53	55,95
Paraipaba (CE)	18,81	75,34	75,47	6,57	17,49	52,5

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A Tabela 30, por sua vez mostra dados acerca do percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola no mesmo período constatando-se um crescimento de 52,8% no país e de 56,1% no Ceará. Canindé apresenta um crescimento de 82,9%, enquanto Fortaleza e Paraipaba crescem 24,7% e 19%, respectivamente. Interessante destacar que tanto Fortaleza quanto Paraipaba, em 1991, apresentavam mais de 60% dos jovens de 15 a 17 anos na escola, não necessariamente no ensino médio, como já se viu anteriormente, em decorrência da distorção idade-série. Os dados de 2010 permitem concluir que ainda existe uma parcela significativa de jovens de 15 a 17 anos fora da escola e, segundo dados do Inep, esses valores chegam a 15,7% em 2013, no país.

Tabela 30 – Percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios.

Lugar	% de 15 a 17 anos na escola (1991)	% de 15 a 17 anos na escola (2000)	% de 15 a 17 anos na escola (2010)
Brasil	54,54	77,42	83,32
Ceará	52,22	78,86	81,54
Canindé (CE)	44,00	74,82	80,47
Fortaleza (CE)	67,63	83,53	84,35
Paraipaba (CE)	64,12	81,51	76,30

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

A análise dos indicadores educacionais é encerrada com a expectativa de anos de estudo apresentados na Tabela 31, referente ao Brasil, ao Ceará e aos municípios pesquisados. Nos vinte anos considerados, o país aumenta a expectativa de 8,16 para 9,54 anos, representando um crescimento de 16,9%; o Ceará aumenta sua expectativa de 6,27 para 9,82 anos, um crescimento de 56,6%, significativamente maior que o do país. Em Fortaleza, a expectativa aumenta de 7,8 anos para 10,04 anos; em Canindé, de 5,06 anos para 9,15 anos e, em Paraipaba, de 5,48 anos para 9,42 anos.

Pode-se afirmar, assim, que as populações dos dois municípios do interior do Ceará, que, em 1991, tinham uma expectativa de anos de estudo que correspondia a séries iniciais do ensino fundamental (antigo curso primário), na primeira década do século XXI alcançam uma expectativa de concluir o ensino fundamental completo (9 anos). Embora o crescimento em tempo de escolaridade seja expressivo, a conclusão do ensino médio ainda representa um desafio para as populações desses municípios.

Tabela 31 – Expectativa de anos de estudo, 1991, 2000 e 2010. Brasil, Ceará e municípios

Lugar	Expectativa de anos de estudo (1991)	Expectativa de anos de estudo (2000)	Expectativa de anos de estudo (2010)
Brasil	8,16	8,76	9,54
Ceará	6,27	8,22	9,82
Canindé (CE)	5,06	7,31	9,15
Fortaleza (CE)	7,8	9,28	10,04
Paraipaba (CE)	5,48	8,47	9,42

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015




O Quadro 5 apresenta uma síntese da posição dos três municípios nos quais se encontram as escolas, em relação ao Brasil e Ceará, observando as variáveis apresentadas no diagnóstico dos indicadores socioeconômico e educacionais, tendo como referência dados de 2010.

Quadro 5 – Síntese dos indicadores socioeconômicos e educacionais. Brasil, Ceará, Canindé, Paraipaba e Fortaleza, 2010.

Variável em 2010	Brasil	Ceará	Canindé		Fortaleza		Paraipaba	
			Brasil	Ceará	Brasil	Ceará	Brasil	Ceará
Índice de Gini	0,6	0,61						
% de pessoas em domicílios em que ninguém tem fundamental completo	24,92	27,76						
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	11,61	19,63						
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	35,24	45,64						
% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e em que ninguém tem fundamental completo	13,46	19,66						
% de extremamente pobres	6,62	14,69						
% de pobres	15,2	30,32						
% de crianças vulneráveis à pobreza	49,41	71,73						
IDHM	0,727	0,682						
IDHM Educação	0,637	0,615						
Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais	9,61	18,74						
% de 5 a 6 anos na escola	91,12	96,29						
Taxa de frequência bruta ao médio	97,35	90,10						
Taxa de frequência líquida ao médio	53,22	52,18						
% de 15 a 17 anos na escola	83,32	81,54						
Expectativa de anos de estudo	9,54	9,82						

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2015

Legenda:

	Situação do município é pior que Ceará e Brasil
	Situação do município é igual ao Ceará e Brasil
	Situação do município é melhor que Ceará e Brasil

REFERÊNCIAS

- HALLSWORTH, M., PARKER, S. & RUTTER, J. **Policy making in the real world: evidence and analysis**. Institute for Government, 2011.
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. 2011. Disponível em: <<http://dowbor.org/ar/pesquisa%20de%20vulnerabilidade%20-%20internet%20v2.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2011
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FERNANDES, R. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 19/04/2009.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. / Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatório de Informações Sociais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/index.php>>. Acesso em: 08/08/2015
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Ideb 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 08/08/2015
- CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. <http://www.ipece.ce.gov.br/>
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.
- LIMA, V. B. L. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 2, p. 326-335, Maio a Agosto de 2014.
- SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização: atores, processos e instituição na construção do PAIC-Ce**. Projeto de qualificação de tese de doutorado: UFRN, Natal, 2015.
- VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. 21 (60): 45-60, 2007.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol. 34, n. 125, pp. 1075-1093.

CAPÍTULO 4

A AMOSTRA DAS ESCOLAS PESQUISADAS

*Eloísa Maia Vidal | Sofia Lerche Vieira | Ana Ignez Belém Lima |
Larissa Martins Dantas | Iasmin Costa Marinho | Willana Nogueira Medeiros |
Ana Larisse Maranhão | Alana Dutra do Carmo*

Introdução

No Ceará, a pesquisa de campo se desenvolveu num conjunto de seis escolas em que foram aplicados questionários e entrevistas a diretores, professores e alunos. Os questionários foram consolidados em base de dados, e as entrevistas, gravadas e transcritas obedecendo às regras ética de pesquisa, com assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido por parte de todos os depoentes.

1. EEEP Frei Orlando – Canindé

A Escola Estadual de Educação Profissional Capelão Frei Orlando foi criada em 1976. Em 2008 o prédio da escola passou por reformas, dando origem a um espaço adaptado para sediar a escola profissional de Canindé, passando a funcionar como tal em março de 2009. A escola tem 414 alunos distribuídos em cinco cursos profissionais, a saber: Agropecuária, Enfermagem, Hospedagem, Informática e Redes de Computadores. O núcleo gestor da instituição conta com uma diretora, três coordenadores e uma secretária, desenvolvendo o projeto de escola profissional baseado na filosofia da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), um modelo inspirado na proposta desenvolvida e adotada pelos Centros de Ensino Experimental do Estado de Pernambuco, que é regida por princípios fundamentais de cunho eminentemente humanísticos. Entre os pontos relevantes desse modelo de gestão destaca-se a construção de uma base sólida, na qual líderes e liderados sejam dotados de espírito de servir, humildade para trabalhar em equipe e habilidades de comunicação. Dessa forma será possível o estabelecimento de um forte grau de confiança recíproca, atributo fundamental para a formação de vínculos, importantes para a busca conjunta do sucesso.

A estrutura física, embora tenha necessitado de adaptações, proporciona acolhimento adequado aos alunos e viabiliza o cumprimento das atividades didáticas de forma satisfatória. Com doze salas de aula, três laboratórios de informática, laboratório de ciências, laboratório de enfermagem e laboratório de *hardware*, a escola desenvolve as atividades previstas nos projetos pedagógicos dos cursos de educação profissional.

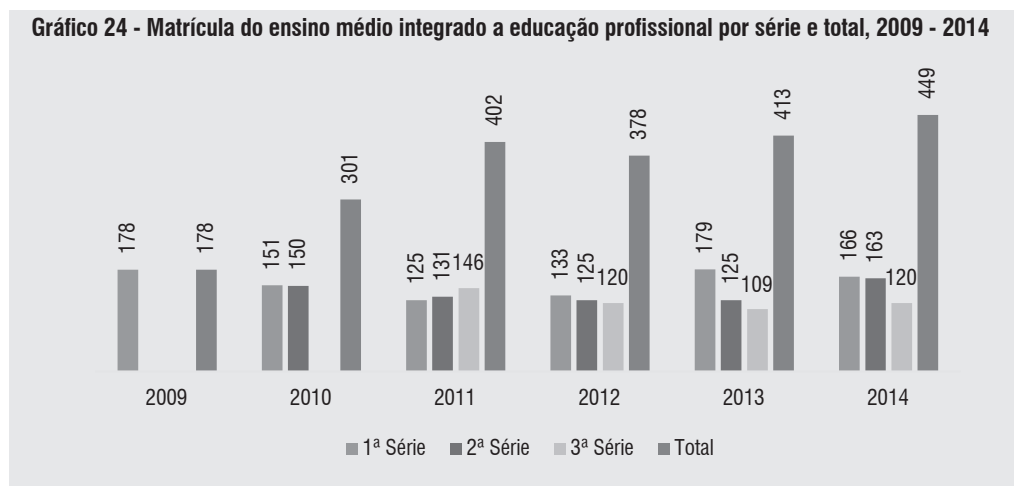
Os laboratórios de informática possuem sessenta computadores e vinte e cinco *notebooks*, além de *tablets*, *datashow*, caixas de som e outros equipamentos utilizados no processo

ensino e aprendizagem de professores e de alunos. Os espaços também são utilizados em palestras, provas simuladas, formações pedagógicas, seminários, cursos e aulas diárias. O *laboratório de hardware* é utilizado nos cursos técnicos de Informática e de Redes de Computadores, como parte integrante da matriz curricular, enquanto o laboratório de enfermagem é o local onde acontecem as aulas práticas de algumas disciplinas do curso de Enfermagem.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, sua missão é a busca da construção do conhecimento, da autonomia, da criatividade e da iniciativa dos alunos tornando-os aptos para o exercício da cidadania.

Segundo informações da diretora, a Escola Capelão Frei Orlando em breve vai se mudar para um prédio novo, projetado e construído de acordo com os parâmetros da oferta de educação profissional.

A análise dos dados a seguir contribui para aprofundar o perfil da escola. O Gráfico 24 apresenta dados de matrícula no período 2009 – 2014.

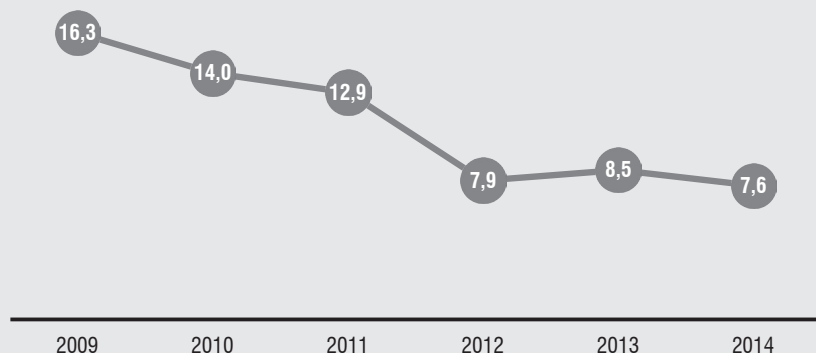


Fonte: SEDUC

Os dados apresentados mostram que o número de matrículas cresceu paulatinamente de acordo com a implantação de novas turmas de educação profissional, cujos cursos tiveram início em 2009. A análise das matrículas evidencia que, na passagem do 1º para o 2º ano, de 2009 para 2010, houve uma evasão de 15,7% e, de 2010 para 2011, de 13,2%, taxa que, em anos subsequentes, foi reduzida para, em média, 7%. Já do 2º para o 3º ano, a maior evasão ocorreu de 2011 para 2012, com 12,8%.

O Gráfico 25 permite observar a distorção idade-série na oferta do ensino médio integrado a educação profissional no período 2009 – 2014.

Gráfico 25 - Percentual da distorção do ensino médio integrado a educação profissional total, 2009 - 2014

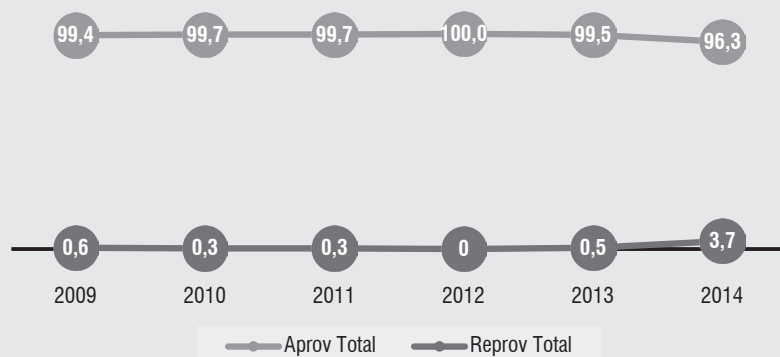


Fonte: SEDUC

O percentual de distorção idade-série no período 2009 a 2014 apresenta uma tendência de queda, evidenciando que uma parcela maior de alunos vem concluindo o ensino fundamental na idade adequada. Assim, registra-se uma redução de 53,4% na taxa de distorção idade-série em seis anos.

O Gráfico 26 apresenta dados relativos às taxas de aprovação no ensino médio.

Gráfico 26 - Percentual de aprovação e de reprovação do ensino médio integrado a educação profissional por série e total, 2009 - 2014

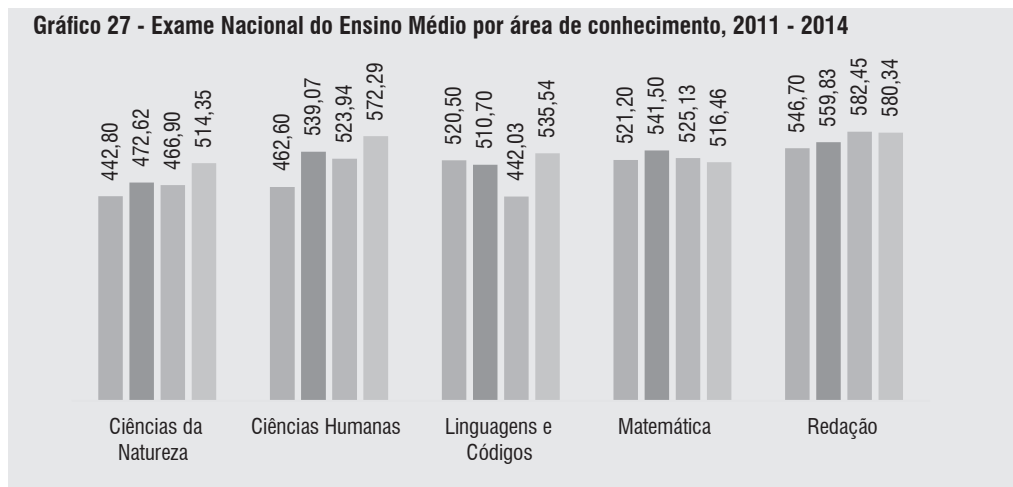


Fonte: SEDUC

O Gráfico 26 mostra que as taxas de aprovação são superiores a 95,0% em todo o período observado, atingindo 100% em todas as séries em 2012. A taxa de reprovação teve seu maior valor em 2014, com 3,7%.

A seguir são apresentados alguns indicadores de desempenho dos alunos da escola relativos ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) no período 2011 – 2014 e do Space nos períodos de aplicação desse exame para os quais há dados disponíveis.

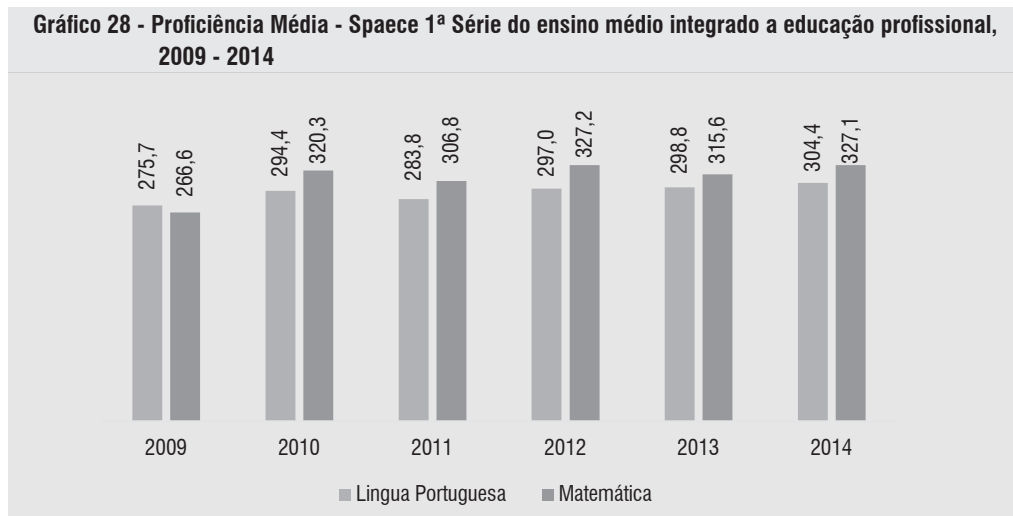
O Gráfico 27 apresenta resultados de desempenho dos alunos no Enem por área de conhecimento.



Fonte: SEDUC

Ao longo dos quatro anos, a escola apresentou melhoria de desempenho em todas as áreas avaliadas pelo Enem, sendo o melhor resultado em Ciências Humanas, com um crescimento de 23,71%, seguido de Ciências da Natureza, com 16,16%, Redação, 6,15%, e Linguagens e Códigos, 2,89%. Em Matemática, ocorreu um decréscimo de 0,91%.

O Gráfico 28 apresenta as proficiências médias dos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio integrado a educação profissional no período 2009 – 2014.



Fonte: SEDUC

É interessante observar que houve um aumento de 10,4% no índice de proficiência em Língua Portuguesa e de 22,7% em Matemática, com pequenas variações para mais ou para menos ao longo do período.

2. EEEM Paulo Sarasate – Canindé

O Colégio Estadual Paulo Sarasate foi fundado em 1950 e, desde então, passou por reformas e ampliações diversas. Atualmente possui 1.335 alunos distribuídos em 41 turmas entre a sede, no centro do município, e a zona rural em “anexos” localizados nas localidades de Ipu, Vazante, Salitre, Bonito e São Serafim.

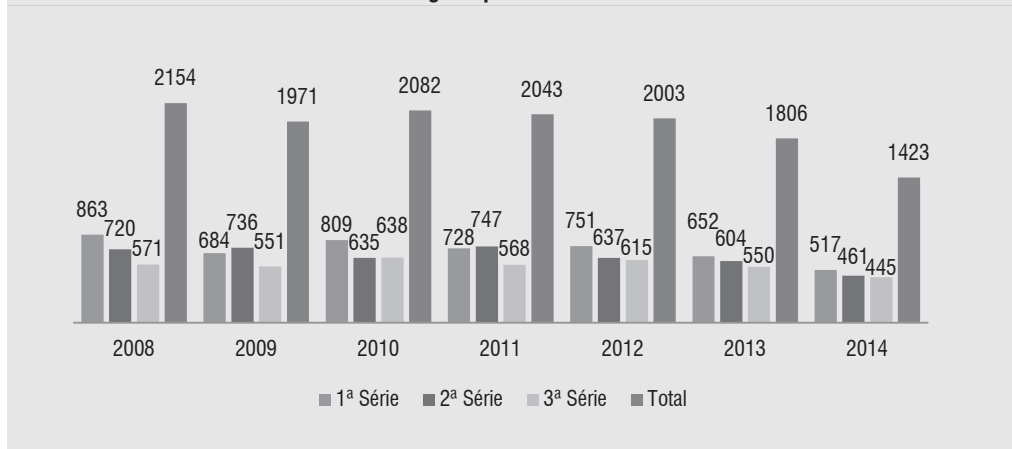
A escola oferece ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta com um núcleo gestor composto por um diretor, três coordenadores e uma secretária, com 16 professores efetivos e 61 temporários, além de 18 funcionários efetivos. A estrutura física da escola é boa, embora apresente necessidade de manutenção em alguns espaços. São 20 salas de aula na sede, laboratórios de Informática, de Biologia, de Física, de Química e de Matemática. Já a situação dos anexos é precária, funcionando em salas de aula em prédios cedidos pela rede municipal, onde, à noite, a iluminação é comprometida e o acesso é difícil para os professores que precisam se deslocar da sede até os anexos para ministrar aula, uma vez que parte do caminho é de estrada carroçal.

No Projeto Político-Pedagógico, recentemente atualizado pela comunidade escolar, são apresentados a missão, os projetos, os objetivos, os pontos fracos e fortes da instituição. O documento registra a missão de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma educação focada no aluno, para a construção de suas competências e habilidades, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade, transformando-a num ambiente inclusivo. O intuito é trabalhar para desenvolver o espírito empreendedor, pautado pela ética, pelo amor e pela justiça, com ênfase em princípios de solidariedade, de trabalho em grupo e de respeito à diversidade.

Em relação aos projetos e às ações a destacar, merecem registro mostras de trabalhos artísticos (Expoarte) e trabalhos científicos (Exposate), Festival de Música (FEMUPS), Projeto de Orientação Vocacional, construção do jornalzinho *Nossa Voz*, Projeto Professor Diretor de Turma e Projeto Jovem de Futuro. Outro projeto interessante, que a escola desenvolveu em parceria com a comunidade foi a revitalização das praças e dos canteiros próximos, onde os alunos, com ajuda de professores, de pais e de demais interessados em ajudar, plantaram mudas diversas.

Nos tópicos a seguir, será possível compreender de forma mais aprofundada o perfil dessa escola através de uma análise de seus dados.

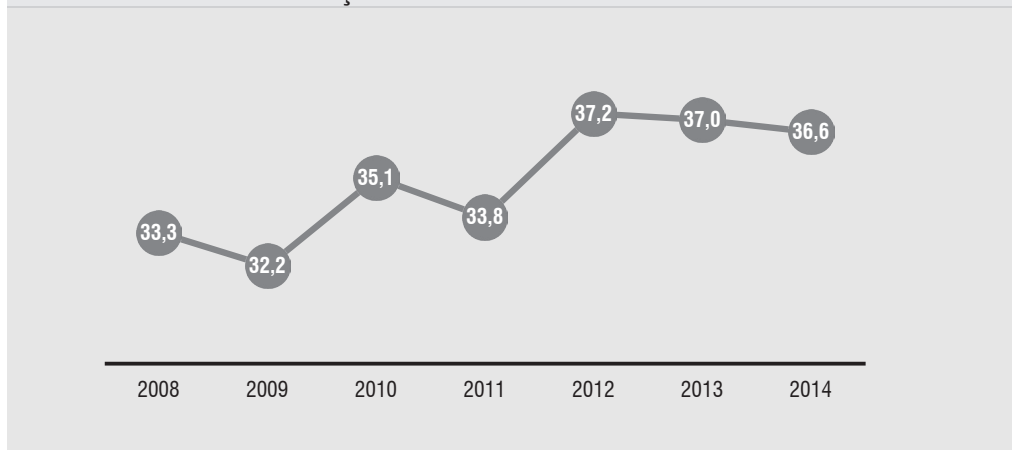
Os dados do Gráfico 29 mostram o comportamento das matrículas do ensino médio no período 2008 – 2014.

Gráfico 29 - Matrícula do ensino médio regular por série e total 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

Nele é possível perceber que escola vem diminuindo a quantidade de alunos matriculados desde 2010. Essa situação foi explicada pelo diretor, pelo fato de a escola ter “perdido” cinco anexos escolares localizados em distritos rurais, embora ainda continue com cinco desses anexos.

O Gráfico 30 apresenta dados relativos à distorção idade-série no ensino médio no período 2008 – 2014.

Gráfico 30 - Percentual da distorção do ensino médio 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

Observa-se que essa taxa é superior a 30% em todos os anos da série histórica e compatíveis com os valores nacionais.

O Gráfico 31 apresenta as taxas de rendimento no ensino médio no mesmo período e é possível constatar que a taxa de aprovação situa-se em valores superiores a 89% e que o abandono é o maior problema enfrentado pela escola.

Gráfico 31 – Taxas de rendimento do ensino médio regular 2008 - 2014

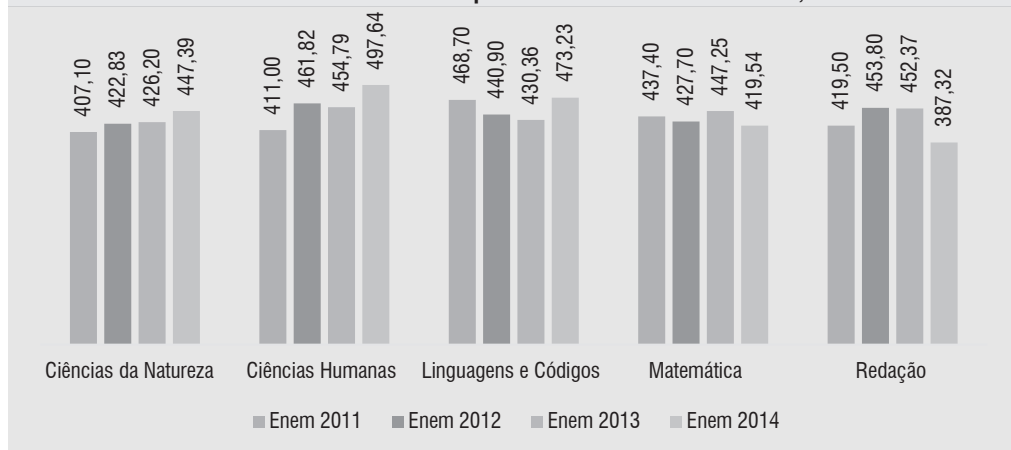


Fonte: SEDUC

Os dados apresentados a seguir mostram informações acerca do desempenho dos estudantes de ensino médio em avaliações de larga escala, mais especificamente, o Enem e o Spacee.

O Gráfico 32 apresenta os resultados da escola nas cinco áreas de conhecimento do Enem no período 2011 – 2014.

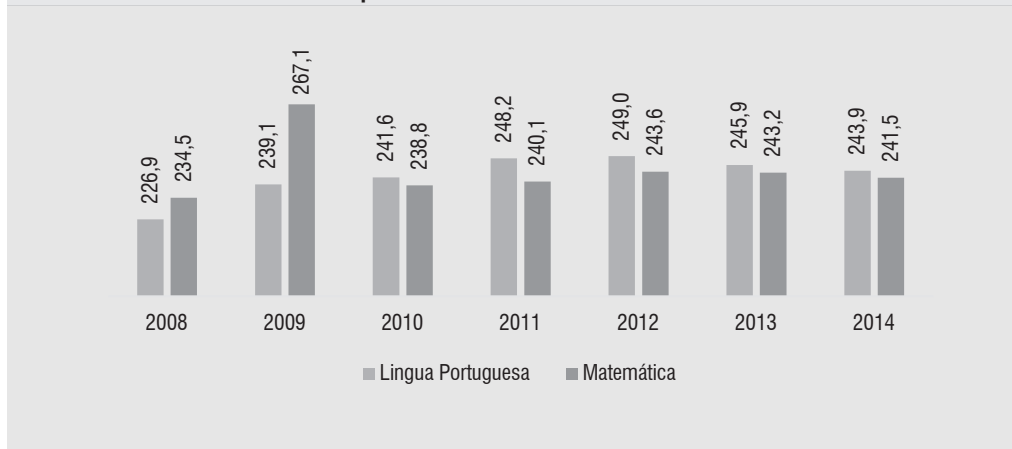
Gráfico 32 - Exame Nacional do Ensino Médio por área de conhecimento – Enem, 2011 - 2014



Fonte: SEDUC

Ao longo dos quatro anos, a escola apresentou melhoria de desempenho em três das cinco áreas avaliadas pelo Enem, sendo o melhor resultado em Ciências Humanas, com um crescimento de 21,1%, seguido de Ciências da Natureza, com 9,9%, Linguagens e Códigos, 1%. Em Matemática, ocorreu um decréscimo de 4,1% e em Redação a queda foi de 7,7%.

O Gráfico 33 apresenta as proficiências médias dos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio da escola Paulo Sarasate no período 2008 – 2014.

Gráfico 33 - Proficiência média - Spaece 1ª Série do Ensino Médio – 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

A escola apresenta um comportamento irregular no que tange à proficiência dos alunos da 1ª série do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No período, no entanto, registra-se um crescimento de 7,5% em Língua Portuguesa e de 3% em Matemática.

3. EEEP Flávio Gomes Granjeiro - Paraipaba

A EEEP Flávio Gomes Granjeiro foi criada em 1987. Até 2009 ofertava ensino regular, sendo, a partir de então, adaptada para a oferta de educação profissional sob a denominação de Escola Estadual de Ensino Profissional Flávio Gomes Granjeiro.

A escola atende a 348 alunos, contando com 22 professores. Funciona em período integral das 7h às 17h. Sua estrutura abriga 9 salas de aula, um laboratório de Ciências, um laboratório de Informática, sala de professores, sala de Projeto Professor Diretor de Turma, sala de direção, biblioteca/sala de multimeios, 3 banheiros (sendo 1 localizado na sala dos professores), cozinha, cantina, horta (em produção) e pátio.

Embora ofereça a disciplina de Educação Física, não conta com uma quadra poliesportiva. Em eventos de esportes ou de outras atividades associadas à Educação Física, os alunos contam com o empréstimo da quadra da escola vizinha. A escola também não possui estacionamento próprio em suas dependências e conta com dois seguranças contratados pela Seduc, que se revezam para fazer a segurança da escola no período da manhã e da tarde.

Como observado, a escola inicialmente oferecia ensino médio regular. Com a proposta de tornar-se uma escola de ensino profissional, o prédio passou por adaptações no espaço físico. Todas as dependências da escola se encontram em bom estado. Observou-se vasto material didático disponibilizado nos espaços de laboratório e sala de multimeios.

Durante o intervalo, os alunos têm acesso a jogos como xadrez, damas etc. Além disso, a maior parte deles permanece no pátio após o almoço realizando atividades no

computador, estudando, utilizando instrumentos musicais etc. O pátio da escola serve de espaço para a alimentação e para descanso dos alunos. Devido à ausência de um espaço específico para descanso, eles permanecem nas dependências dos pátios e corredores da escola, onde conversam e interagem com outros colegas.

O núcleo gestor da escola é composto por um diretor e por dois coordenadores pedagógicos. Seu corpo docente é integrado por 6 professores efetivos e 16 temporários, que se distribuem entre disciplinas da base comum e da base técnica, ou seja, um grupo de professores atua ensinando o currículo comum, e outro, na formação profissional. Para os processos licitatórios e de prestação de contas, a escola possui um profissional intitulado “coordenador financeiro”, que atua de forma colaborativa entre escola, a Seduc e o Conselho Escolar para o melhor uso dos recursos e transparência dos processos e dos gastos.

A escola adota um modelo de gestão chamado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará a todas as escolas profissionais. O Conselho Escolar da instituição é atuante, sendo composto por representantes discentes, professores, pais de alunos, diretor, coordenadores e representantes comunitários. Como destaca seu dirigente,

A gente tem uma filosofia de gestão, que você já deve conhecer, que é a Tese. Uma das premissas é a da hierarquia horizontal, onde as pessoas seguem, não o gestor em si, mas aquela filosofia de gestão e a missão da escola. Então aqui não há diferença entre funcionários em função do seu nível hierárquico dentro da instituição. Nós temos os professores técnicos e os professores da base comum, onde eles têm uma relação de extrema harmonia. Os auxiliares de serviços, os funcionários, enfim. Existe uma harmonia muito importante dentro da escola (Diretor, entrevista).

Dentro da filosofia da Tese são previstos alguns documentos: o Plano de Ação da Escola e o programa de ação de cada funcionário. Esses documentos, além do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, compõem as normativas da escola e facilitam o acompanhamento das ações pela direção. De acordo com as falas do diretor, os documentos auxiliam na transparência do que é feito na escola, bem como, possibilitam o melhoramento contínuo das ações.

Existe uma clareza muito, muito específica, muito objetiva da responsabilidade de cada um. E isso está dentro do plano de ação da escola, e o programa de ação de cada funcionário. E o plano de ação e o programa de ação são também premissas da filosofia de gestão da escola, que é a Tese. (Diretor, entrevista)

Para aprimorar o acompanhamento do desempenho dos alunos e do trabalho realizado pelos professores, a escola, criou algumas ferramentas como o *Google Drive* para facilitar o trabalho. Pelo *Google Drive*, professores, funcionários e direção, acompanham, por meio de planilhas, o desempenho dos alunos em cada disciplina. Além disso, é possível saber quantos livros foram lidos pelo aluno mensalmente, suas notas, frequência etc. Essa

ferramenta viabilizou o trabalho em conjunto dos professores nas intervenções individualizadas dos alunos. A escola conta ainda com uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e em Matemática, elaborada pelos professores e aplicada no início do ano letivo com os alunos ingressantes.

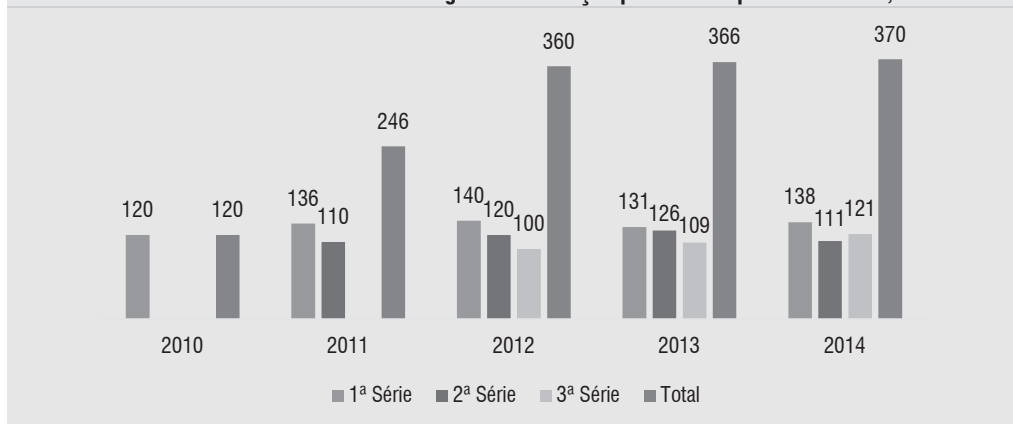
De acordo com o Regimento da Escola, a proposta pedagógica tem como princípios:

- a) Autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao outro e ao bem comum;
- b) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- c) Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- d) Valorização do profissional da educação;
- e) Valorização da experiência extraescolar;
- f) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- g) Pedagógicos, fundamentais para a ação educacional que atendam às exigências da educação para o século XXI: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser;
- h) Estéticos que estimulem a criatividade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais.
- i) Legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade;
- j) Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Pedagógico da Escola e
- k) Eficiência nos processos, métodos e nas técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados. (Art. 5º, REGIMENTO ESCOLAR)

Na escola são desenvolvidos três projetos: o Projeto Jovem do Futuro; o Projeto de Vida e o Projeto Professor Diretor de Turma. Os projetos assumem um caráter de apoio dentro da instituição, acompanhando os alunos em suas dificuldades, sonhos e realizações. O Projeto de Vida tem como foco estabelecer metas e objetivos para o aluno ao final do ensino médio, traçando o futuro e as possibilidades que ele terá na conclusão do seu curso profissional. Já o Projeto Professor Diretor de Turma é uma ação mais coletiva, por meio da qual o professor escolhido para exercer a função se responsabiliza por uma turma e a acompanha durante todo o ano letivo. Além disso, o diretor de turma auxilia as relações entre comunidade, pais de alunos e escola, aproximando e conhecendo melhor a realidade do aluno.

Para implantar a educação profissional na escola, foi necessário desativar os demais níveis de ensino até então ofertados. Assim, o ensino fundamental deixa de funcionar em 2010, e o ensino médio regular, em 2011. O Gráfico 34 mostra dados relativos às matrículas de ensino médio integrado à educação profissional no período.

Gráfico 34 - Matrícula do ensino médio integrado a educação profissional por série e total, 2008 - 2014

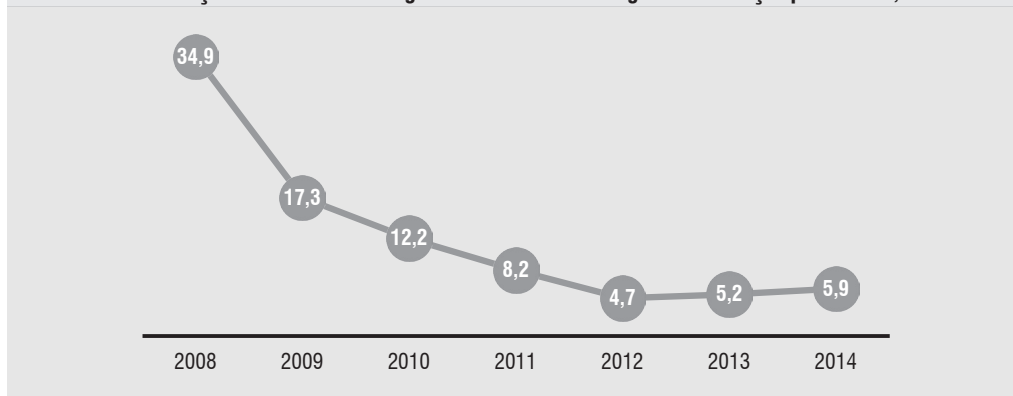


Fonte: SEDUC

A escola atinge a plenitude da oferta dos cursos de educação profissional em 2012, com 360 alunos matriculados nos três anos de ensino médio. Desde então, tem apresentado pequeno crescimento de alunos, sendo a maior matrícula na 1ª série.

O Gráfico 35 apresenta dados sobre distorção idade-série no ensino médio, considerando o período em que a escola oferecia apenas ensino médio regular e depois que inicia a oferta de ensino médio integrado à educação profissional.

Gráfico 35 – Distorção do ensino médio regular e ensino médio integrado a educação profissional, 2008 - 2014



Fonte: SEDUC

O que se observa é uma queda muito expressiva na taxa de distorção de idade-série à medida que a escola deixa de ofertar ensino médio regular, caso dos anos 2008 e 2009, inclusive no turno noturno. A partir de 2010, quando começam os cursos de educação profissional, a oferta de ensino médio regular está em fase de encerramento, e a distorção idade-série inicia uma curva decrescente, chegando a 5,9% em 2014.

O Gráfico 36 mostra as taxas de rendimento no período 2008 – 2014, permitindo analisar a situação de oferta quando funcionava apenas ensino médio regular, seguido da oferta de ensino médio integrado à educação profissional.

Gráfico 36 - Taxas de rendimento do ensino médio regular e ensino médio integrado a educação profissional, 2008 - 2014



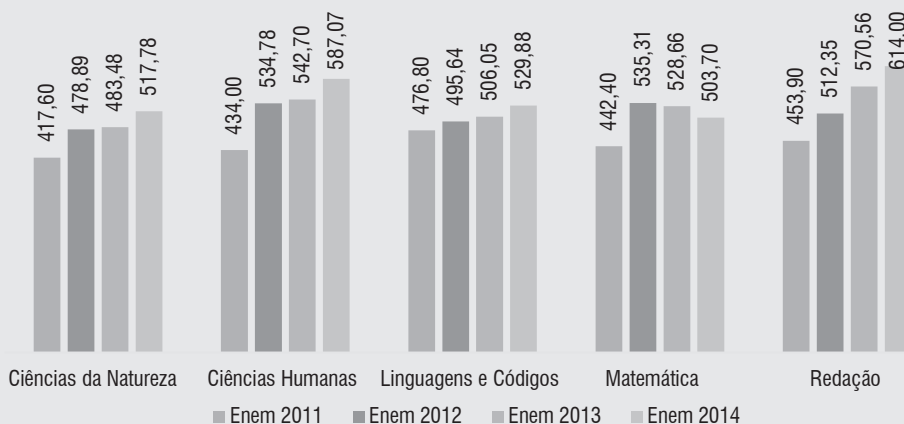
Fonte: SEDUC

As taxas de aprovação da escola no período considerado são superiores a 90%. No entanto, nos anos de 2008 e 2009, quando esta não ofertava educação profissional, a taxa de abandono situava-se acima de 5%, fato que deixa de ocorrer a partir do início dos cursos de educação profissional integrados com ensino médio.

Os dados apresentados a seguir mostram informações acerca do desempenho dos estudantes de ensino médio em avaliações de larga escala, mais especificamente o Enem e o Spaece.

O Gráfico 37 apresenta os resultados da escola nas cinco áreas de conhecimento do Enem no período 2011 – 2014.

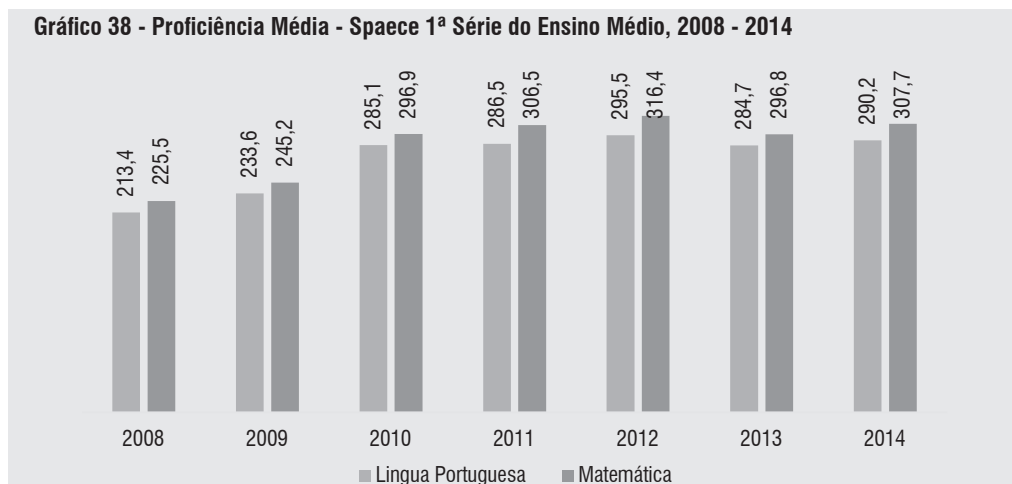
Gráfico 37 - Exame Nacional do Ensino Médio por Área de Conhecimento – Enem, 2011 - 2014



Fonte: SEDUC

Ao longo dos quatro anos, a escola apresentou melhoria de desempenho em todas as áreas avaliadas pelo Enem, sendo os melhores resultados em Ciências Humanas e em Redação, com um crescimento de 35,5%, seguido de Ciências da Natureza, com 24%, Matemática com 13,9% e Linguagens e Códigos, 11,1%.

O Gráfico 38 apresenta as proficiências médias dos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio da escola Flávio Granjeiro no período 2008 – 2014.



Fonte: SEDUC

É interessante destacar que nas duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática –, a escola apresenta uma melhoria de desempenho dos alunos de 36% e 36,5%, respectivamente. O gráfico ainda permite observar que a escola obteve os melhores resultados em 2012, nas duas disciplinas.

4. EEEP Mário Alencar - Fortaleza

A Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar situa-se na periferia de Fortaleza, capital do Ceará, a cerca de 20 km do centro da cidade. Localiza-se na região do Grande Jangurussu, antigo aterro sanitário da capital, entre as comunidades de Conjunto Palmeiras e de São Cristóvão. A Escola oferece três cursos profissionais, sendo eles: Enfermagem, Eventos e Redes de Computadores. O prédio da instituição foi construído nos moldes dos Liceus, um projeto arquitetônico concebido na terceira gestão do Governador Tasso Jereissati (1998 – 2002), mas acabou por receber, em agosto de 2008, a escola de educação profissional, com 180 alunos matriculados no 1º ano. Atualmente a escola conta com 331 alunos matriculados divididos em 9 turmas.

A gestão da escola fundamenta-se na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), que destaca a educação de qualidade como um negócio da escola e, como tal, deve gerar resultados para todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, educandos, educadores, pais, comunidade, gestores e parceiros.

A metodologia de gestão privilegia os interdependentes, quais sejam, planejar, executar, avaliar e agir, fazendo os ajustes e as intervenções que se fizerem necessárias. A escola adota cinco princípios norteadores de sua ação: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. O Projeto Político-Pedagógico explica de forma mais aprofundada cada um desses princípios.

- 1) Os educadores são orientados pela escola, a dar oportunidade aos jovens para participarem em todas as ações da escola e prepará-los para construir seu projeto de vida;
- 2) O princípio da formação continuada contempla o educador como sujeito de seu processo contínuo de formação;
- 3) A atitude empresarial volta-se para o alcance dos objetivos pactuados, em que os educadores buscam uma educação comprometida com o exemplo e a presença;
- 4) O princípio da corresponsabilidade considera que o poder público, os educadores e a comunidade estarão comprometidos com a qualidade e o sucesso da educação;
- 5) A replicabilidade torna a experiência replicável de modo que alcance a todas as escolas da rede pública num futuro breve.

O PPP da escola revela ainda que a missão da instituição é contribuir para a formação de jovens autônomos, proativos e solidários, atuando como uma instituição socioeducativa inovadora de ensino e gestão no ensino médio integrado ao profissional atuando com respeito, disciplina, ética, justiça, solidariedade, responsabilidade, profissionalismo, sustentabilidade, cidadania e afetividade. O documento chama atenção ainda, para o papel dos professores, incentivadores e formadores do protagonismo juvenil. A EEEP tem como concepção básica que o jovem é corresponsável pelo seu sucesso pessoal e pelo sucesso da educação de seus pares. Assim sendo, a escola lhe oferece condições favoráveis para seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, afetivo e espiritual.

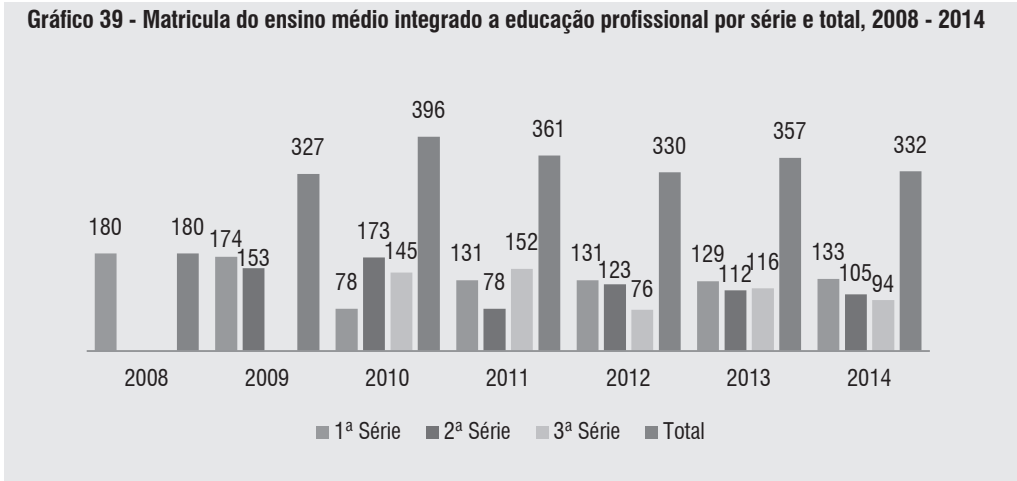
A instituição conta com uma equipe gestora composta por uma diretora, dois coordenadores e um secretário. O corpo docente é formado por 28 professores, sendo 10 efetivos e 11 temporários atuando na oferta da base comum e 7 contratados pelo Cenpec para as disciplinas de educação profissional dos três cursos. A equipe de funcionários é composta por 8 pessoas, sendo somente uma efetiva.

O regime didático é integral, com 9 horas-aula ao dia, nos horários de 07:10 às 17:10. Os alunos recebem três refeições diárias, sendo dois lanches e um almoço, todas preparadas por uma empresa contratada pela Seduc.

As instalações da escola são satisfatórias, embora sejam necessárias algumas adaptações para melhoria do funcionamento. A instituição conta com sala de professores, sala de direção, duas salas de coordenação, uma secretaria, uma sala de diretor de turma, um almoxarifado, um laboratório multifuncional de ciências, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma quadra de esportes e um espaço para refeições.

Nos tópicos a seguir será possível compreender de forma mais aprofundada o perfil dessa escola através do que revelam seus dados.

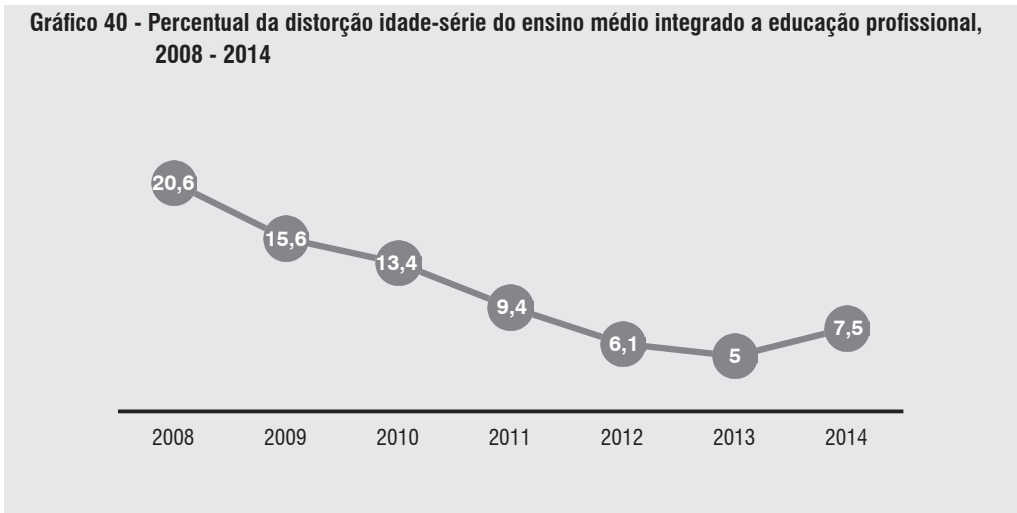
Os dados apresentados no Gráfico 39 mostram as matrículas do ensino médio integrado à educação profissional por série e total no período 2008 – 2014.



Fonte: SEDUC

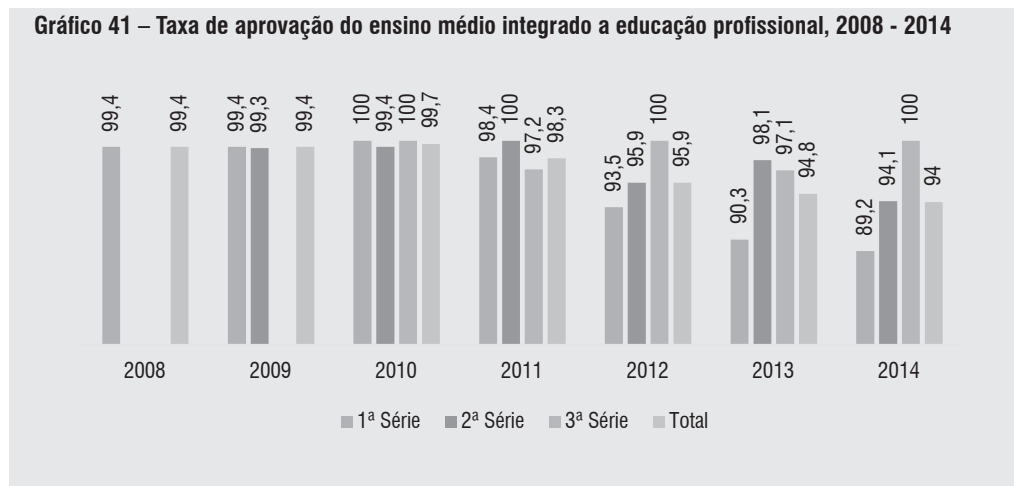
Os dados mostram que a escola foi implantando de forma gradativa a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, chegando, em 2010, à oferta completa dos três cursos. A partir de 2011, ocorre uma variação na matrícula total da ordem de 10%.

O Gráfico 40 apresenta dados de distorção idade-série na escola, evidenciando uma redução de 63,6% no período considerado.



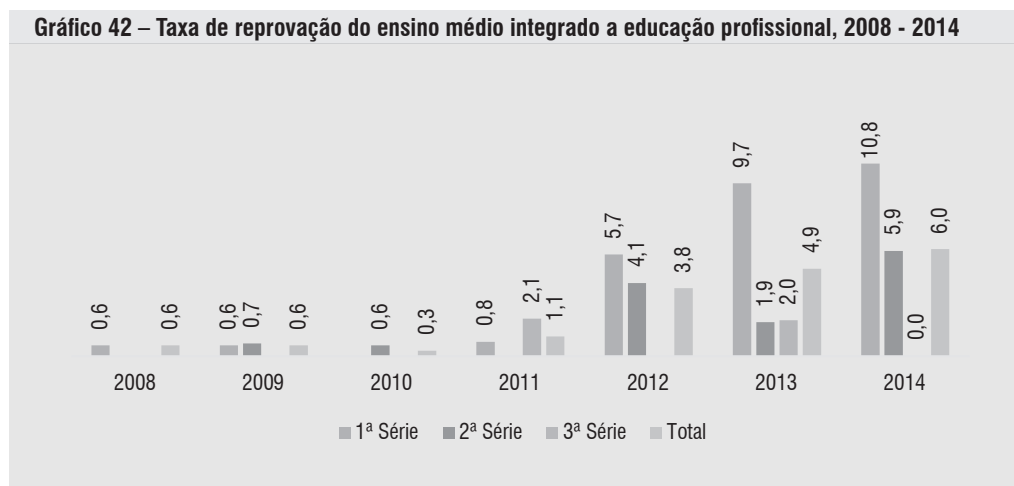
Fonte: SEDUC

O Gráfico 41 apresenta dados relativos a taxa de aprovação da escola, por série e total no período 2008 – 2014.



Fonte: SEDUC

A escola tem apresentado redução na taxa de aprovação ao longo dos anos, tendo caído de 99,7% em 2010 para 94,0% em 2014. O Gráfico 42 mostra os dados relativos à reprovação e podemos observar que esta tem crescido especialmente na 1ª série dos cursos.

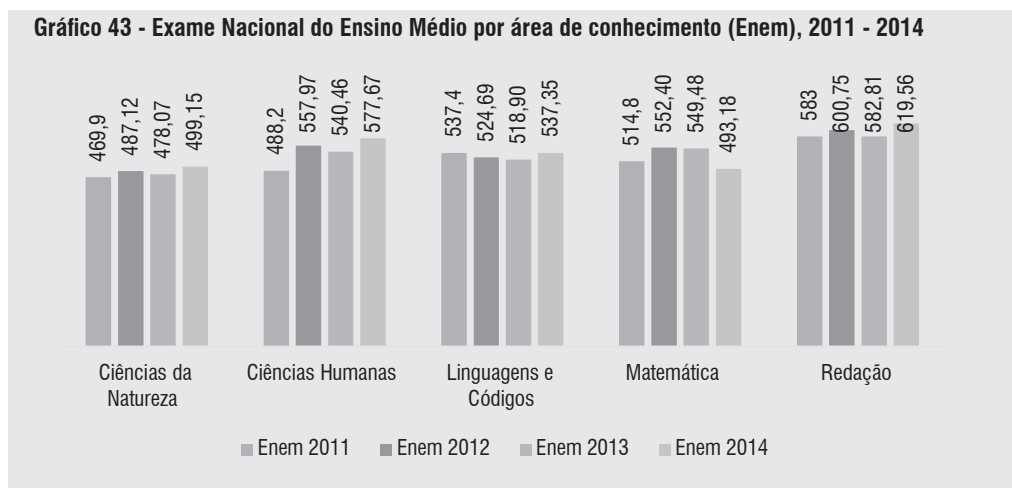


Fonte: SEDUC

As taxas de abandono da escola no período considerado são nulas, o que demonstra a permanência do aluno até o final do ano, mesmo que não obtenha êxito escolar.

As informações a seguir apresentam dados relativos ao desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, a exemplo do Enem e Spaace no período em que foi possível construir uma série histórica para a escola.

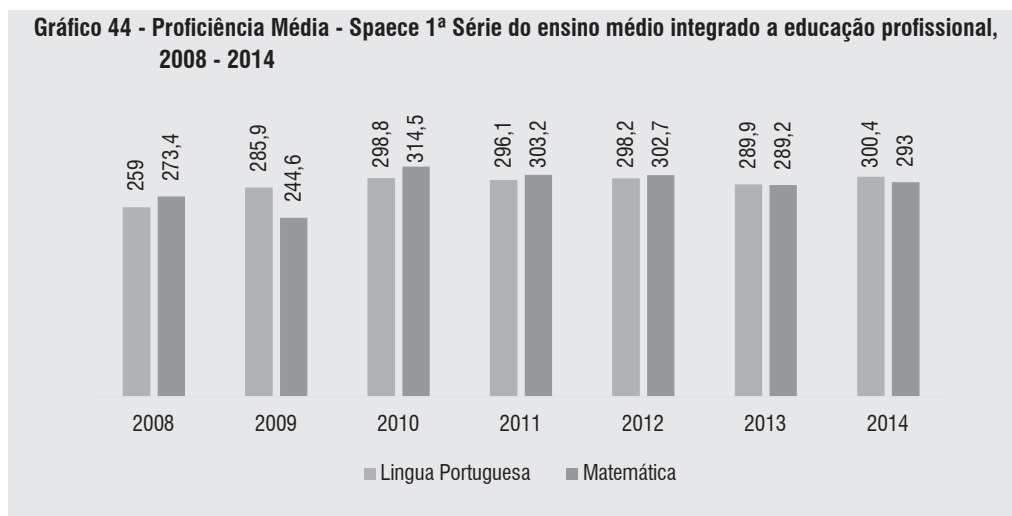
O Gráfico 43 mostra os resultados dos alunos da EEEP Mário Alencar no Enem no período 2011 – 2014.



Fonte: SEDUC

Ao longo dos quatro anos, a escola apresentou estabilidade nos resultados de desempenho na área de Linguagens e Códigos e melhoria de desempenho em Ciências Humanas, com um crescimento de 18,3%, seguido de Redação, com 6,3%, Ciências da Natureza, com 6,2%. Em Matemática, ocorreu um decréscimo de 4,2%.

O Gráfico 44 apresenta as proficiências médias dos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio integrado à educação profissional da escola no período 2009 – 2014.



Fonte: SEDUC

Os dados mostram que houve uma melhoria dos resultados em Língua Portuguesa de 16% e, em Matemática, de 7,2% no período considerado.

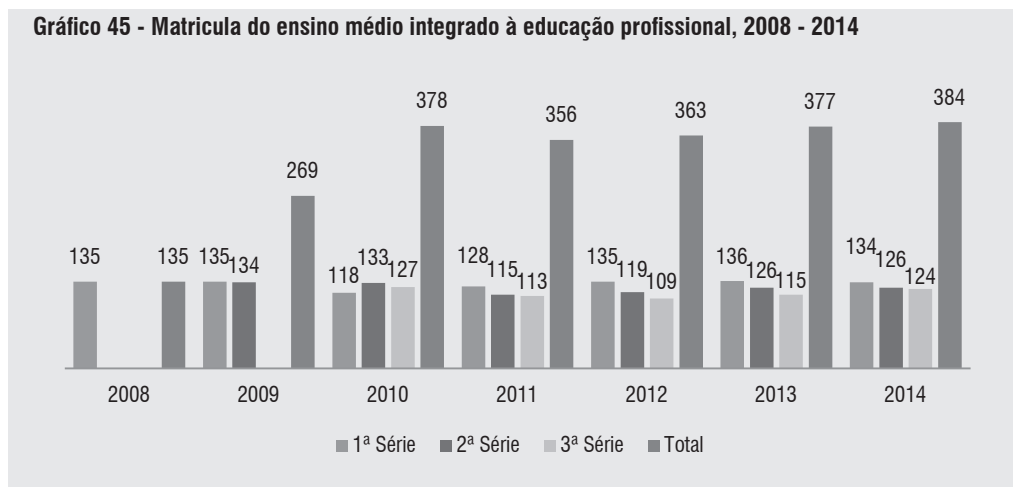
5. EEEP Paulo Petrola - Fortaleza

A Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola tem seis anos de fundação, situa-se no município de Fortaleza, no bairro Barra do Ceará. O bairro é de grande referência histórica para os cearenses, considerado o marco de criação do estado com a construção, em 1603, do fortim de São Tiago pelo capitão-mor Pero Coelho de Sousa.

A escola foi instituída em agosto de 2008 e possui 384 alunos, 21 professores (13 técnicos e temporários e 8 efetivos). O núcleo gestor da escola é composto por três coordenadores pedagógicos e um diretor. A escola está localizada num prédio adaptado, e apresenta alguns problemas de infraestrutura com relação ao sistema hidráulico. Mesmo com alguns problemas, a escola possui ótima estrutura, dispondo de espaço arborizado e bem organizado. A escola possui pátio, cozinha, quadra coberta, 10 salas de aula, 2 laboratórios, sendo um de Informática e outro de Ciências, corredores com mesas para jogos, espaço para alimentação dos jovens, sala de professores, secretaria, recepção, sala de reuniões e estacionamento.

O núcleo gestor da escola está há menos de um ano na direção, tendo sofrido alterações recentes em sua estrutura. Tal fato nos remete às poucas informações fornecidas pela instituição, bem como às reformulações dos documentos como Regimento Escolar, Plano de Ação, dentre outros.

O Gráfico 45 apresenta dados de matrículas da escola no período 2008 – 2014. Assim como outras escolas de educação profissional, esta iniciou suas atividades em 2008, com oferta apenas do 1º ano, tendo chegado em 2010 a oferta completa dos cursos.

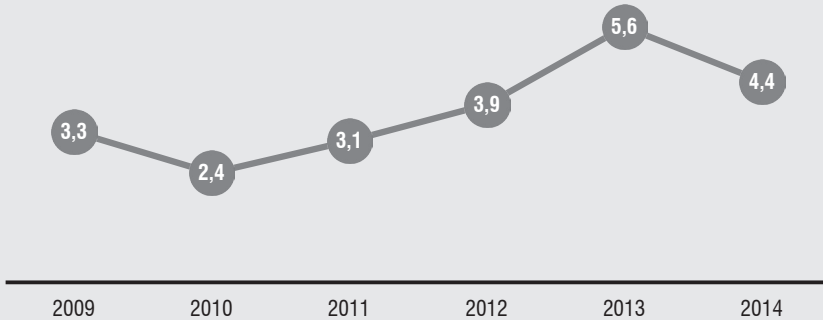


Fonte: SEDUC

A partir de 2010, a escola vem apresentando número de matrículas totais muito próximos entre si, sendo a maior matrícula registrada em 2014.

O Gráfico 46 mostra dados de distorção idade-série na escola no período 2009 – 2014 e é possível perceber que, embora os valores sejam bastante reduzidos, houve um crescimento em 2013, seguido de uma queda em 2014.

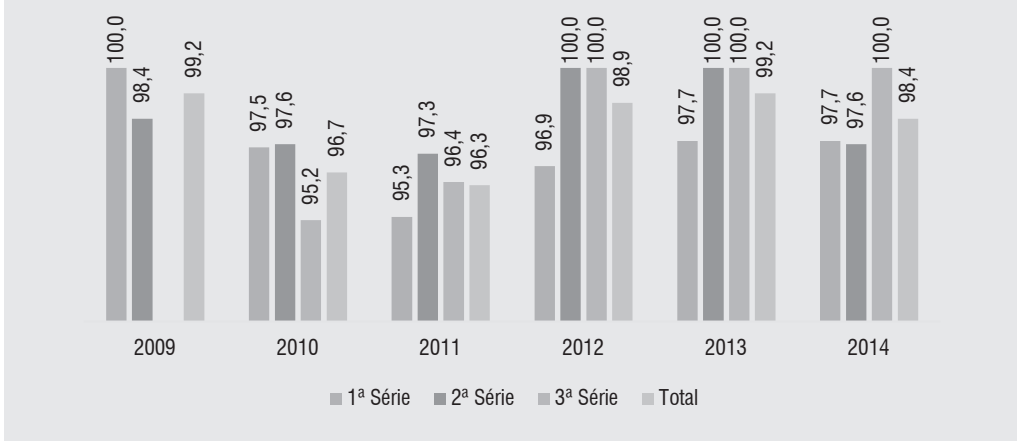
Gráfico 46 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio integrado a educação profissional, 2009 - 2014



Fonte: SEDUC

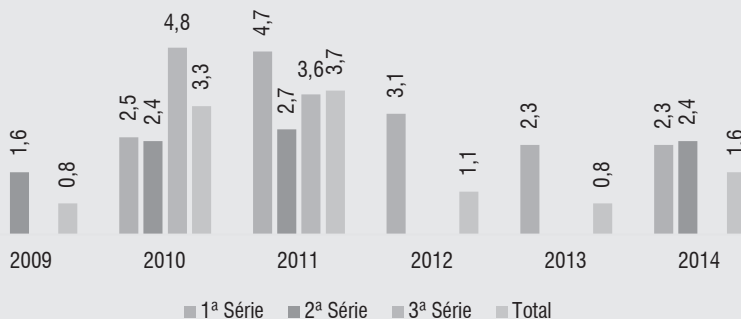
O Gráfico 47 mostra os percentuais de aprovação ao longo do período 2009 – 2014, e é possível perceber que, em todos os anos, a taxa de aprovação total foi sempre superior a 95%. Em 2012 e em 2013, as taxas de aprovação nos 2º e 3º anos foram de 100%.

Gráfico 47 - Percentual de aprovação do ensino médio integrado à educação profissional, 2009 - 2014



Fonte: SEDUC

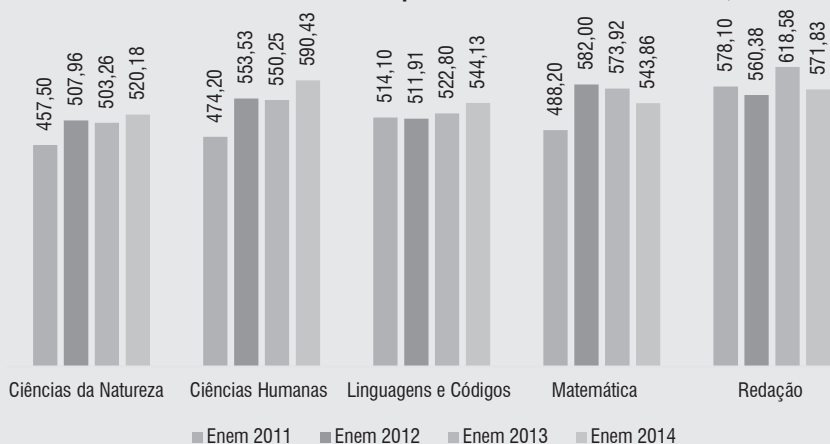
O Gráfico 48 mostra os dados relativos às taxas de reprovação no período 2009 – 2014, e podemos observar que seus maiores valores se encontram nos anos de 2010 e 2011. A escola não registrou taxas de abandono no período considerado.

Gráfico 48 - Percentual de reprovação do ensino médio integrado à educação profissional, 2009 - 2014

Fonte: SEDUC

A seguir apresentamos dados relativos ao desempenho dos alunos, obtidos por meio da aplicação de avaliações de larga escala, como Enem e Spaece.

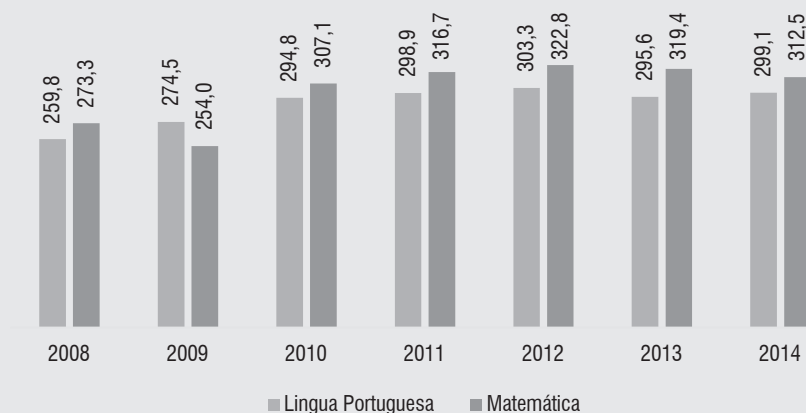
O Gráfico 49 mostra os resultados obtidos pela escola no Enem no período 2011 – 2014.

Gráfico 49 - Exame Nacional do Ensino Médio por área de conhecimento – Enem, 2011 - 2014

Fonte: SEDUC

Ao longo dos quatro anos, a escola apresentou melhoria de desempenho em quatro das cinco áreas avaliadas pelo Enem, exceto Redação, que teve uma queda de 1,1%. O melhor resultado foi obtido em Ciências Humanas, com um crescimento de 24,5%, seguido de Ciências da Natureza, com 13,7%, Matemática com 11,4% e Linguagens e Códigos, 5,8%.

O Gráfico 50 apresenta as proficiências médias dos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio integrado à educação profissional da EEEP Paulo Petrola no período 2008 – 2014.

Gráfico 50 - Proficiência Média - Spaece 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional, 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

Os dados mostram que houve uma melhoria de 15,1% em Língua Portuguesa e de 14,3% em Matemática.

6. EEFM Presidente Vargas - Fortaleza

A EEFM Parque Presidente Vargas localiza-se no bairro de mesmo nome, que, por sua vez, encontra-se inserido no Grande Mondubim, na regional V de Fortaleza. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza, dos 119 bairros da capital, o Parque Presidente Vargas encontra-se na última posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Fator associado a este resultado, a economia do bairro também se caracteriza como deficitária, visto que, somente 7 empresas formais são registradas na região, embora o comércio informal seja visivelmente atuante. Com uma população de aproximadamente 7.500 habitantes, o bairro possui infraestrutura limitada, com ruas estreitas, algumas sem asfalto e com esgoto a céu aberto.

No que se refere à educação, os alunos da região se dividem entre as escolas do próprio bairro e de bairros vizinhos como Aracapé, Conjunto Esperança e Alto Alegre. A escolha da escola para fazer parte da amostra justificou-se devido à sua localização em bairro de alta vulnerabilidade social e de bons resultados apresentados nas últimas avaliações externas.

A escola, por ter três turnos de funcionamento e um elevado número de professores temporários, possui uma alta rotatividade, muitos professores saem apressados de suas aulas para outras escolas, enquanto outros encontravam-se atarefados na própria escola.

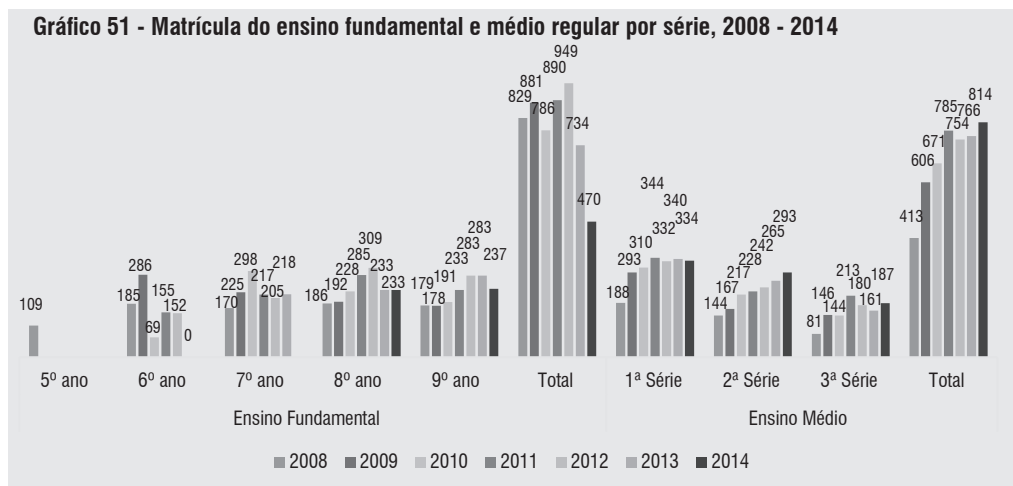
A Escola de Ensino Fundamental e Médio Parque Presidente Vargas foi inaugurada no dia 5 de setembro de 1988 e oficializada pelo Governador Tasso Jereissati por meio do Decreto nº 19.533. A escola é fruto da demanda da comunidade do bairro, que, através de seu Conselho de Moradores, interviu junto ao Poder Público por sua criação. Nos últi-

mos vinte anos de existência, a escola tem procurado assegurar um ensino de qualidade, garantindo acesso, permanência e sucesso aos alunos. Carinhosamente apelidada de PV, a escola é referência na comunidade na qual está inserida, realizando um trabalho coletivo com todos os segmentos da comunidade escolar. Possui prédio escolar próprio e atualmente encontra-se com instalações elétricas precárias, problemas hidráulicos e gotejamento. Embora as condições não sejam as melhores, a escola possui áreas novas, como o refeitório.

A escola possui 33 salas de aula, laboratório de informática, diretoria, coordenação, sala dos professores, secretaria, banheiros para estudantes e para funcionários, academia, quadra de esportes, estacionamento, biblioteca, sala de leitura, rádio escolar, laboratório de biologia, laboratório de física, laboratório de química e sala de multimeios. Alguns espaços encontravam-se sem funcionamento, como o caso da quadra de esportes (que não possuía cobertura e piso apropriado, assemelhando-se a um banco de areia) e a academia, cujos equipamentos estavam com defeito. Foram observadas algumas salas de aula trancadas e laboratórios sem uso. Os próprios alunos relataram o fato. No fundo da escola, encontramos um “cemitério de carteiras”.

Nos tópicos a seguir será possível compreender de forma mais aprofundada o perfil dessa escola através do que revelam seus dados.

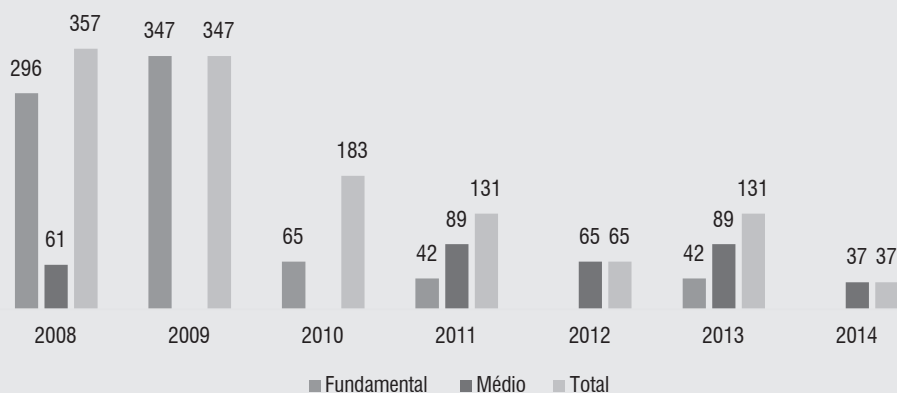
O Gráfico 51 apresenta dados de matrículas da escola ao longo do período 2008 – 2014.



Fonte: SEDUC

Os dados mostram que o último ano que a escola ofereceu o 5º ano do ensino fundamental foi em 2008, mas que continua oferecendo 6º ao 9º ano por todo o período, inclusive com matrícula superior à de ensino médio. Importante destacar também que a escola oferta Educação de Jovens e Adultos para atender a alunos de ensino fundamental e médio, como podemos ver no Gráfico 52.

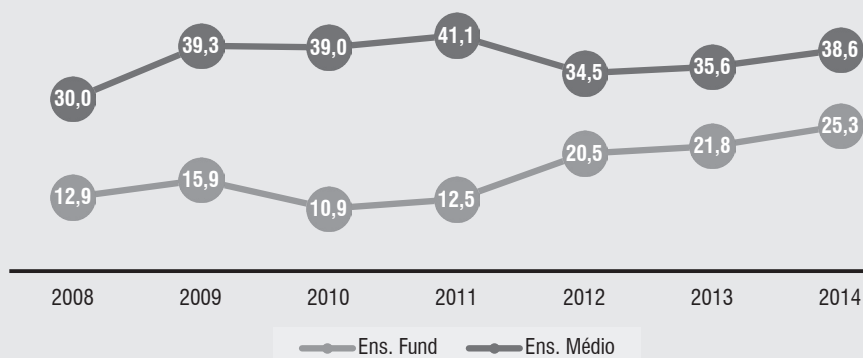
Gráfico 52 – Matrículas EJA, 2008 - 2014



Fonte: SEDUC

O Gráfico 53 mostra dados de distorção idade-série no ensino fundamental e médio no período 2008 – 2014.

Gráfico 53 - Percentual de distorção do ensino fundamental e médio 2008 - 2014



Fonte: SEDUC

É possível perceber que as taxas de distorção idade-série no ensino fundamental são significativamente inferiores às de ensino médio em todos os anos do período observado. Importante destacar também que, no ensino fundamental, a distorção tem aumentado nos últimos três anos.

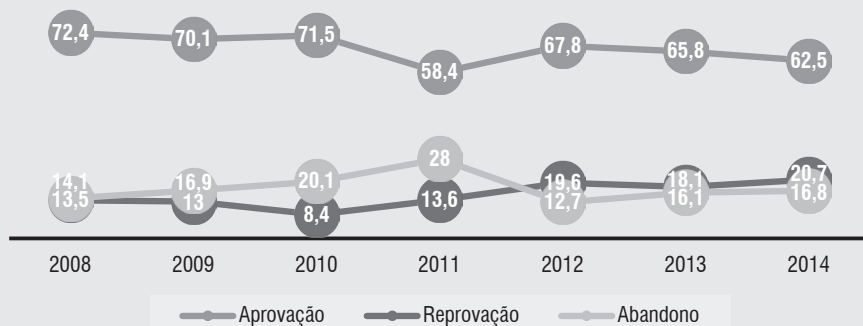
O Gráfico 54 apresenta os indicadores de rendimento do ensino fundamental no período 2008 – 2014.

Gráfico 54 – Taxas de rendimento no ensino fundamental, 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

Os dados mostram que a escola apresenta uma taxa de aprovação que tem caído nos últimos três anos, enquanto a reprovação é superior a 15% no mesmo período e ainda convive com taxas de abandono também em crescimento.

O Gráfico 55 apresenta os indicadores de rendimento do ensino médio no mesmo período.

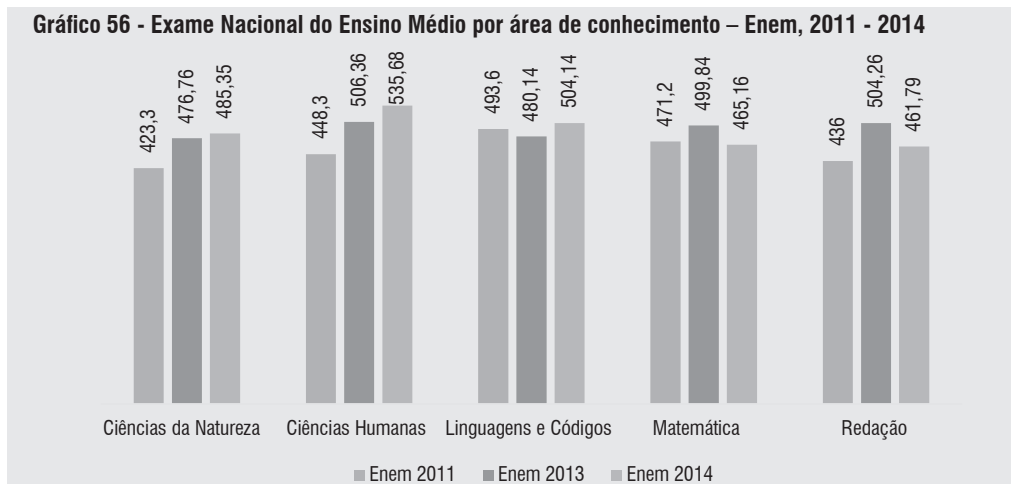
Gráfico 55 – Taxas de rendimento no ensino médio, 2008 - 2014

Fonte: SEDUC

No ensino médio, a taxa de aprovação também apresenta queda nos últimos três anos e as taxas de reprovação e abandono juntas somam mais de 30%.

A seguir, serão apresentados dados relativos ao desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, como Enem e Spaece. O Gráfico 56 apresenta os resultados obtidos pela escola nos anos de 2011, 2013 e 2014 no Enem.

Gráfico 56 - Exame Nacional do Ensino Médio por área de conhecimento – Enem, 2011 - 2014

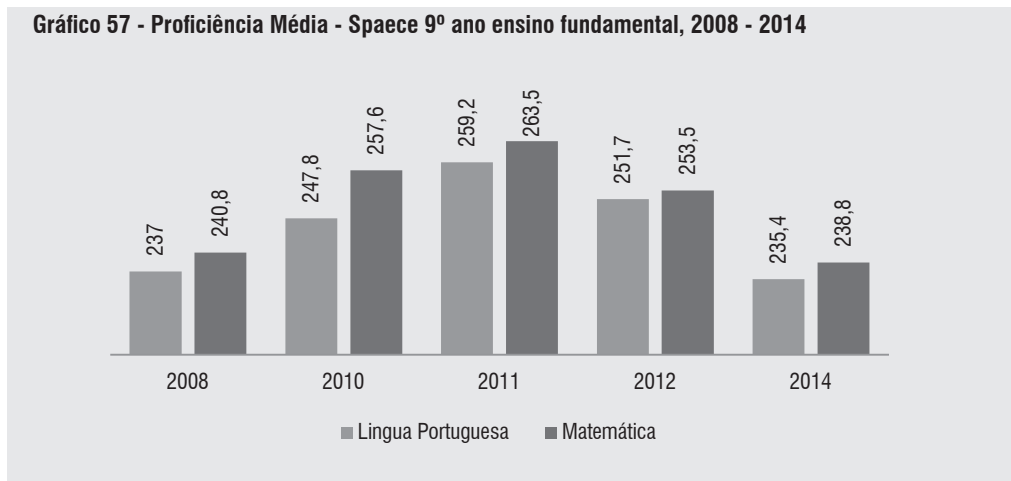


Fonte: SEDUC

Ao longo dos três anos, a escola apresentou melhoria de desempenho em quatro das cinco áreas avaliadas pelo Enem, sendo o melhor resultado em Ciências Humanas, com um crescimento de 19,5%, seguido de Ciências da Natureza, com 14,7%, Redação, 5,9%, e Linguagens e Códigos, 2,1%. Em Matemática, ocorreu um decréscimo de 1,31%.

Os Gráficos 57 e 58 apresentam as proficiências médias dos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio regular na escola Presidente Vargas no período 2009 – 2014.

Gráfico 57 - Proficiência Média - Spaece 9º ano ensino fundamental, 2008 - 2014

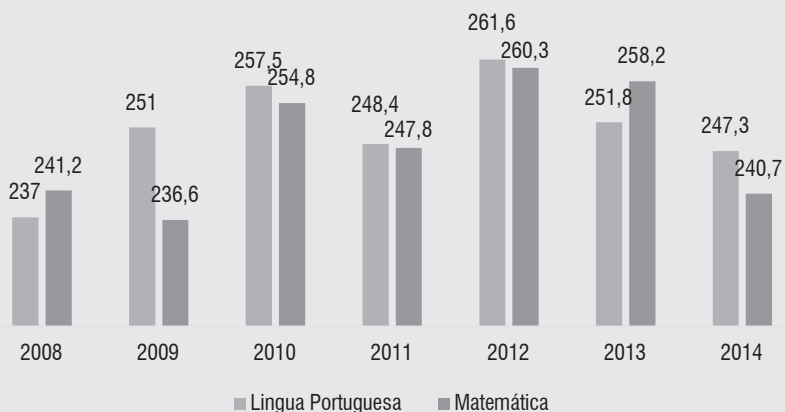


Fonte: SEDUC

Os dados mostram que a situação de desempenho dos alunos do 9º ano apresentou evolução nas duas disciplinas no período 2008 – 2011 e, na sequência, começou a decair, chegando a 2014 com praticamente o mesmo resultado de 2008.

No ensino médio, conforme dados apresentados no Gráfico 58, os resultados oscilam muito, alcançando os maiores valores em 2012.

Gráfico 58 - Proficiência média - Spaece 1ª Série do ensino médio, 2008 - 2014



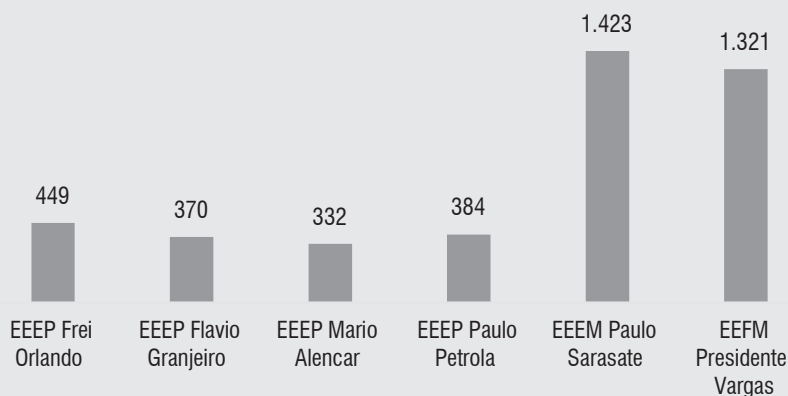
Fonte: SEDUC

7. Um balanço sobre dados das seis escolas pesquisadas

Este tópico apresenta uma síntese de dados das seis escolas de forma a permitir uma comparação entre elas.

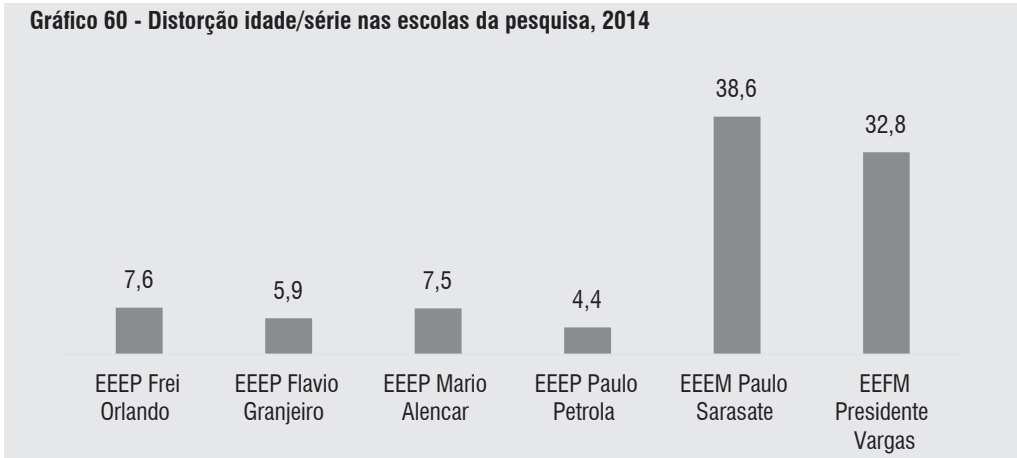
O Gráfico 59 mostra dados de matrícula das seis escolas em 2014. Nele é possível constatar a expressiva diferença de tamanho da oferta das unidades de ensino médio regular cuja quantidade média de alunos é 3,5 vezes superior em relação às de ensino médio e de educação profissional. A complexidade da gestão nas escolas de ensino médio regular é maior não apenas pela quantidade de alunos, mas pela diversidade de níveis e etapas de escolaridade oferecidas e turnos de funcionamento.

Gráfico 59 - Matrículas das escolas da pesquisa, 2014



Fonte: Elaboração das autoras

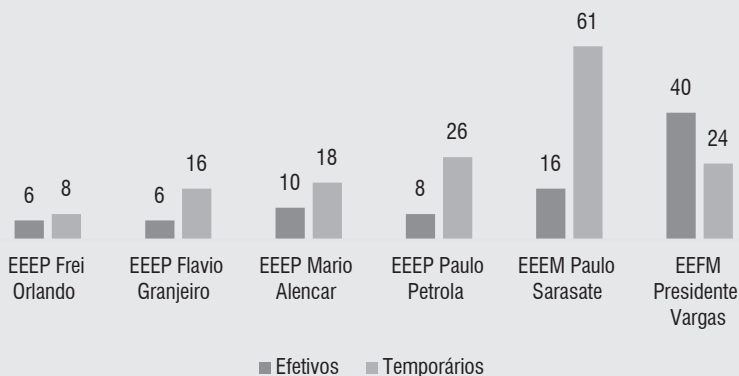
A variável distorção idade-série foi também observada nas seis escolas no ano de 2014. O Gráfico 60 permite constatar que a taxa média das duas escolas que ofertam ensino médio regular é 5,6 vezes maior do que nas escolas de educação profissional.



Fonte: Elaboração das autoras

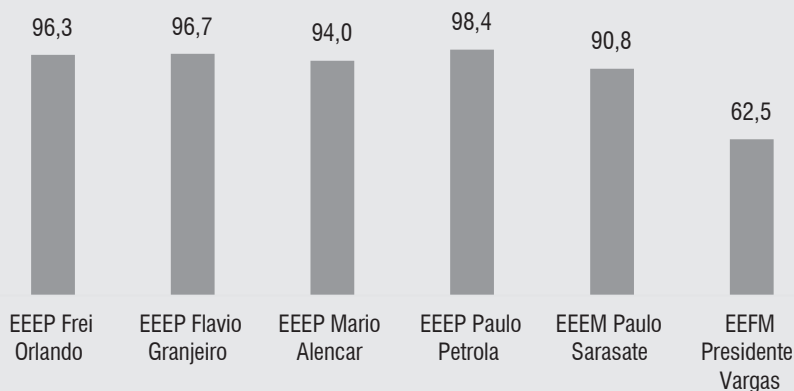
Procurou-se também investigar, nas escolas pesquisadas, a situação de vinculação profissional dos docentes, e o Gráfico 61 mostra dados de maio de 2015, obtidos junto ao serviço de secretaria de cada escola. Observa-se que apenas em uma escola – EEFM Parque Presidente Vargas – prevalecem professores efetivos vinculados à Seduc. Nas demais, a maioria dos professores está em regime de contratação temporária ou é contratada mediante CLT, no caso dos docentes que atuam nas disciplinas dos cursos técnicos nas escolas de educação profissional.

Esse fato causa estranheza especialmente depois de três grandes concursos realizados pela Seduc nos últimos dez anos, bem como no que se refere aos professores com contrato mediante a CLT, dos quais não se conseguiu captar as condições de cumprimento da Lei do Piso Salarial no que se refere a salários e a carga horária de 30% de atividades de planejamento.

Gráfico 61 - Professores por vínculo por escola da pesquisa, 2015

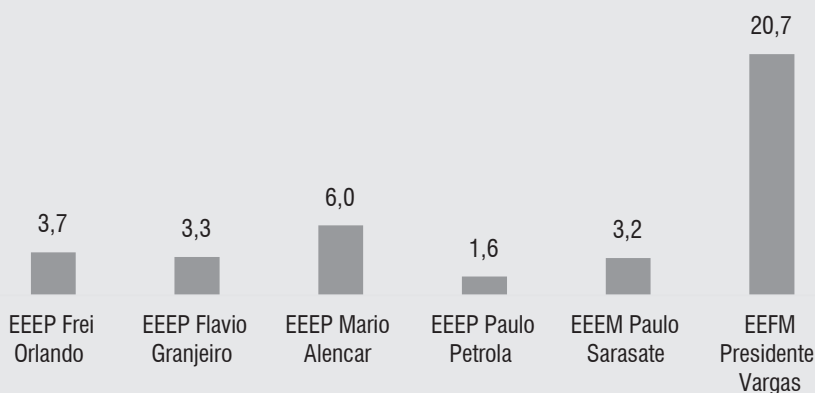
Fonte: Elaboração das autoras

A seguir, nos Gráficos 62, 63 e 64, são analisadas as taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – nas seis escolas. Os dados mostram que as escolas de educação profissional possuem taxas de aprovação expressivamente superiores às das duas escolas de ensino médio regular. Esse fato está relacionado não apenas à diferença de complexidade de gestão entre os dois modelos de escola, mas a outras variáveis como distorção idade-série, oferta de turno noturno, em geral frequentado por alunos trabalhadores, com alto potencial de abandono e reprovação.

Gráfico 62 - Taxas de aprovação por escola da pesquisa, 2014

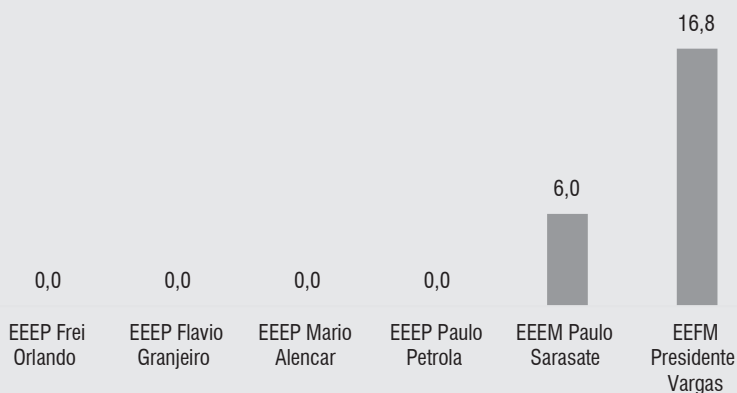
Fonte: Elaboração das autoras

Os dados do Gráfico 63 mostram que a maior taxa de reprovação ocorre na EEFM Parque Presidente Vargas, uma escola situada numa região periférica de alta vulnerabilidade social da capital, Fortaleza, com três turnos de funcionamento e cerca de 1/3 da matrícula do ensino médio no horário noturno. Embora a reprovação seja considerada um indicador negativo no que diz respeito ao rendimento do sistema educativo, a visão da gestão escolar quando se refere a esses resultados é que “...o turno da noite é um público muito diferenciado; a gente inclusive adotou um novo sistema para ver qual era a resposta que eles davam, que é a semestralidade”.

Gráfico 63 - Taxa de reprovação por escola da pesquisa, 2014

Fonte: Elaboração das autoras

A análise das taxas de abandono por escola (Gráfico 64) evidencia, mais uma vez, que os maiores valores estão nas escolas de ensino médio regular. Se observarmos essas duas escolas, o abandono é mais frequente no turno noturno, com os alunos fora de faixa etária e trabalhadores em empregos sazonais.

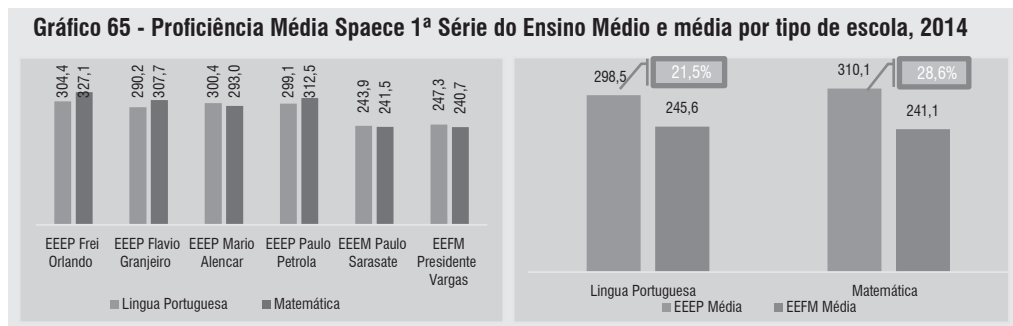
Gráfico 64 - Taxa de abandono por escola da pesquisa, 2014

Fonte: Elaboração das autoras

As diferenças substantivas entre as taxas de reprovação e de abandono das escolas profissionais e de ensino médio regular levariam a uma constatação de que as segundas estão selecionando os alunos por meio da exclusão do sistema educativo, o que, numa análise mais sistêmica, mostra exatamente o contrário. Quem melhor explica esses dados é o depoimento do diretor de uma escola de ensino médio regular, ao afirmar que “a gente mandou muito aluno de ensino médio para lá [escolas profissionais], porque eles fazem uma espécie de seleção. [...] Muita gente diz, ‘é, as profissionalizantes tiram os melhores alunos da gente, como é que pode ser boa uma escola dessa’? Porque a gente não pode excluir”.

Procurou-se também analisar alguns indicadores de desempenho dos alunos das seis escolas, considerando a proficiência média do Spaace na 1ª série do ensino médio em 2014, bem como os resultados dos alunos no Enem 2014¹.

Os dados do Gráfico 65 mostram a situação das seis escolas em relação à proficiência média do Spaace 2014 na 1ª série do ensino médio e a média de proficiência por tipo de escola.

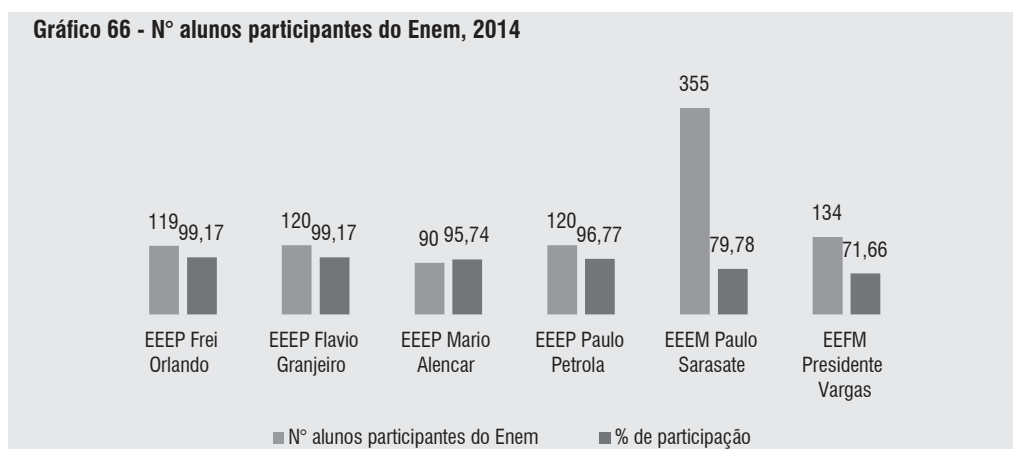


Fonte: Elaboração das autoras

Observa-se que, também nesses gráficos, os melhores resultados nas duas disciplinas se encontram nas escolas de educação profissional, sendo que, em Língua Portuguesa, elas superam as escolas de ensino médio regular em 21,5% e, em Matemática, alcançam 28,6% a mais. Na escala de desempenho do Spaace, os alunos das escolas de ensino médio regular estariam no estágio crítico em Língua Portuguesa e muito crítico em Matemática, enquanto os alunos das escolas profissionais situam-se no estágio intermediário nas duas disciplinas.

Os Gráficos 66 a 67 apresentam e discutem dados sobre o Enem 2014 nas seis escolas participantes da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 66 mostram a quantidade de alunos participantes do Enem e o percentual em relação ao número de alunos matriculados na 3ª série do ensino médio.

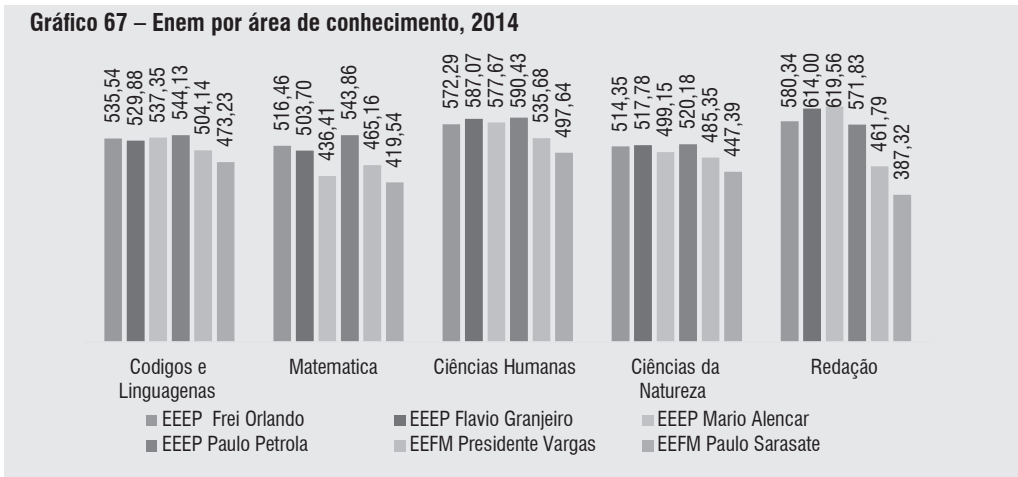


Fonte: Elaboração das autoras

¹ Importante salientar que as escolas estaduais do Ceará costumam inscrever parcela expressiva do 2º ano e os alunos do 3º ano do ensino médio no Enem.

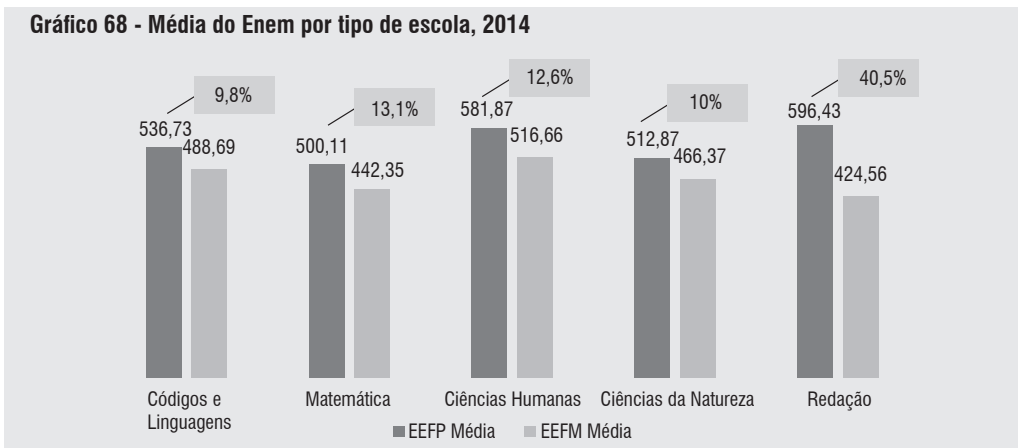
É possível constatar que, em números absolutos, a escola que teve mais alunos participando do Enem foi a EEEM Paulo Sarasate, de Canindé, embora seu percentual de participação seja de 79,78%. Em segundo lugar, em número de participantes encontra-se a EEFM Parque Presidente Vargas, com 134 alunos (71,66%) participantes. Nas escolas de educação profissional, os percentuais de participação foram superiores a 95%, embora o número absoluto de alunos sejam menor do que nas duas outras escolas.

Os dados a seguir se referem ao desempenho no Enem 2014 das escolas participantes da pesquisa. Pode-se observar que, embora com pequenas variações, os resultados das escolas de educação profissional são melhores em todas as áreas do que as das escolas de ensino médio regular, como mostra o Gráfico 67.



Fonte: Elaboração das autoras

Ao trabalhar com as médias aritméticas das notas obtidas em todas as áreas pelas escolas profissionais e de ensino médio regular, conforme o Gráfico 68, constata-se que, em Códigos e Linguagens, as escolas profissionais apresentam desempenho 9,8% superior às escolas de ensino médio regular; em Matemática, 13,1%; Ciências Humanas, 12,6%; Ciências da Natureza, 10% e Redação, 40,5%.



Fonte: Elaboração das autoras

O conjunto de dados apresentados nos gráficos acrescenta importantes elementos às impressões obtidas pelas pesquisadoras durante o trabalho de campo a respeito da existência de duas redes de escolas de ensino médio no Ceará. Intencionalmente, ou não, fato é que na prática a distância entre o ensino médio regular e o ensino médio profissional existe e se constitui como um fator de iniquidade no interior do sistema.

REFERÊNCIAS

- HALLSWORTH, M., PARKER, S. & RUTTER, J. **Policy making in the real world: evidence and analysis**. Institute for Government, 2011.
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. 2011. Disponível em: <<http://dowbor.org/ar/pesquisa%20de%20vulnerabilidade%20-%20internet%20v2.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2011
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FERNANDES, R. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 19/04/2009.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. / Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatório de Informações Sociais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>>. Acesso em: 08/08/2015
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Ideb 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 08/08/2015
- CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. <http://www.ipece.ce.gov.br/>
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.
- LIMA, V. B. L.. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 2, p. 326-335, Maio a Agosto de 2014.
- SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização: atores, processos e instituição na construção do PAIC-Ce**. Projeto de qualificação de tese de doutorado: UFRN, Natal, 2015.
- VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. 21 (60): 45-60, 2007.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol. 34, n. 125, pp. 1075-1093.

CAPÍTULO 5

INDICADORES EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS

Eloísa Maia Vidal | Sofia Lerche Vieira

Neste capítulo são apresentados um conjunto de indicadores educacionais produzidos pelo Inep para as redes escolares e suas unidades. Esses indicadores buscam aprofundar o conhecimento de variáveis externas e internas à escola que estão associadas ao sucesso escolar.

1. Gestão escolar e nível socioeconômico dos alunos

O indicador para mensurar a **complexidade da gestão nas escolas** foi calculado a partir de dados do Censo Escolar da educação básica e está associado a quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. O Quadro 4 apresenta os diversos níveis em que foi classificada a complexidade de gestão.

Quadro 4 – Descrição dos níveis de complexidade de gestão	
Níveis	Descrição ¹
1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

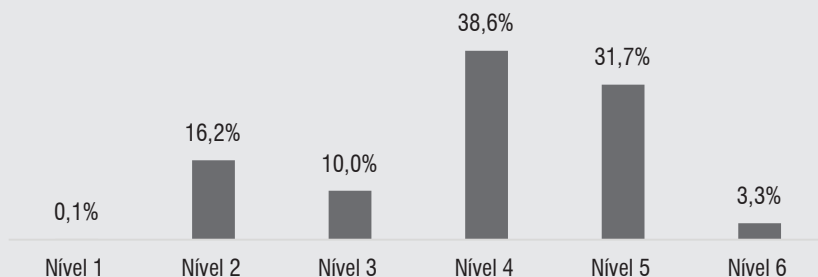
Fonte: MEC/Inep, 2015

Nota: ¹ Características apresentadas por pelo menos dois terços das escolas

*Considerando a idade dos alunos atendidos

Dados relativos à rede escolar pública estadual do Ceará em 2014 apresentados no Gráfico 69 mostram que 16,2% das escolas situam-se no nível 2, 38,6% no nível 4, 31,7% no nível 5 e apenas 3,3% no nível 6 de complexidade de gestão, conforme Gráfico 1, ou seja, 70,3% das escolas da rede pública estadual situam-se nos níveis 4 e 5 – possuindo entre 150 e 1.000 alunos matriculas funcionando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Gráfico 69 – Percentual de escolas estaduais por nível de complexidade de gestão. Ceará, 2014



Fonte: MEC/Inep, 2015

Ao analisar o nível de complexidade de gestão das escolas que compõem a amostra da pesquisa, apresentados na Tabela 32, constatamos que as quatro escolas que oferecem educação profissional integrada com ensino médio situam-se no nível 2, enquanto a EEM Paulo Sarasate, em Canindé, encontra-se no nível 4, e a EEFM Presidente Vargas situa-se no nível 6.

Tabela 32 - Nível de complexidade de gestão da escola, segundo localização e dependência administrativa. Escolas pesquisadas, 2014

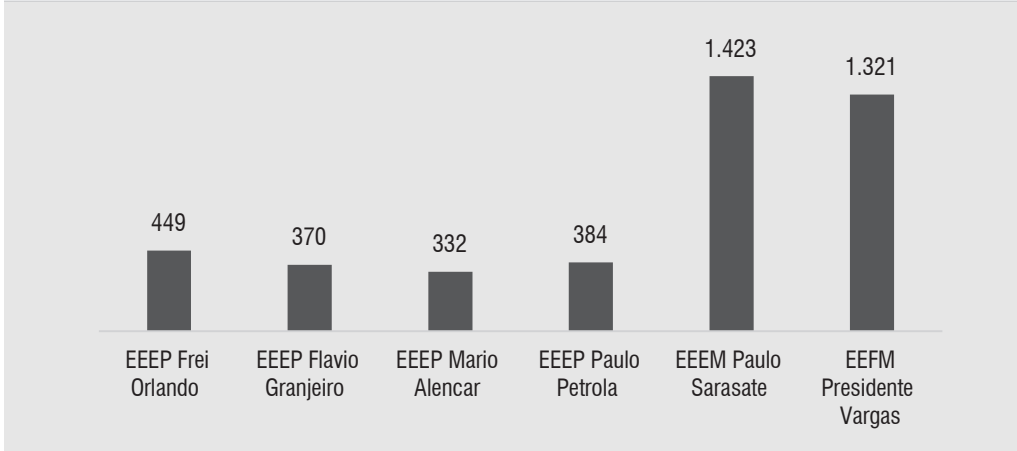
Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Nível de complexidade de gestão da escola
Canindé	Capelão Frei Orlando EEFP	Urbana	Estadual	Nível 2
Paraipaba	Flávio Gomes Granjeiro EEFP	Urbana	Estadual	Nível 2
Fortaleza	Mário Alencar EEFP	Urbana	Estadual	Nível 2
Fortaleza	Paulo Petrola EEFP	Urbana	Estadual	Nível 2
Canindé	Paulo Sarasate Col Est	Urbana	Estadual	Nível 4
Fortaleza	Parque Presidente Vargas EEFM	Urbana	Estadual	Nível 6

Fonte: MEC/Inep, 2015

De fato, conforme mostra o Gráfico 70 sobre dados de matrícula das seis escolas em 2014, é possível constatar a expressiva diferença de tamanho da oferta das unidades de ensino médio regular cuja quantidade média de alunos é 3,5 vezes superior em relação às de ensino médio integrado à educação profissional. A complexidade da gestão nas escolas

de ensino médio regular é maior não apenas pela quantidade de alunos, mas pela diversidade de níveis e de etapas de escolaridade oferecidas e de turnos de funcionamento.

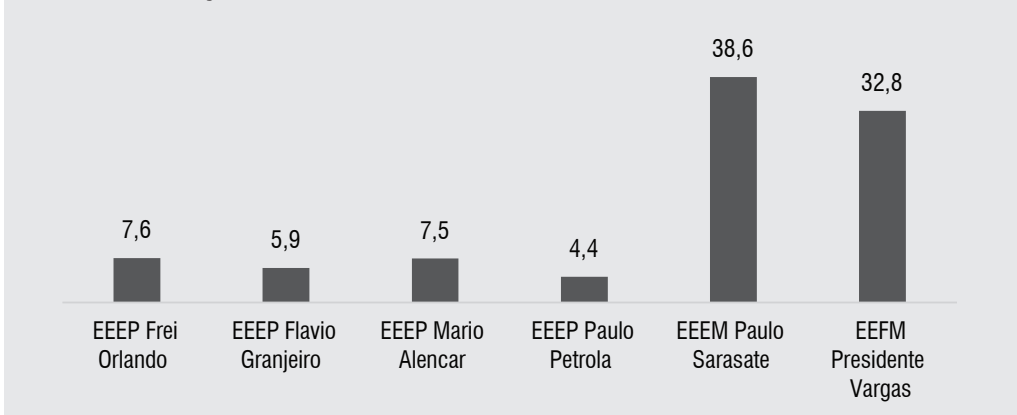
Gráfico 70 - Matrículas das escolas da pesquisa, 2014



Fonte: Elaboração das autoras

A variável distorção idade-série foi também observada nas seis escolas no ano de 2014. O Gráfico 71 permite constatar que a taxa média das duas escolas que ofertam ensino médio regular é 5,6 vezes maior do que nas escolas de educação profissional. As duas escolas que oferecem ensino médio regular funcionam nos três turnos, sendo o noturno aquele que abriga educação de jovens e adultos e ensino médio para alunos trabalhadores.

Gráfico 71 - Distorção idade/série nas escolas da pesquisa, 2014



Fonte: Elaboração das autoras

Essas informações confirmam o estudo realizado por Castro e Tavares Júnior (2016) quando afirmam que os “casos de sucesso escolar estão alocados, principalmente, no turno de manhã (51,6%), noite (24,3%) e tarde (24,1%) e os casos de não sucesso escolar estão inseridos, em maiores proporções, no turno da noite (45,35%)”. Os dados de distorção apontam exatamente o histórico de irregularidade da vida escolar aluno, seja por reprovação seja por abandono de um ou mais anos escolares. Nesse mesmo estudo, os autores constatam que

34% dos alunos não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico cursaram trajetórias regulares, sem reprovação e sem abandono, chegando sem distorção idade/série ao terceiro ano do ensino médio, comprovando que background familiar influencia, porém não determina inexoravelmente a realização escolar de indivíduos (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 255).

O depoimento do Diretor de uma das escolas mostra com clareza essa compreensão ao afirmar que

A maioria das escolas quando vê os índices sendo arrastados para baixo, associa logo a quem? Ao turno da noite, infelizmente. Aí você acaba tendo uma educação desigual, com resultados também desiguais no mesmo ambiente isso é uma situação muito complicada. Escolas fechando o turno da noite porque não tem aluno (Diretor, entrevista).

Outro indicador se refere ao **nível socioeconômico por escola**, que procura estabelecer uma medida “cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais” (INEP, 2014). O Inep estabeleceu sete níveis para classificar esse indicador, conforme Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos

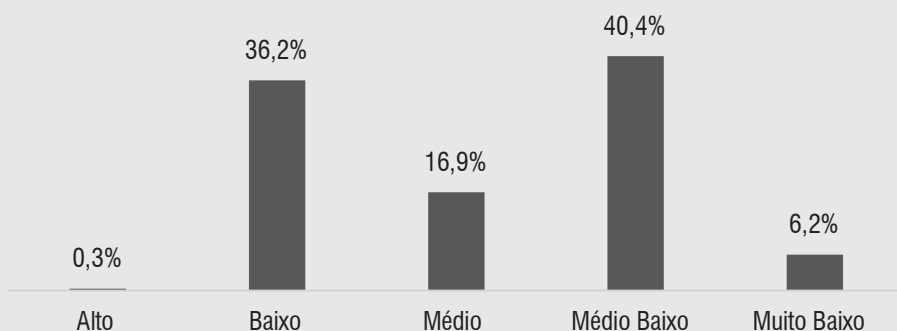
Nível	Descrição
1 – Muito baixo	Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
2 - Baixo	(30; 40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
3 – Médio Baixo	(40; 50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
4 - Médio	(50; 60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível	Descrição
5 – Médio Alto	(60; 70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
6 - Alto	(70; 80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
7 – Muito Alto	Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: MEC/Inep, 2015

Das 649 escolas públicas estaduais que o Inep calculou o INSE, o Gráfico 72 mostra que elas se distribuem da seguinte forma: 36,2% apresentam INSE baixo, 40,4% possuem INSE médio baixo e 16,9% apresentam INSE médio. Nos extremos, temos 0,3% das escolas com INSE alto e 6,2% com INSE muito baixo.

Gráfico 72 – Percentual de escolas estaduais por nível socioeconômico. Ceará, 2014



Fonte: MEC/Inep, 2015

No caso das escolas pesquisadas, apresentadas na Tabela 33, apenas uma delas – Colégio Estadual Paulo Sarasate – possui INSE baixo, o que significa que “os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino”, conforme Quadro 6.

A EEEP Flavio Gomes Granjeiro apresenta INSE médio baixo, o que mostra que “os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino”, conforme Quadro 6.

As quatro escolas que possuem INSE médio se caracterizam por “os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino”, conforme Quadro 6. Nessa situação encontram-se as três escolas de Fortaleza e a EEEP Frei Orlando de Canindé.

Tabela 33 - Indicador de Nível Socioeconômico por escola. Escolas pesquisadas, 2014

Nome escola	Nome município	Área	Rede	Localização	Qtd alunos INSE	INSE - valor absoluto	INSE - classificação
Paulo Sarasate Colégio Estadual	Canindé	Interior	Estadual	Urbana	864	39,35	Baixo
Orlando EEEP Capelão Frei	Canindé	Interior	Estadual	Urbana	322	45,16	Médio
Parque Pres Vargas EEFM	Fortaleza	Capital	Estadual	Urbana	721	45,40	Médio
Paulo Petrola EEEP	Fortaleza	Capital	Estadual	Urbana	117	46,53	Médio
Mário Alencar EEEP	Fortaleza	Capital	Estadual	Urbana	254	45,03	Médio
Flávio Gomes Granjeiro EEEP	Paraipaba	Interior	Estadual	Urbana	185	41,06	Médio Baixo

Fonte: MEC/Inep, 2015

Os níveis socioeconômicos das escolas cearenses pesquisadas mostram o que Castro e Tavares Júnior (2016, p. 246) explicitam no seu estudo ao afirmar que

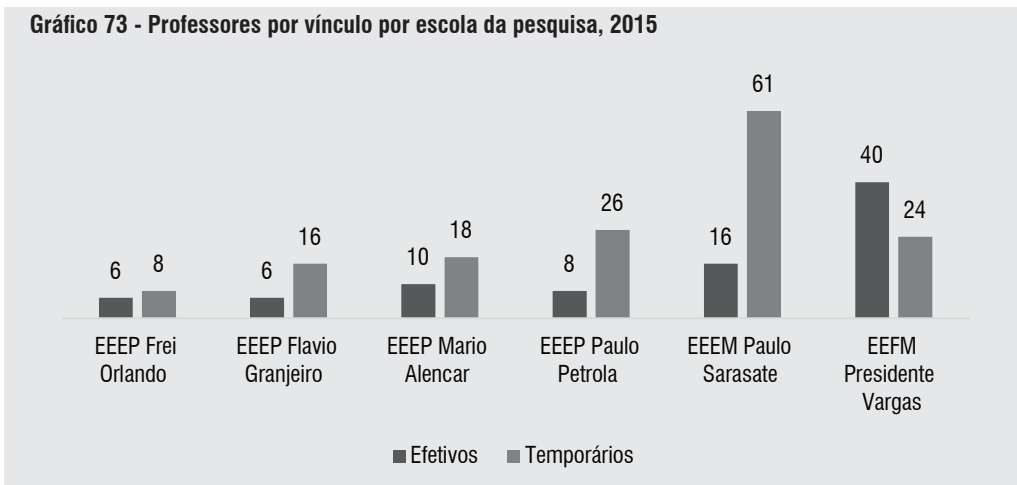
É possível observar que muitos jovens, mesmo pertencendo a classes sociais menos favorecidas, almejam os níveis educacionais mais elevados e a esperada mobilidade social, mesmo sem os meios ideais para persegui-los, avaliando os prováveis custos, riscos e benefícios, descrevendo trajetórias escolares heterogêneas.

As duas escolas cujos alunos estão situados nos níveis socioeconômicos baixo e médio baixo localizam-se no interior do estado, em municípios com expressivos percentuais de população pobre (Canindé – 45,24% e Paraipaba – 38,48%) e extremamente pobres (Canindé – 26,44% e Paraipaba – 17,3%) segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2013).

2. Professores, condições laborais e qualificação profissional

No que se refere aos docentes que atuam nas escolas pesquisadas, procurou-se investigar sua vinculação profissional e incorporar na análise três indicadores relacionados aos professores que foram desenvolvidos pelo Inep nos anos 2014 e 2015, que são: indicador de regularidade docente, adequação da formação docente e esforço docente. Aspectos relacionados à formação continuada ou em serviço serão abordados em tópico específico.

Procurou-se investigar, nas escolas pesquisadas, a situação de **vinculação profissional dos docentes**, e o Gráfico 73 mostra dados de maio de 2015, obtidos junto ao serviço de secretaria de cada escola. Observa-se que apenas em uma escola – EEFM Parque Presidente Vargas – prevalece professores efetivos vinculados à Seduc. Nas demais, a maioria dos professores está em regime de contratação temporária ou é contratada mediante CLT, no caso dos docentes que atuam nas disciplinas dos cursos técnicos nas escolas de educação profissional.



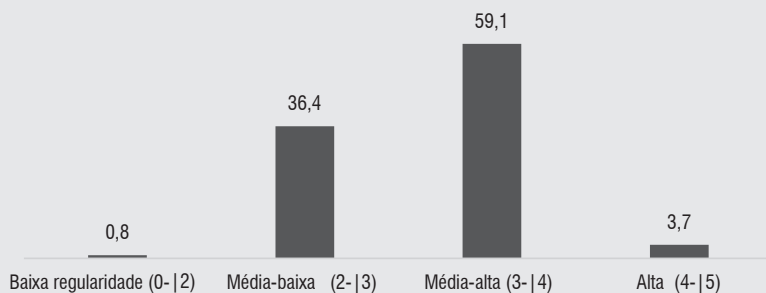
Fonte: Elaboração das autoras

Esses dados revelam que a fragilidade da oferta de educação profissional reside, entre outros fatores, na precariedade do corpo docente, não no que se refere à qualificação e à competência técnica, mas, acima de tudo, no que diz respeito ao regime de trabalho. Os depoimentos dos docentes das escolas profissionais mostram preocupações quanto a situação trabalhista bem como as exigências cotidianas por parte da gestão escolar.

O Gráfico 74 apresenta dados relativos a 623 escolas públicas da rede estadual do Ceará, que tiveram seu Indicador de Regularidade do Docente (IRD) calculado em 2014. É possível observar que 59,1% dos estabelecimentos possuem IRD compreendido entre 3 - |4, o que revela valores significativamente superiores à média nacional (47,6%)

para escolas públicas. Isso significa que, em quase 60% das escolas da rede pública estadual, há uma expressiva permanência do quadro docente, revelando certa estabilidade do sistema. Tal fato foi presenciado nas escolas visitadas mesmo para o caso de professores temporários, quando vários deles estão nessa situação há mais de dez anos. A situação mais vulnerável foi observada nas escolas de educação profissional, em que os docentes não são vinculados a Seduc.

Gráfico 74 - Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD). Ceará, 2014



Fonte: MEC/Inep, 2014

No caso das escolas pesquisadas, temos a seguinte situação mostrada na Tabela 34. Duas escolas – EEEP Capelão Frei Orlando e EEEP Flávio Gomes Granjeiro – apresentam IRD menor que 3,0. Isso se explica, em parte, devido à situação de contratação dos docentes em regime temporário. As outras quatro escolas apresentam IRD maior que 3,0, sendo a Presidente Vargas a que possui maior valor, fato confirmado pelos depoimentos obtidos junto à gestão da escola e aos docentes, quando dos trabalhos de campo e também por esta ser a única escola em que prevalece mais professores em regime de contratação efetiva.

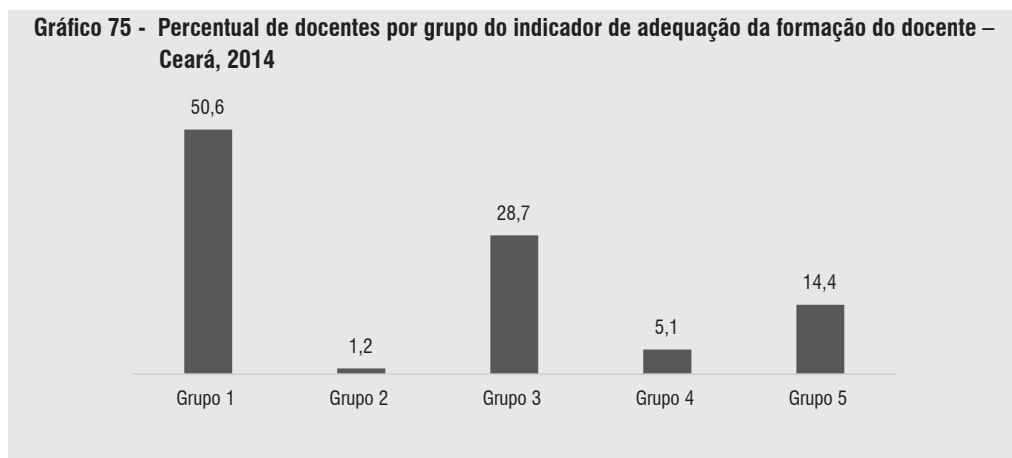
Tabela 34 - Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD). Escolas pesquisadas, 2014

Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)
Canindé	Capelão Frei Orlando EEEP	Urbana	Estadual	2,5
Paraipaba	Flávio Gomes Granjeiro EEEP	Urbana	Estadual	2,9
Fortaleza	Paulo Petrola EEEP	Urbana	Estadual	3,1
Fortaleza	Mário Alencar EEEP	Urbana	Estadual	3,3
Canindé	Paulo Sarasate Colégio Est	Urbana	Estadual	3,4
Fortaleza	Parque Presidente Vargas EEFM	Urbana	Estadual	3,8

Fonte: MEC/Inep, 2014

Também no que se refere aos docentes, outra variável investigada diz respeito à **adequação da formação docente (AFD)**.

No Ceará, o Inep calculou os dados de 690 escolas públicas estaduais em 2014 que são apresentados no Gráfico 75, mostrando que 50,6% dos docentes encontram-se no grupo 1, que são “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído”, enquanto 28,7% encontram-se no grupo 3, constituído por “docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona” e 14,4% no grupo 5, constituído por aqueles “docentes que não possuem curso superior completo”. No grupo 2 encontra apenas 1,2% dos docentes que são aqueles “com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica”, enquanto no grupo 4 o estado possui 5,1% dos docentes, que são aqueles “com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores”.



Fonte: MEC/Inep, 2014

Tais dados mostram o desafio que a Seduc precisa enfrentar no que se refere a adequação da formação docente, considerando que cerca de 50% necessita de algum tipo de formação que alinhe sua qualificação com sua atuação profissional.

No caso das escolas pesquisadas, observamos que, em todas, predominam docentes que se enquadram no grupo 1, embora em três delas – EEEP Frei Orlando, Colégio Paulo Sarasate e EEP Flávio Gomes Granjeiro – seja menor que 50%, como mostra a Tabela 35. O Colégio Paulo Sarasate apresenta 24,9% dos docentes no grupo 4, que são aqueles “com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores”, fato que pode estar associado à quantidade de extensões rurais que a escola possui.

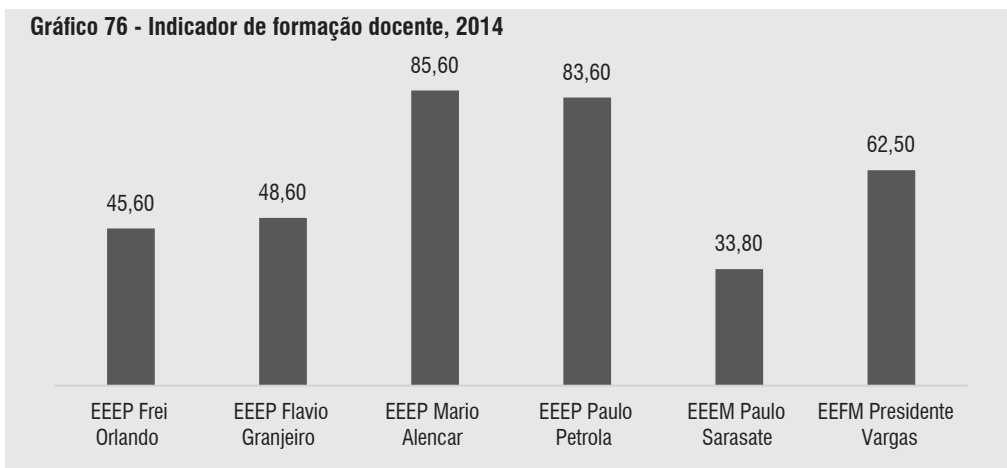
Tabela 35 - Percentual de docentes² por grupo do indicador de adequação da formação do docente¹ - Escolas - 2014

Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Ensino Médio				
				Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Canindé	Capelão Frei Orlando EEEP	Urbana	Estadual	45,6	0,0	35,3	0,0	19,1
Canindé	Paulo Sarasate Col Est	Urbana	Estadual	33,8	0,0	33,5	24,9	7,8
Fortaleza	Parque Presidente Vargas EEFM	Urbana	Estadual	62,5	0,0	24,9	0,3	12,3
Fortaleza	Paulo Petrola EEEP	Urbana	Estadual	83,6	0,0	8,2	8,2	0,0
Fortaleza	Mário Alencar EEEP	Urbana	Estadual	85,6	0,0	14,4	0,0	0,0
Paraipaba	Flávio Gomes Granjeiro EEEP	Urbana	Estadual	48,6	0,0	35,1	8,1	8,2

Fonte: MEC/Inep, 2014

Notas: 1) O indicador classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). A tabela apresenta o percentual de docências na respectiva unidade da agregação classificadas em cada uma das categorias do indicador. 2) O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona.

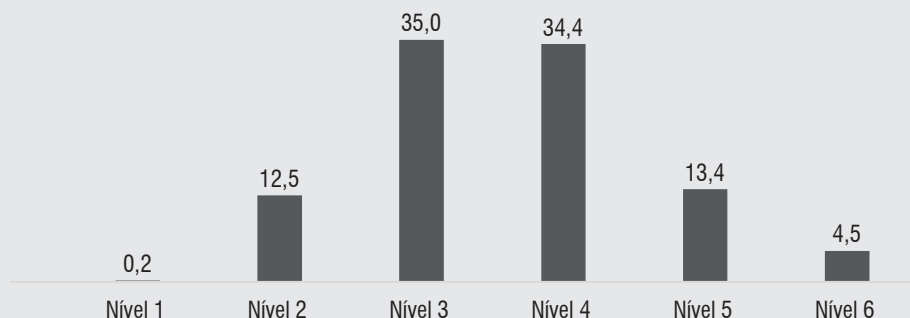
As duas escolas de educação profissional de Fortaleza – EEEP Mario Alencar e EEEP Paulo Petrola – apresentam percentuais superiores a 80% dos professores com adequação entre a formação inicial e a área de atuação. Vale registrar que as escolas cujos docentes possuem maior percentual de formação adequada estão localizadas na capital, apontando uma importante dimensão da questão territorial, como mostra o Gráfico 76.

Gráfico 76 - Indicador de formação docente, 2014

Fonte: Elaboração das autoras

Na análise do perfil dos docentes foi ainda considerado o indicador construído pelo Inep que se refere ao **esforço docente (ED)**.

No caso das escolas públicas da rede estadual do Ceará, o Gráfico 77 mostra o percentual de docentes por nível de esforço, e podemos observar que eles estão concentrados nos níveis 3 e 4, totalizando 69,4%, ou seja, são docentes “que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa ou que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas” (BRASIL, 2014).

Gráfico 77 - Percentual de docentes por nível de esforço no ensino médio. Ceará, 2014

Fonte: MEC/Inep, 2014

No que se refere às escolas pesquisadas, observa-se, na Tabela 36, uma situação diferenciada em relação às médias estaduais, sendo que, nas quatro escolas de educação profissional, prevalecem docentes situados nos níveis 2 e 3; no Colégio Paulo Sarasate, eles estão distribuídos nos níveis 2, 3, e 4 e na EEFM Presidente Vargas, prevalecem docentes nos níveis 3 e 4, situação mais parecida com a média do estado.

Tabela 36 - Percentual de docentes por nível de esforço no ensino médio. Escolas pesquisadas, 2014

Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Ensino Médio					
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Canindé	Capelão Frei Orlando EEFP	Urbana	0,0	29,6	63,0	3,7	3,7	0,0
Canindé	Paulo Sarasate Col Est	Urbana	0,0	23,0	23,0	32,4	16,2	5,4
Fortaleza	Parque Presidente Vargas EEFM	Urbana	0,0	4,1	29,2	52,1	12,5	2,1
Fortaleza	Paulo Petrola EEFP	Urbana	0,0	50,0	34,6	15,4	0,0	0,0
Fortaleza	Mário Alencar EEFP	Urbana	0,0	46,2	42,3	7,7	3,8	0,0
Paraipaba	Flávio Gomes Granjeiro EEFP	Urbana	0,0	20,0	80,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: MEC/Inep, 2014

Os dados coletados nas seis escolas permitem apresentar algumas constatações:

- Enquanto as escolas de educação profissional apresentam uma complexidade de gestão de nível 2, as duas escolas de ensino médio regular apresentam maiores níveis de complexidade, como o Colégio Paulo Sarasate, situado no nível 4, e a EEFM Presidente Vargas, no nível 6. Embora sejam duas escolas mais ou menos do mesmo tamanho em termos de matrículas e de infraestrutura, essa diferença de nível se deve à oferta de EJA na segunda. Não podemos, entretanto, deixar de destacar o esforço não percebido pela coleta do Censo Escolar, a respeito das extensões rurais por parte do Colégio Paulo Sarasate.

- No que se refere ao nível socioeconômico por escola (INSE), observam-se duas situações diferenciadas. As três escolas situadas em Fortaleza possuem INSE médio mesmo que localizadas em bairros periféricos com baixos IDH. As três escolas situadas no interior apresentam INSE baixo (Colégio Paulo Sarasate), médio baixo (EEEP Flávio Granjeiro) e médio (EEEP Frei Orlando). O grande diferencial entre as classificações diz respeito à renda mensal das famílias, que, na capital, é significativamente maior que em cidades do interior, devido às condições de pobreza e de geração de emprego e de renda nessas cidades.

No que diz respeito aos docentes, condições laborais e qualificação profissional, os dados obtidos mostram que:

- O índice de regularidade docente (IRD) é maior que 3,0 em quatro das seis escolas, o que representa baixa rotatividade docente nessas instituições, embora ainda persistam percentuais expressivos de professores temporários.
- Os percentuais de adequação da formação docente (AFD) são um problema para a rede escolar como um todo e para 1/3 das escolas pesquisadas, cujos percentuais de professores com situação adequada encontram-se abaixo de 50%.
- Os docentes das escolas cearenses apresentam um alto nível de esforço docente (ED). No caso das escolas de educação profissional e das de ensino médio regular, prevalecem docentes que atendem entre 150 e 400 alunos, atuando, via de regra, em dois turnos, em uma ou duas escolas e desenvolvendo atividades docentes em uma ou duas etapas da educação básica. No que diz respeito ao número de escolas e de etapas, observou-se, *in loco*, que as escolas da capital são as mais atingidas com essa fluidez do professor.

3. Eixos temáticos e achados de pesquisa

Conforme se mencionou antes, a pesquisa no Ceará consistiu em uma análise de indicadores sobre o estado, os municípios e as escolas da amostra e em trabalho de campo realizado junto à Secretaria de Educação do estado e em seis escolas de ensino médio da rede estadual. A primeira ida a campo, realizada entre maio e junho de 2015, consistiu em entrevistas a equipes técnicas da Secretaria, órgãos regionais e visitas a seis escolas localizadas em três municípios: Fortaleza, Canindé e Paraipaba. A segunda ida a campo, realizada entre outubro e novembro de 2015, envolveu retorno as duas escolas de ensino médio regular, uma das quais localizada em Fortaleza e outra em Canindé, quando se teve a oportunidade de visitar duas “extensões” (ou “anexos”) rurais.

Após a primeira incursão a campo, elaboração e discussão do relatório dos 4 (quatro) estados, houve consenso em torno de alguns eixos temáticos a serem aprofundados na segunda ida a campo, ainda que cada unidade federada tenha especificidades que contribuem para um desenho próprio de política educacional. Tais **eixos temáticos**, estão organizados conforme a figura a seguir apresentada.

Figura 12 – Eixos temáticos de análise



Fonte: Elaboração das autoras, 2016

Os **eixos temáticos** estão organizados por tópicos e situados em função de sua relevância para a política educacional do Ceará, lembrando que esta possui peculiaridades advindas de um legado de políticas em desenvolvimento há mais de duas décadas. Nesse sentido, buscou-se contemplar as diferentes dimensões do modelo de análise de política educacional identificado com base nos relatórios dos estados da primeira etapa da pesquisa, ainda que nem todas representem características predominantes do ensino médio cearense.

Com base no modelo apresentado na Figura 12, optou-se por agrupá-los sob a denominação **eixos centrais** e **eixos transversais**. Se os **eixos centrais** dizem respeito aos conteúdos das iniciativas de política educacional identificadas na pesquisa, os **eixos transversais** referem-se ao foco do estudo – juventude e território – e à natureza das unidades observadas, em que se destacou uma característica que, na falta de melhor expressão, os pesquisadores denominaram de identidade da escola.

3.1 Eixos centrais

Os tópicos a seguir abordam: diversificação da oferta, avaliação de resultados, currículo, matrizes e exames, monitoramento do processo de ensino-aprendizagem e formação de professores.

a) Diversificação da oferta

Como se viu em capítulos anteriores o ensino médio público no Ceará está distribuído em 2 tipos de oferta: o ensino médio profissional de tempo integral e o ensino médio regular de turno único, o qual, por sua vez, se subdivide em matrículas de alunos de escolas estaduais localizadas em municípios sede as quais estão vinculadas matrículas de estudantes que assistem aulas em espaços localizados em distritos ou comunidades rurais,

conhecidas como “extensões rurais” ou “anexos”.

No percurso do trabalho, todavia, constatou-se que suas matrículas se aproximam dos números das escolas de ensino médio profissional de tempo integral. Segundo dados obtidos junto à Seduc, já em 2015, existiam 402 anexos vinculados a 173 escolas de ensino médio regular e neles estavam matriculados 34.787 alunos. Considerando o porte dessa matrícula que se abriga em escolas regulares, mas cujas condições de funcionamento são nitidamente distintas, seria o caso de, em vez de dois tipos de oferta, considerar a existência de três? É possível. Essa, porém, é uma decisão delicada, uma vez que tais matrículas sequer figuram nas estatísticas oficiais. Sua existência, contudo, é uma evidência de que a diversificação da oferta é mais complexa do que indicam as aparências. Configura-se em um problema da equidade no interior do sistema estadual relativo ao modo como o Estado vem efetivando o cumprimento de seu dever para com a juventude na faixa etária de escolaridade correspondente ao ensino médio.

Em depoimento aos pesquisadores do projeto, o Secretário de Educação reconhece que a existência dessa oferta diversificada tem gerado problemas de equidade na rede pública. Trechos de sua fala parecem mostrar a opção por fazer escolhas que, na prática, nunca são simples.

[...] eu acho que existe uma demanda e sempre existirá no noturno e que deverá ser atendida adequadamente no noturno e aí eu digo assim, adequadamente não é o que se faz hoje que é uma réplica malfeita do que se faz no diurno. Acho que essa diversidade tende a se tornar um problema de equidade e acho que, sendo bem pragmático, um problema de cada vez. O problema que a gente tentou resolver com a escola profissional de tempo integral é um problema de necessidade e aspirações da juventude e de suas famílias, necessidades econômicas e por outro lado, uma tentativa de afirmar que é possível construir um modelo de escola pública respeitada, que seja referência na sua comunidade, para contrapor um pouco esse discurso de que escola pública não funciona e acho muito importante operar nesse nível simbólico, tanto para o estado mas sobretudo para aquelas comunidades onde as escolas estão, primeiro porque quando essas escola começaram a gente disse o seguinte: - olha, de todo jeito nós temos um problema não mãos, se não funcionar temos um problema de incompetência, e se funcionou o nosso problema vai ser porque funcionou mas produziu iniquidade (Secretário, entrevista).

O pronunciamento do Coordenador de uma Crede sobre o mesmo assunto, acrescenta outros elementos ao tema da diversificação da oferta.

Nós temos aqui também escola indígena, trata disso também dessa diversificação. E nós temos três escolas do campo para inaugurar, e nós vamos estar com as escolas profissionais, indígenas, do campo e as escolas de ensino médio regular.

[...] Eu acho que essa diversificação das escolas ela é importante porque atende vários públicos que historicamente foi feita para grupos diferentes. A educação do campo, por exemplo, ela possui um arranjo muito especial para as produções locais, e ela tenta dentro do seu Projeto Político Pedagógico, incorporar aquilo que é do campo. É um desafio. Nós vamos inaugurar a primeira escola do campo, agora se você me perguntar assim: 'Paulo, e como é?' É uma construção, se você me perguntar se eu tenho um domínio de como vai ser essa escola do campo, eu não tenho para afirmar isso. [...] Os anexos, por exemplo, eu considero assim, nós não fazemos educação do campo, a gente oferta uma educação para as sedes e uma educação para os anexos. Essa é a verdade! Tanto do ponto de vista das condições físicas como de formação. Fica claro quando a gente chega num anexo (Coordenador da Crede, entrevista).

Quando indagado sobre a relação entre a diversificação da oferta, as desigualdades dela decorrentes e o direito a educação, o coordenador da Crede se posiciona da seguinte forma.

[...] eu não acho que a escola profissional tira oportunidade. Eu acho que a gente cria mais uma, a gente oferta educação do campo, a gente oferta o CEJA, oferta uma educação profissional. Essa disparidade existe de fato, porque foi uma política pública para se diferenciar mesmo. Numa escola profissional aqui em Canindé que está para ser inaugurada, vocês viram como é espetacular.

A minha visão é de que lá deveria ser a escola regular. Aquilo ali é um prédio para se abrigar a escola regular, essa é a minha visão. Não que não deva existir a Escola Profissional, eu acho que a diferença está no tratamento. Se eu fosse um secretário, se eu tivesse autonomia, a minha primeira medida seria transferir o maior público que existe e transferir para um lugar[...]. Começa no prédio, as pessoas têm um imaginário (Coordenador da Crede, entrevista).

A abrangência da diversificação da oferta de ensino médio no Ceará não é perceptível por um olhar de superfície. Ao contrário; trata-se de questão de pesquisa que se esclareceu no percurso do trabalho de campo. Se, de um lado, é evidente o esforço que o estado tem empreendido no sentido de responder da melhor forma possível ao desafio do ensino médio, é inegável que a diferenciação da oferta no interior da própria rede resulta em problemas de iniquidade. A comparação entre os extremos – o ensino médio profissional de tempo integral *versus* o ensino médio regular de turno único ofertado nos anexos – expõe um problema que cedo ou tarde precisará ser enfrentado de modo a equacionar a questão da iniquidade. Todos os jovens, sejam de origem urbana sejam de origem rural, são portadores dos mesmos direitos. A extensão da faixa de escolaridade obrigatória para toda a educação básica coloca problemas que, por certo, demandarão esforço conjunto do Poder Público e exercício da função supletiva e redistributiva por parte da União.

A observação *in loco* e as entrevistas com diretores e coordenadores da escola-sede, assim como professores e alunos vinculados aos anexos realizadas na segunda visita de campo permitiram perceber que a escola tem procurado administrar da melhor forma possível a questão dos anexos.

A coordenação pedagógica das extensões rurais é feita pelos professores responsáveis por esta atividade que distribuem entre si as responsabilidades pelo acompanhamento do trabalho nelas realizados.

Os professores dos anexos participam de todo processo de planejamento realizado na escola sede se desdobrando em deslocamentos que revelam em suas entrelinhas sobrecarga pessoal física e financeira. A conexão com a questão do território, tratada em maior detalhe adiante, é aqui evidente.

b) Avaliação de resultados

Os mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos vêm se constituindo como uma vertente importante no ciclo de implementação da política educacional da rede estadual. Iniciado com o Spaece em 1992, gradativamente aprimorado e ampliado, passa a ser incorporado como mecanismo de gestão pública no governo Lúcio Alcântara. A partir de 2007, há um aprofundamento e consolidação de tal política, com ampliação do espectro do foco e dos desdobramentos da avaliação de larga escala.

A adesão maciça ao Enem a partir de 2010, por sua vez, provocou mudanças na gestão das escolas públicas cearenses de ensino médio de modo a ajustar sua gestão a metas associadas a resultados nesses exames. Tal movimento contribui para uma homogeneização do currículo; mesmo sem uma orientação ou marcos normativos estaduais, este termina por se alinhar em torno das matrizes de referência desses exames.

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

A presença de uma cultura de provas, de simulados e de toda sorte de atividades preparatórias visando à aplicação das avaliações externas foi constatada em todas as escolas, com maior ênfase nas de educação profissional, em que, aparentemente, todos os diretores acompanham os resultados de seus alunos. A concessão de prêmios para alunos com bom desempenho no Enem, referida e valorizada pelos entrevistados, ao que tudo indica, tem se constituído em fator de frustração, na medida em que a Secretaria de Educação tem encontrado dificuldades para fazer a distribuição de computadores para seus estudantes em

tempo hábil e simultâneo ao prêmio. Foi recorrente a referência a alunos premiados que concluíram o ensino médio sem receber seus prêmios.

Para além de uma gestão orientada por metas e resultados, a cultura de avaliação surte outros efeitos sobre as escolas. A autonomia escolar, reconhecida pela própria Seduc como um princípio que orienta as escolas cearenses, é vivenciado na prática de forma menos absoluta, quando se questiona os diretores sobre tal assunto. Na visão de um diretor, o processo de autonomia “nem sempre pode ser detectado através de um índice” e que a gestão por resultados faz com que o controle sobre os indicadores da escola seja monitorado e avaliado a partir das informações disponíveis sem nenhum tipo de análise do contexto real que a escola vivencia. Nas suas palavras, “para os olhos de quem está lá analisando, para a Seduc e Superintendência, a escola é aquilo que está lá, a escola que inscreveu 100% no Enem está aqui, essa aqui é boa, maravilha, a que não inscreveu 70%. Aí é onde o índice, muitas vezes, mascara uma coisa que nem sempre é verdade”. Ou, seja, o monitoramento dos resultados feito pela Secretaria capta apenas, até certo ponto, o real esforço da escola para atender as demandas do órgão central, uma vez que cada escola lida com problemas e desafios diferenciados.

O diretor de uma escola vai mais além e afirma que

É muito difícil, assim ninguém gosta de ter a cobrança não é, a gente gostaria que os resultados viessem por si só, mas toda atividade você precisa de um monitoramento e você precisa saber onde você está e onde você vai chegar (Diretor, entrevista).

Por outro lado, ele argumenta que “ a escola saiu de um isolamento, que era muito mais isolado antes e aparecia pouco e agora ela começou a mostrar um pouco mais a cara, talvez para se apresentar e dizer, não, eu estou aqui”. No caso dessa unidade específica, parece haver um esforço de maior aproximação entre escolas de uma mesma região da capital. Como esta foi uma questão explorada na segunda fase da pesquisa quando se visitou apenas escolas regulares, não há elementos para afirmar se o mesmo ocorre nas escolas profissionais da amostra.

Conforme antes mencionado, em todas as etapas da pesquisa constatou-se a forte presença de uma cultura de avaliação. Se esse é um componente estratégico da política desenvolvida pelo Estado, as formas de implementação diferem de acordo com as escolas. O trabalho de campo permitiu observar significativas diferenças nos modos de lidar com esse elemento estratégico da política, assim como sua incorporação ao cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem.

A complexidade da organização e o nível de detalhamento da gestão por resultados no âmbito das escolas parece variar em função do perfil dos gestores, desde um minucioso acompanhamento turma a turma, aluno a aluno, a uma abordagem centrada em aulas extras ministradas por professores voluntários, caso da EEM Presidente Vargas.

c) Currículo, matrizes e exames

Se as Secretarias de Educação da maioria das unidades da federação têm se empenhado na construção de orientações curriculares para seus sistemas de ensino, tal preocupação não parece evidente no Ceará. Estudo recente elaborado pelo Cenpec (2015) revelou que esse é um dos poucos estados que não possuem tais instrumentos. Isso não significa, porém, ausência de interesse pela matéria.

Várias considerações interessantes foram obtidas ao longo do trabalho de campo sobre este eixo temático. A primeira e mais instigante, por certo, diz respeito à existência, ou não, de um currículo oficial. Há diferenças significativas na fala dos gestores e na percepção dos diretores. Enquanto os primeiros afirmam não haver um currículo oficial, exceto um documento produzido em 2008 denominado “Escola Aprendiz” e baseado nos PCN, as escolas afirmam de forma categórica a existência de um currículo oficial e se reportam ao mesmo documento como a referência a ser seguida. Segundo um membro da equipe técnica da Seduc,

A Escola Aprendiz, ela foi lançada, só que o currículo oficial, ele é muito complicado. Assim, porque os livros didáticos nessa perspectiva do currículo... As escolas são bastante influenciadas pelo roteiro do livro didático, então eu não posso afirmar hoje que nas avaliações nós não temos como garantir unidade. [...] Existe um documento oficial, só que com as novas diretrizes de alguma forma ele fica desabilitado, porque ele precisa ser passado por uma nova releitura porque são novos parâmetros que são trabalhados agora nessas diretrizes de 2012 (Equipe Técnica, entrevista).

Na visão dos diretores escolares, no entanto, a questão do currículo está intimamente articulada com as matrizes dos exames como Spaece e Enem, como podemos verificar no depoimento do diretor da escola,

[...] em termos de Seduc, tem um material, uma proposta de currículo, já com base nos descritores do Enem e do Spaece. Ai a gente tem flexibilizado muito o currículo em função disso, a gente até já vê que o professor já está seguindo muito mais, deixando de seguir um livro e está seguindo um currículo que seja construído mesmo (Diretor, entrevista).

Entre as equipes escolares e os estudantes, notou-se um certo conformismo em relação à presença de um currículo excessivamente sobrecarregado e com enfoque notadamente disciplinar. Ainda que reconheçam tal sobrecarga, os entrevistados parecem lidar com o problema como se não estivesse na esfera da autonomia escolar a decisão de promover mudanças nessa matéria. Os estudantes das escolas de educação profissional, particularmente, reclamam da sobrecarga de disciplinas e do excessivo número de horas despendido em sala de aula sem, no entanto, questionarem o sentido de tais atividades em seus itinerários formativos.

O Secretário de Educação, por sua vez, parece expressar uma visão um tanto heterodoxa do currículo, ao afirmar que este não é objeto prioritário da administração central, uma vez que, na sua percepção,

[...] o currículo se efetiva principalmente em função do que se mede para entrar na universidade e em função da cultura pedagógica que se construiu no país. A nossa cultura pedagógica se construiu nas escolas católicas formatadas pelos jesuítas, receberam um verniz de urbanidade clássica entre a década de 30 e década de 40 e virou um país de ponta tecnicista do 70 por diante (Secretário, entrevista).

Quando indagado sobre a substituição do currículo do ensino médio pelas matrizes do Enem, ele foi enfático ao afirmar que este “não está sendo substituído”, usando um exemplo do cotidiano como ilustração:

Acho que essa é uma relação circular tipo aquelas formulas de Excel que a gente tenta fazer que usa a própria célula que a gente está digitando a formula na equação, referência-erro, referência-circular. Isso é uma referência circular, as matrizes foram influenciadas pelo currículo, o currículo influencia as matrizes, que, por sua vez, influenciam o trabalho dos professores (Secretário, entrevista).

Para além de representar aspecto secundário da política educacional do Estado, merecem registro algumas escolhas feitas pelos órgãos centrais e pelas escolas. No que se refere às escolas de ensino médio profissional, por exemplo, a opção parece ter incidido em uma versão tradicional do currículo, com uma carga de conteúdos disciplinares que parece excessiva para professores e alunos, segundo revelam as observações das escolas e as entrevistas. As ofertas e as opções formativas nem sempre parecem estar em sintonia com as demandas locais e os interesses individuais de estudantes que, de alguma maneira, disputam a matrícula nos cursos de maior prestígio entre os jovens, como aqueles ligados à Informática ou às profissões da saúde.

As escolas de ensino médio regular, por sua vez, também parecem empenhadas numa oferta caracterizada pelo excesso de conteúdos disciplinares, com raras janelas orientadas para projetos pedagógicos de caráter interdisciplinar. Durante o trabalho de campo, por exemplo, não foram observadas iniciativas de tal natureza nas escolas, seja por parte da direção, da coordenação, de professores e de estudantes. É possível que a ausência de tais preocupações seja um reflexo do caráter secundário de uma política de desenvolvimento curricular no âmbito da Secretaria de Educação do Ceará. Vale dizer que seriam necessários aprofundar estudos antes de formular qualquer suposição mais efetiva em semelhante direção.

d) Monitoramento do processo de ensino-aprendizagem

Conforme já apontado em outros capítulos, o termo mais apropriado para definir o trabalho que a Secretaria faz junto às escolas de sua rede é um acompanhamento, desenvolvido através da Sefor, para o caso de Fortaleza, e das Credes, para os demais municípios. Embora a Seduc possua um Sistema de Informações Gerenciais (SIGE), que, como o próprio nome diz, trata de processos gerenciais diversos relativos à rede, os esforços relativos ao andamento dos processos de ensino-aprendizagem se concentram no acompanhamento pedagógico, cujas origens remontam ao Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP), criado ainda durante o governo Tasso Jereissati.

No âmbito interno da Secretaria de Educação, o acompanhamento às escolas é feito por equipes técnicas que desempenham tarefas específicas e se localizam na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea), na qual estão localizadas onze células. As Credes possuem três células, sendo a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Cede) a responsável pelos processos de acompanhamento às escolas. Das quatro células da Sefor, duas têm configuração igual à das Credes e ainda existem as células de gestão de pessoas e a célula de formação, de programas e de projetos.

Como estruturas intermediárias da gestão do sistema público estadual de ensino, as Credes possuem um articulador de gestão ao qual estão vinculados os chamados superintendentes, professores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico a um conjunto de escolas, cujo número é variável. Em Fortaleza, por exemplo, os superintendentes acompanham 6 a 9 estabelecimentos; no interior o número de escolas acompanhadas é menor.

Na visão da equipe técnica da Seduc, o sistema de acompanhamento por parte das Credes e Sefor à rede de escolas se diferencia, tendo as escolas profissionais um monitoramento mais sistemático, com um programa de formação associado. Já as escolas regulares, “fica mais [...] nesse monitoramento permanente. ... as escolas profissionalizantes também tem um serviço de superintendência, mas nas regulares são os encontros mensais nas Credes e o acompanhamento do superintendente” (Técnico da Seduc). Na explicação do mesmo técnico,

as Crede tem uma gerência também. Então, é dado a ela o eixo formação também. Elas podem fazer formação de gestores, mas não é uma formação coordenada pela Seduc, mas é dado a ela as condições de se reunir periodicamente com os diretores, algumas Crede organizam uma pauta administrativa e uma pauta formativa. É sempre nessa perspectiva.

O coordenador de uma Crede detalha como ocorre o processo de acompanhamento às escolas da sua jurisdição:

As atribuições da coordenadoria resumidamente, acompanhar as escolas em todos os seus processos aí perpassa por lotação de professores, seleção, lotação de professor temporário, lotação dos professores efetivos. Nós acompanhamos todo o processo pedagógico das escolas desde a orientação de elaboração de PPP, até a avaliação do aluno; nós acompanhamos os projetos que são emanados pela Secretaria que chegam as escolas, e nós acompanhamos também os problemas administrativos inclusive os processos financeiros, os recursos que entram na escola... Como é que esse acompanhamento é feito? Ele é feito em duas vertentes, *in loco* e à distância, através de sistemas; *in loco* nós temos um serviço que faz esse acompanhamento que nós chamamos de superintendência escolar que é um professor ou um técnico que é lotado na coordenadoria e que uma vez por mês vai até a escola estadual e lá ele leva uma pauta de acompanhamento e (...) vai discutir com o gestor escolar, ponto a ponto que ele precisa acompanhar naquele mês, essa pessoa é o superintendente escolar que é lotado aqui na sala de desenvolvimento da escola e da aprendizagem.

No âmbito da gestão escolar todos os estabelecimentos estaduais contam com um núcleo gestor, cuja composição varia conforme o tamanho das unidades e é integrado por pelo menos 3 componentes que exercem funções gratificadas: 1 diretoria, 1 coordenação pedagógica e 1 secretaria escolar. O acompanhamento aos docentes das diferentes áreas de conhecimento é feito por um professor da escola (efetivo ou temporário) com regime de 40 horas semanais, 20 das quais dedicadas a esta atividade – o Professor Coordenador de Área (PCA). Para seu exercício, experiência e liderança perante seus pares são requisitos importantes. O PCA atua junto ao coordenador pedagógico no acompanhamento de avaliação do ensino, do processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos. Se levadas à letra da lei, todavia, suas atribuições chegam a ser exaustivas, acumulando um conjunto de 23 atividades manualizadas pela Secretaria.

Por não dispor de uma estrutura própria de carreira com incentivos ao exercício de cargos técnicos, a Secretaria acaba por preencher as lacunas relativas à escassez de recursos humanos com docentes que, para tanto, recebem incentivos financeiros para compensar perdas salariais decorrentes de seu afastamento de sala de aula. Considerando que a capacidade técnica instalada é fator importante no sucesso da concepção e implementação de políticas educacionais, a criação de quadros próprios para estruturas centrais e regionais da Secretaria de Educação é desafio a ser enfrentado pelo governo do estado do Ceará. Suas atribuições estratégicas na implementação de políticas e acompanhamento às escolas da rede justifica plenamente o reconhecimento financeiro exercido pelo seu pessoal.

e) Formação de professores

Embora os eixos temáticos tenham definido o termo “formação de professores” para caracterizar as ações desenvolvidas com foco na docência, a expressão “políticas docentes” talvez seja mais apropriada para referir tais iniciativas, pelo menos no caso do Ceará, uma vez que envolvem não apenas ações de formação no sentido estrito, como também políticas de recrutamento de pessoal docente, regime de trabalho e outros temas correlatos, alguns dos quais aprofundados na pesquisa. Observações sobre esse tema foram contempladas anteriormente quando se tratou de três indicadores desenvolvidos pelo Inep recentemente, a saber: regularidade docente, adequação da formação docente e esforço docente. A análise desses indicadores evidenciou algumas tendências, a saber: rotatividade de docentes relativamente baixa nas escolas da amostra, inadequação da formação docente em 1/3 das escolas pesquisadas e alto nível de esforço docente, sobretudo nas escolas de ensino médio regular de um turno.

O exame de dados relativos ao número de professores temporários e regidos por CLT encontrados nas escolas estaduais revela alguns números impactantes. Mesmo depois de três concursos realizados em tempos recentes – 2003, com 6.488 vagas, 2009, com 4.000 vagas e 2013, com 3.000 vagas – a grande maioria dos docentes das escolas visitadas são temporários. Nas escolas profissionais, os professores dos cursos técnicos são contratados em regime de CLT, pelo Centec, uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social (OS).

A presença dos professores em tempo integral nas escolas profissionais se mostrou relevante, especialmente por possibilitar uma maior integração entre eles, permitir ajustes

nos planejamentos pedagógicos de forma rápida e integrada, e servir de apoio aos alunos a qualquer momento que eles demandem. Se, por um lado, parecem aspectos positivos do ponto de vista de melhoria da qualidade do atendimento aos alunos, por outro lado, os próprios docentes reconhecem que trabalham além da sua carga horária estabelecida e não ficou claro para as pesquisadoras o que é feito com a carga horária correspondente aos 30% de horas de planejamento previsto na Lei do Piso Salarial.

Quanto às políticas de formação continuada, as entrevistas não apresentaram evidências de que a Secretaria tenha concentrado esforços em ações direcionadas a professores do ensino médio. De uma maneira geral, o que se encontrou foram formações tópicas desenvolvidas no âmbito das próprias escolas.

Na visão do Secretário de Educação há diferenças conceituais sobre formação em serviço e formação continuada como mostra o depoimento a seguir.

Eu acho que formação efetiva para profissional é formação em serviço e eu faço uma distinção entre formação em serviço e formação continuada. Formação continuada é aquele curso. O mestrado já entra num ponto muito privilegiado da pós-graduação *stricto sensu*, mas que seja um aperfeiçoamento, uma especialização não importa, mas a minha distinção é assim. Eu chamaria de formação em serviço uma formação focada no desempenho das tarefas do cotidiano. Para mim a formação que deveria ser dada aos profissionais, antes de qualquer outra, estando uma vez habilitados e uma vez alocados num posto de trabalho é essa formação em serviço. E acho que a melhor formação em serviço é feita pelos próprios pares, sempre eu [sic] achei isso, acho que a universidade tem seu lugar de contribuição. Não credito muito, mas declaro minha ignorância em relação às agências formadoras externas e articuladoras como prestadoras de serviço; não seria minha aposta inicial mas acho que a gente deveria criar uma rede de mecanismo ou de mecanismos de que os próprios professores da rede estadual fossem formadores de colegas (Secretário, entrevista).

Na perspectiva dos diretores, as formações docentes acontecem na própria escola e incluem momentos pedagógicos diversos, especialmente ampliados depois da Lei do Piso Salarial, que assegurou 30% da carga horária para atividades que podem ser de formação, como podemos constatar no depoimento seguinte:

[...] Com a adesão da questão das 27 horas para o professor, nós organizamos as nossas semanas aqui na escola com relação à formação, então nós temos hoje propriamente dito a formação ela é do coordenador da escola, hoje. Nós já tivemos a formação feita pelos orientadores, os PCA que são na realidade os coordenadores das escolas a nível de formação do Pacto pelo Ensino Médio. Já tivemos formação pela Crede, pelas bolsas da Funcap e nós nunca deixamos de ter a formação, mesmo quando... acabaram as bolsas da Funcap, a gente continuava a nossa formação.

Já tivemos parcerias também com editoras, por exemplo, a editora venceu uma obra aqui, tem uma obra que nós estamos utilizando, por exemplo o livro de português e aí nós entramos em contato com a editora para que o suporte pedagógico enviasse alguém para dar formação para os nossos professores, para trabalhar com aquele material e aí nós já tivemos isso aí; hoje temos formação com os coordenadores.

[...] Uma semana a gente dedica para o planejamento que é a quarta semana, a última semana do mês a gente faz o planejamento para o mês seguinte, na semana seguinte ele envia todo o planejamento dele para o coordenador, na terceira semana; na segunda semana já é a formação de uma dessas pessoas que eu falei anteriormente e na semana seguinte é a socialização dessa formação, ou seja, recebe do coordenador todas aquelas dicas e na outra semana vamos dar o *feedback* para saber o que é que receberam, como é que estão atuando, e quando necessário a gente muda (Diretor, entrevista).

Sobre formações docentes focalizadas em conteúdos disciplinares, o diretor de uma das escolas pesquisadas em Canindé, foi enfático ao afirmar que elas ocorrem

só no momento dos planejamentos onde o coordenador abre o planejamento, dá alguns direcionamentos e ali eles sentam, então assim, tem uma formação de Português? Não tem propriamente dito, o que tem é a equipe dos professores da escola se reunirem ali e traçam entre eles mesmos, fazendo tira-dúvidas, a orientação entre eles mesmos, mas, formação de hoje vai ter uma formação de geografia, não, não tem (Diretor, entrevista).

Já na escola de ensino médio de Fortaleza, o diretor observa que, quanto à formação de professores,

Realmente a gente está carente disso daí, houve esse último projeto do governo agora, o Pacto que ele infelizmente foi... deu assim uma mexida uma reviravolta na formação dos professores até porque o grupo que foi formado aqui dos professores orientadores eles fizeram um trabalho assim muito bom, deu uma mexida assim o professor ele passou a levar com mais seriedade o curso, mesmo com a bolsa atrasando mas... aí criou-se uma cultura, criou-se uma cultura eles deixaram de depositar o dinheiro já desde agosto, não vem nada, mas mesmo assim eles continuaram ainda [...] (Diretor, entrevista).

Quanto a iniciativas da escola no planejamento de ações de formação para os docentes, o diretor de um das escolas de Fortaleza assume que “a gente entende que a formação são essas reuniões que a gente faz de planejamento, não deixa de ser uma formação porque a gente pega a realidade da escola e vamos discutir em cima dela e traçar a meta” e que os professores trazem questões da sala de aula para discutir com os colegas, fato considerado muito bom, inclusive a gestão escolar estimula tal iniciativa, pois considera uma forma de empoderar os docentes.

Se, em governos anteriores, recursos significativos foram despendidos na formação em serviço de professores, com participação das universidades (UFC, UECE, UVA e URCA) no projeto Magister, assim como na formação de gestores, pelo Progestão, desenvolvido entre 2001 e 2005 e ainda a oferta de bolsas de estudos para professores cursarem especialização, no período dos governos Cid Gomes, tal esforço parece ter arrefecido. Como evidenciaram os depoimentos supracitados, assim como entrevistas junto à equipe técnica do ensino médio da Seduc e a docentes das escolas da amostra, as ações de formação em anos recentes têm se restringido às atividades e a momentos de planejamento, quando o corpo docente desenvolve estudos e compartilha experiências de modo a preencher lacunas no que diz respeito a conteúdos que subsidiem suas atividades de ensino.

3.2. Eixos transversais

Ao longo da pesquisa os eixos transversais definidos pela pesquisa foram identificados e trabalhados juntos as equipes entrevistadas, o que nos permitiu apontar alguns achados bastante interessantes no estado do Ceará. A seguir, apresentamos os aspectos mais interessantes identificados no que diz respeito a: juventude, identidade da escola e território.

a) Juventude

Para situar a importância desse tema, é oportuno começar por lembrar uma passagem da entrevista realizada com o Secretário de Educação, em que este afirma a centralidade da questão da juventude, como se vê no comentário de que, para ele, “a política de ensino médio (...) é política de juventude”.

Exatamente, não dá para resolver essa equação pensando só nos termos do que se faz na escola, pela escola, pela rede ou pela burocracia que produz a equação escola. Não dá. Agora isso não quer dizer que não exista aí um espaço, um papel nesse âmbito, eu acho que há sim um espaço importante. A gente continua investindo em uma visão de apoio ao protagonismo dos jovens, dos professores, das escolas, mas assim, eu sinto que tem aquela hora de transformar ideias, atitudes em algo mais, esse elemento catalisador ainda falta (Secretário, entrevista).

Apoiando-nos nas palavras de Dayrell (2007), é na forma como os jovens se constituem alunos que reside um dos grandes desafios da relação da juventude com a escola. O trabalho de campo realizado junto às escolas selecionadas para compor a amostra da pesquisa revelou a presença de jovens alunos bonitos, alegres e que, de nenhum modo, parecem descuidados de seus estudos. Ao contrário, os jovens dessas escolas não apenas sonham, como têm altas expectativas em relação a seu futuro. Todos se veem em um lugar muito melhor do que o que se encontram no momento presente de suas vidas.

É possível que tais características estejam relacionadas com a “cultura escolar” das unidades selecionadas, onde há um clima organizacional positivo e bom acolhimento aos jovens. Notou-se, no interior dessas escolas, um ambiente propício ao estudo e ao ensino-aprendizagem, questão a ser detalhada no tópico sobre a identidade da escola.

Compreender a relação da cultura com a juventude que frequenta o ensino médio em escolas públicas, sejam elas da periferia de uma metrópole, sejam localizadas em cidades de pequeno e médio porte no interior do estado do Ceará, nos remete a uma afirmação de Dayrell (2007, p. 1107) de que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores”. A pesquisa de campo realizada nas seis escolas revelou que, de fato, estamos vivendo um período em que não podemos falar de um conceito único de juventude, mas de juventudes. Essa visão é compartilhada pelo Secretário, quando afirma que

Eu costumo dizer o seguinte: política de ensino médio para mim é política de juventude. Exatamente, não dá para resolver essa equação pensando só nos termos do que se faz na escola, pela escola, pela rede ou pela burocracia que produz a equação escola. Não dá. Agora isso não quer dizer que não exista aí um espaço, um papel nesse âmbito, eu acho que há sim um espaço importante. A gente continua investindo em uma visão de apoio ao protagonismo dos jovens, dos professores, das escolas, mas assim, eu sinto que tem aquela hora de transformar ideias, atitudes em algo mais, esse elemento catalisador ainda falta (Secretário, entrevista).

Os diretores das escolas também têm essa compreensão, como bem demonstra o diretor de uma delas, ao afirmar que sua escola é frequentada por “várias juventudes” uma vez que

[...] Tem aquele aluno que ele pensa que ele está terminando o ensino médio e ele já diz logo, pronto, para o ano eu vou fazer um curso de nível superior. Já tem aquele outro que não tem esse sonho, o sonho dele é de ficar com os pais dele, com a família e por aí vai, ou arrumar um determinado trabalho que não exija a sua formação, então assim o campo ele é bem diferenciado. Porém nós estamos fazendo esse trabalho, nós começamos com o turno da noite, porque a gente diz assim: – o turno da noite é o turno dos alunos trabalhadores, porém nós temos alunos também que não trabalham ou que trabalhavam e que perdeu o emprego; então a gente implantou a questão da formação para o trabalho, começamos isso a noite. E durante o dia, com os projetos da escola nós estamos trazendo os profissionais de diversas áreas para estimular e ele tentar se identificar para que área mais ou menos ele vai. Então a gente está tentando fazer com que esses alunos comessem a entender que a oportunidade, a questão de nível superior é para todos, mas cabe a cada um se preparar, se fortificar.

Mas ainda encontramos alunos que pensam assim, exemplo, ‘não quero ir fazer vestibular porque é em Fortaleza e eu não quero viajar, não tenho onde ficar’. Os daqui: ‘eu não tenho dinheiro para pagar ou não quero ir para o IFCE. Eu quero ficar é trabalhando mais o meu pai no comércio, lá eu ganho bem mais, no final de semana eu tenho dinheiro para eu ir curtir’. Ainda tem alunos desse tipo (Diretor, entrevista).

Essa percepção acerca dos múltiplos perfis de alunos que frequentam as escolas corrobora o que Dayrell (2007, p. 1113-1114) afirma sobre o cotidiano dos jovens brasileiros permeado pelo “princípio da incerteza” uma vez que

eles se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão constrangimentos estruturais.

Nessa perspectiva, a diversificação da oferta de ensino médio da rede pública estadual, especialmente depois da criação da rede de escolas profissionais, funciona como um campo de oportunidade para que os jovens possam realizar escolhas, embora limitadas e contingenciadas por exigências que, muitas vezes, os constrem. É o caso do processo seletivo para as escolas profissionais, que, pelas próprias condições de oferta diferenciadas, em que os alunos frequentam a escola em tempo integral, com nove ou dez horas por dia, permite que aqueles que a frequentam possam ser mais bem preparados para o Enem e para outros processos seletivos que propiciam o acesso ao ensino superior.

Dentre os estudantes de escolas profissionais, poucos afirmam o propósito de atuar profissionalmente como técnicos de nível médio. Muitos veem nessa formação uma possibilidade de renda para pagar os estudos de nível superior. Na visão da gestão, as escolas começaram como profissionais, mas o Enem e a iniciativa da Seduc em estimular os alunos das escolas públicas em fazer esse exame, mudou o foco das escolas de educação profissional. Assim, hoje, na visão desses gestores, essas escolas cumprem os dois papéis – formar profissionais de nível médio e preparar para os processos seletivos de acesso ao ensino superior.

Na entrevista com os alunos, percebeu-se níveis de maturidade intelectual e socioemocional bastante diferentes entre os que frequentam as escolas profissionais e as escolas de ensino médio regular. Na visão dos alunos, nas escolas profissionais eles são levados a conceber seu projeto de vida [existe uma disciplina específica para tanto] e com isso, aprendem a dimensionar o “sonho” e planejar os passos necessários para atingi-lo. No caso das escolas do Ceará o que se percebeu foi que não há um “*continuum* diferenciado de posturas” entre as dimensões da juventude fora da escola e o estatuto de aluno, no interior do estabelecimento de ensino (DAYRELL, 2007). No entanto, há que se questionar em que medida essa homogeneização de posturas é, de fato, espontâneo, ou forjado pela escola, pois, segundo Abramovay (2015, p.31),

Na escola, o jovem é despidido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel.

b) Identidade da escola

Componente central da política educacional cearense é a autonomia da escola, razão pela qual sua identidade é dimensão central para o entendimento da dinâmica estabelecida entre o órgão central e a ponta do sistema. Para uma melhor compreensão desse eixo transversal, é oportuno retomar a perspectiva teórica de Torres (2005), que situa a escola como portadora de valores decorrentes de sua construção histórica. Seria possível afirmar, assim, que cada escola representa um “pequeno mundo” o qual resulta de uma síntese da cultura que foi sendo construída institucionalmente. Nesse sentido, pode-se dizer que as escolas imprimem suas próprias marcas à forma como desenvolvem as ações da Secretaria. Do mesmo modo, criam iniciativas próprias na medida de suas necessidades e interesses. Isso vale tanto para as políticas centrais ao projeto educativo do Estado, como para elementos relativos a aspectos associados ao sucesso escolar, como o clima escolar. Tal traço revelou-se presente nas seis escolas visitadas no Ceará, referendando as expectativas associadas a seus bons resultados em contextos sócio espaciais adversos.

É perceptível o alinhamento entre as concepções da equipe técnica da Seduc e as respectivas coordenadorias regionais e superintendentes de Fortaleza. As orientações emanadas da Seduc e regionais são recebidas pelas escolas, mas percebe-se diferenciações no processo de implementação em cada estabelecimento de ensino. Essas diferenciações estão mais relacionadas ao *modus faciendi*, uma vez que o foco permanece comum. Confirma-se a hipótese de que se as políticas, programas e projetos (federais e estaduais) são os mesmos, as formas de interpretação diferem: são 6 escolas, 6 diretores, 6 visões de mundo e 6 projetos em construção.

Um exemplo de afirmação de tal identidade pode ser encontrado no clima escolar encontrado nas diferentes unidades, afirmando especificidades marcantes. Quando do trabalho de campo, foi possível observar diferenças significativas não apenas entre escolas regulares e escolas profissionais, assim como entre as unidades de um mesmo tipo de oferta. Tais elementos se revelam na forma como os jovens circulam e se apropriam do espaço escolar. Se em algumas isso ocorre em um ambiente de maior liberdade, em outras, pode-se observar algum tipo de restrição. Não se quer aqui expressar qualquer tipo de julgamento sobre as condutas mais ou menos apropriadas, mas, antes, o jeito de cada escola lidar com seu cotidiano.

Numa escola de educação profissional, por exemplo, observou-se grande preocupação da direção em realizar a atividade de alimentação em um intervalo curto para que os estudantes pudessem usufruir seu tempo livre entre o intervalo da manhã e da tarde. Os jovens, nesse caso, circulavam livremente pela escola, tanto em pares, quanto em grupos. Ouviu-se música tocada pelos alunos, viu-se casais de namorados e, ao mesmo tempo, intenso uso do ambiente de biblioteca, com alunos utilizando *notebooks* da escola, em interação com colegas ou com professores responsáveis por diferentes atividades. Noutra, por sua vez, notou-se prevalecer maior preocupação com ordem e com disciplina na circulação de alunos e professores, situação ilustrada por um “momento cívico” semanal.

Vários outros aspectos do que se observou do cotidiano das escolas, durante o trabalho de campo, permitem constatar as diferenças na identidade das escolas. Esse jeito próprio de lidar com os problemas pode ser percebido desde os modos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem por parte da gestão, como no exercício de liderança por parte dos gestores com quem foi possível interagir. Relembrando cada uma desses en-

contros, tem-se lideranças mais ou menos carismáticas – e todos os diretores entrevistados, sem distinção, parecem possuir visível liderança perante a comunidade de sua escola e por ela são respeitados. Vários depoimentos de professores e estudantes registram reconhecimento das qualidades do gestor à frente da escola a qual pertencem.

c) Território

O aprofundamento de questões relativas à distribuição territorial enquanto fator de aprofundamento das desigualdades socioespaciais não foi suficientemente elucidada durante a primeira fase da pesquisa, sendo objeto de investigação mais acurada no segundo momento de atividades de campo. Assim, conforme já observado, constatou-se, nitidamente, a existência de três tipos de oferta com escolas: as escolas de ensino médio regular, as escolas de educação profissional e as extensões rurais, localizadas em comunidades distantes das cidades, onde estudantes e professores convivem em instalações precárias, via de regra cedidas pelos municípios para funcionamento do ensino médio no período noturno. As condições de acesso às escolas não são iguais, uma vez que os estabelecimentos de educação profissional possuem critérios seletivos para admissão de alunos.

Outro aspecto a registrar no que se refere à questão territorial, diz respeito às diferenças entre as escolas dos municípios do interior e da capital. Nos primeiros, é perceptível a maior permanência dos gestores e dos professores nas escolas, enquanto, na capital, especialmente os docentes, inclusive das escolas de educação profissional, permanecem menos tempo nas escolas, muitos com compromissos em outras escolas ou com outras atividades. De uma maneira geral, observa-se que as desigualdades socioespaciais parecem menos visíveis nas percepções dos jovens estudantes das escolas do interior; a consciência da pobreza e das limitações dos sonhos é mais aguda entre os jovens da capital, habitantes de territórios da periferia.

Do ponto de vista geográfico, é possível formular a hipótese de que, ao definir sua rede de escolas de educação profissional, a Secretaria de Educação buscou uma distribuição homogênea no território estadual, situando-as, inclusive, em zonas de maior vulnerabilidade social e econômica. Este é o caso específico das duas escolas profissionais de Fortaleza, ambas localizadas entre os bairros de menor IDH-B, marcados pela pobreza do entorno, onde habitam comunidades com acesso precário a serviços básicos. Esgotos a céu aberto e a falta de pavimentação das ruas pareceu ser lugar-comum nas vizinhanças da escola.

Vale registrar, no que se refere a esse aspecto, que diretores referiram, em suas entrevistas, à valorização imobiliária em torno das escolas profissionais, caso notado pelas pesquisadoras em uma das unidades visitadas – construída nas proximidades de um aterro sanitário, e que convive com construções de pequenas e apazíveis casas.

Um aspecto que chamou a atenção das pesquisadoras no que se refere à dimensão territorial se refere a uma certa “sacralização” do espaço da escola na região onde está localizada. Nos bairros da capital conhecidos pela vulnerabilidade social e violência a rua na qual se localiza a escola pareceu preservar um clima de normalidade e, de acordo com o depoimento de alguns diretores, a escola é protegida de agressões, invasões e outros tipos de violência, por meio de pactos implícitos ou explícitos com grupos sociais responsáveis por esse tipo de violência. O diretor de uma escola reconhece esse trabalho de preservação do território em que está localizado a escola, mas afirma que

a gente tem que voltar o tempo, porque isso não foi uma coisa assim de imediato, não posso dizer que foi a partir do momento que eu entrei na gestão, de jeito nenhum, isso foi uma construção com a comunidade desde as primeiras gestões (Diretor, entrevista).

Nesse processo de construção de parceria com a comunidade, o diretor reafirma não só o contato direto com pais e familiares, mas também o trabalho desenvolvido em torno da ideia de que a escola é da comunidade, sem, no entanto, perder os valores basilares que constituem a razão de ser da escola que

[...] Primeiro a escola passou a oferecer a educação, o conhecimento. A mãe: 'não, eu sei que o meu filho está lá na escola, mas ele está aprendendo'. E aí junto com a questão de oferecer educação acho que ao longo do tempo os pais foram observando isso, então também a questão da segurança que também foi. Houve tempos em que não era tão fácil, mas aí foi uma construção que perdura até hoje. Nessas outras escolas sempre ocorreram assaltos, os assaltantes chegam e levam as armas do vigilante, mas aqui vai completar 20 anos que não ocorre nada assim em relação à escola (Diretor, entrevista).

• Uma outra visão de território – as comunidades e os anexos

A presença dos anexos ou extensões rurais chamou a atenção das pesquisadoras desde a primeira visita a campo. Uma situação peculiar, observada em apenas uma das escolas da amostra, fez com que o interesse sobre o tema fosse ampliado em virtude de pouco se falar e menos ainda saber como funciona essa oferta, poder-se-ia dizer, invisível à luz das coletas oficiais de dados, como Censo Escolar.

Na segunda visita a campo, procuramos ampliar a investigação sobre as extensões rurais e, para isso, foi programada juntamente com a Crede 7 e a direção do Colégio Paulo Sarasate, de Canindé, visita a duas extensões rurais vinculadas à escola. A motivação que orientava a visita era captar as impressões dos alunos sobre pertencer a uma escola-sede que se localizava a vários quilômetros de distância e as condições de funcionamento da infraestrutura física que eles utilizavam.

O que se percebeu foi a construção de identidade com um território, completamente diferente do que a literatura sobre território e juventude aborda. Quando indagados sobre o pertencimento a escola-sede os alunos são categóricos em afirmar que se sentem como se fossem de

De lá, é como se fosse uma família gigante. E eu gostaria de falar também sobre o menino que mora mais para cima, né? E muitos são meus amigos, né? E todos de lá iriam desistir, todos de lá.

Principalmente... o ônibus hoje não veio da serra, toda vida que é prova ou trabalho o ônibus falta. Hoje mesmo é trabalho de matemática e o ônibus não veio.

Porque são dois transportes, tem um que vem da Serrinha dos Aragões, que é mais em cima da serra, eles descem até o Bonitinho, no Bonitinho eles pegam outro ônibus e o outro sai do Bonitinho. Pau de arara, né? Porque outro não sobe. Aí hoje ele faltou e a gente não sabe porquê. Pode ter sido algum problema. Mas ele não costuma faltar. Agora seria mais dificuldade para eles porque eles já têm que pegar dois transportes, não tem um só... (Aluna, Anexo, Canindé, entrevista)

Os professores que atuam nos anexos, muitos moradores da própria comunidade, representam baluartes na preservação das extensões rurais nas comunidades. Embora reconheçam problemas de qualidade na oferta dessas turmas, defendem a permanência dos anexos com argumentos que tem suporte nas suas próprias histórias de vida, como podemos ver no texto a seguir

[...] O que eu sempre falo para eles, que para mim ter estudado aqui só há o quê, 20 metros de casa, foi muito proveitoso, porque a minha irmã não, no começo, nos primeiros anos do ensino médio ela se deslocava daqui as 3h da manhã de pau de arara para chegar no colégio. Lá, passava a semana na casa do meu tio, servindo de babá dos meus primos para conseguir o ensino médio. Então quando teve esse movimento aqui, minha mãe, a mãe dela e outras mães se uniram para trazer uma sala para cá justamente por isso. Então eu tive uma oportunidade que a minha irmã não teve totalmente, minhas primas, meus primos também, foi dessa forma se acordando de madrugada passando sono, fome, chegando a dormir em cima das carteiras tendo que voltar para casa ao meio dia. Então assim, para mim foi extremamente proveitoso e é esse o sentimento que eu tento passar para todos eles, para valorizarem isso, essa questão de educação, a oportunidade que eles tiveram que muitos não têm. Então é por isso que a gente está sempre assim... porquê da outra vez que o Paulo veio para cá de certa forma eu fiquei triste porque eu não imagino a extensão saindo daqui (Professor, Anexo, Canindé, entrevista)

Na visão dos professores, o anexo representa um território a ser preservado, pois significa a garantia de um direito – no caso, o ensino médio. A história da conquista do anexo na voz de uma das primeiras professoras descreve bem a situação.

Para transferir os alunos daqui para a Santana da Acaú, lá tem uma escola belíssima e a gente não concordou, a gente resistiu não pelo fato. Se a gente fosse para lá, lógico lá tem uma estrutura belíssima, de material, tudo é incomparável. Mas a gente lutou muito, por a questão da conquista, isso foi uma luta da gente conquistar o ensino médio para cá. A gente começou com o 1º ano, depois 1º e 2º e depois 1º, 2º e 3º e não parou mais.

Apesar de a gente ter começado com muitas dificuldades. Era difícil porque eu era a única professora, eu tinha que assumir todas as

disciplinas era muito difícil e aí com o tempo a gente foi conquistando mais ainda e trazendo novos professores, porque quando eu cheguei só tinha eu que era formada.

Assim, nós temos aqui uma gama de professores com pós-graduação, em gestão escolar em... certo então é um pessoal formado, é um pessoal bom. A gente vê a questão da estrutura não tem como não ver, mas assim, **se a gente pudesse manter aqui por essa questão da conquista e a questão do crescimento da nossa própria comunidade** a gente está pensando que mesmo a passos lentos de crescer e aí vai e tira o único ensino médio que tem aqui e a gente vai regredir, é só pensar (Professor, Anexo, Canindé, entrevista. Grifos nossos)

A guisa de conclusão

Em sintonia com a concepção teórica adotada pelo projeto (BALL, 2012; TORRES, 2005), observou-se que a implementação de políticas, programas e projetos nas escolas pesquisadas mostrou-se estreitamente associada a uma cultura organizacional própria de cada uma das unidades. Nessa perspectiva é oportuno lembrar que as iniciativas governamentais são “fatores exógenos” às escolas (porque originários do Ministério da Educação ou da Secretaria de Educação do Ceará), ao passo que seus próprios recursos (humanos – professores, equipe gestora, alunos e funcionários –, materiais e imateriais) são “fatores endógenos”. Como cada escola é fruto de uma história construída a partir dos caminhos que a levaram a constituir sua identidade atual, não são as mesmas as formas como interpretam e reinterpretam as políticas.

Os diretores referem-se a programas federais em suas escolas, em particular o PDDE, o PNLD (referidos por todos os diretores) e o PNAE (referido por metade dos diretores). As iniciativas especificamente relacionadas ao ensino médio e a educação profissional não foram objeto de destaque nas entrevistas. Dentre as iniciativas estaduais mencionadas, observou-se maior número de referências ao Projeto Professor Diretor de Turma, cuja presença em todas as escolas foi observada pelas pesquisadoras. Em menor proporção há menções aos projetos *Primeiro Aprender*, *Aprender pra Valer* e *Geração da Paz*.

Sem sombra de dúvida, a face mais visível da presença federal é o Enem, apropriado pela Secretaria de Educação e sua rede de escolas como uma política com cores próprias. Notou-se que esse exame mobiliza toda a comunidade escolar visando a participação do maior número possível de alunos das escolas estaduais no certame. Há um monitoramento da Seduc nesta direção e as escolas buscam, inclusive, parceria com os Correios e com a Secretaria de Segurança visando a agilizar seus documentos para a confecção de carteiras de identidade.

As escolas da amostra parecem conviver de forma natural com uma cultura de avaliação externa por parte da Seduc, introduzindo mecanismos de preparação tanto para as provas do Spaece, quanto para o Enem. Em todas as unidades pesquisadas observou-se a presença de estratégias de preparação para as avaliações externas, cujo alvo mais direto e o principal chamariz para os alunos é o acesso ao ensino superior.

Observou-se nas escolas pesquisadas que a maioria dos diretores tem uma avaliação positiva acerca da política de bônus adotada pela Seduc, com apenas uma voz discordante na afirmação de que “em certo ponto ela ajuda a menosprezar algumas unidades”. Se a conquista do prêmio é um desafio para a equipe escolar, recebê-la mais de uma vez é uma meta praticamente inatingível, dado que para tanto a escola precisa ter um índice de 7% acima de seu desempenho no ano anterior. Pode-se dizer, portanto, que, em certo sentido, o bônus é uma competição da escola consigo própria. No decorrer das entrevistas, não houve referências à estratégia adotada pela Seduc de vincular a premiação das escolas com melhor desempenho o apoio às escolas com pior desempenho.

Em todas as unidades da amostra, encontrou-se um clima organizacional positivo expresso em diferentes dimensões. Do ponto de vista de infraestrutura, todas as escolas pareceram bem conservadas, mantidas e limpas. Nenhuma das unidades pesquisadas apresentavam pichações ou qualquer tipo de depredação. Mensagens positivas, alusões (inclusive fotografias) a alunos aprovados no vestibular e troféus conquistados em certames ocupam lugar de destaque nas paredes ou nas estantes da escola. Importante destacar que algumas das escolas apresentam problemas de infraestrutura, caso, por exemplo, de uma das duas escolas de ensino regular que, por ocasião da realização do trabalho de campo, aguardava mudança para outra unidade, tendo em vista projeto de demolição da estrutura atual e construção de nova escola.

Do ponto de vista humano, o clima pareceu cordial, respeitoso e amistoso. Há um visível alinhamento entre os diferentes segmentos da escola no que se refere aos objetivos de aprendizagem, e o clima organizacional é bastante positivo; reconhece-se que a participação de todos é fator importante para a conquista de bons resultados.

O rico material disponível, certamente, poderá gerar novas e interessantes reflexões acerca da rede estadual de ensino público do Ceará.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso, Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication=juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas-por-que-frequentam>. Acesso em 17/01/2016.
- ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: SARAVIA, E. e FERRAREZI, E. (Orgs). **Políticas públicas**. Volume 2. Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 91 – 110.
- BROOKE, N. **Accountability Educacional en Brasil**. Una Visión General. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC). PREAL. Diciembre 2005. Disponível em <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%205CPREAL%20Documentos/PREAL%2034.pdf>. Acesso em 17/01/2015
- CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. 2011. Disponível em: <http://dowbor.org/ar/pesquisa%20de%20vulnerabilidade%20-%20internet%20v2.pdf> Acesso em: 04 ago. 2011

CASTRO, V. G, TAVARES JUNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 11-5 – 1128, out. 2007.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERNANDES, R. **Nota Técnica** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: INEP, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 19/04/2009.

HALLSWORTH, M. PARKER, S. & RUTTER, J. **Policy making in the real world: evidence and analysis**. Institute for Government, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatório de Informações Sociais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>>. Acesso em: 16 de novembro de 2016

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Ideb 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 16 de novembro de 2016

LIMA, Vagna Brito de Lima. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 2, p. 326-335, Maio a Agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadoreseducacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 039/2014**. Indicador de esforço docente. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadoreseducacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**. Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas. Brasília, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_

educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em 3 jan. 2016.

SALDANHA, A. D. F. Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará. **Dissertação de mestrado**. Juiz de Fora, 2014.

SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização**: atores, processos e instituição na construção do PAIC-Ce. Projeto de qualificação de tese de doutorado: UFRN, Natal, 2015.

VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. 21 (60): 45-60, 2007.

VIEIRA, S. L. e VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol. 34, n. 125, pp. 1075-1093.

CAPÍTULO 6

ENSINO MÉDIO NO CEARÁ - LIDERANÇA ESCOLAR E DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA

Willana Nogueira Medeiros Galvão | Ana Léa Bastos Lima

Introdução

Considerando que as informações obtidas durante o processo de investigação agregam indicadores diversos, assim como observações e entrevistas, este artigo procura apresentar uma perspectiva quali-quantitativa sobre as 6 (seis) unidades visitadas durante o trabalho de campo, localizadas em 3 (três) municípios do Estado, antes referidos, conforme se verá em maior detalhe ao longo do texto.

Os dados, as observações e as entrevistas com gestores escolares realizadas durante o período do trabalho de campo permitiram confirmar as expectativas prévias da equipe de pesquisa de encontrar unidades marcadas pela presença de fatores associados ao sucesso escolar. Como se disse em reflexão anterior (VIEIRA & VIDAL, 2016), as combinações entre as aparentes chaves do sucesso de cada escola são únicas e, por isso mesmo, é um fecundo exercício de reflexão descobrir o que cada uma tem de propriamente seu e o que compartilha com as demais.

(...) este conjunto de fatores não está distribuído de forma homogênea entre as escolas. Se são vários os elementos que podem vir a associar-se ao bom desempenho de estudantes, mesmo quando as escolas estão inseridas em territórios marcados por condições adversas, as combinações entre os mesmos diferem de instituição para instituição (op. cit. p. 10)

É importante assinalar, entretanto, que a liderança do(a)s diretores(a)s dessas unidades apresentou-se como um fator em comum na amostra da pesquisa. Por isso mesmo, optou-se por melhor conhecer esse traço em um artigo específico sobre a matéria na expectativa de compreender como se estabelece a relação entre esse aspecto (liderança) e as questões centrais do estudo, como a juventude e a territorialidade, dentre outras.

1. Como as escolas fazem política

Sabemos que as políticas educacionais ou qualquer política pública que proponha mudanças de práticas institucionais e/ou promova grandes impactos sociais não se concretizam apenas por “força de lei”. Há um conjunto de fatores que deve ser considerado, tais como: participação dos atores, das instituições, a relação entre os entes federados e os diver-

sos interesses políticos que compõe o contexto da formulação de políticas¹, dentre outros. O percurso entre a concepção das leis, a elaboração das políticas até sua implementação é longo e dinâmico, e, para compreender essas relações, devemos considerar os contextos em que elas se realizam. Como um problema social ingressa na agenda² política do país (contexto da influência)? Como são geradas as políticas a partir dessa agenda (contexto da produção do texto)? Como as políticas são apropriadas e materializadas (contexto da prática)? Como os agentes envolvidos em sua execução mais direta e cotidiana interferem na eficácia das políticas? Dito isso, é importante dar destaque aos impactos dessas diversas influências na elaboração de políticas públicas e no contexto da prática. Segundo Mainardes (2006),

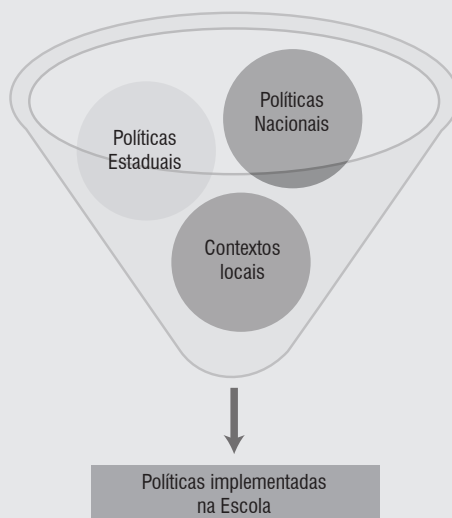
[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (p. 53).

Na Figura 13, podemos observar a relação entre a agenda nacional de políticas propostas a serem desenvolvidas pelos estados, que reverberam nas políticas a serem implementadas em seus contextos locais (escolas). No caso deste estudo, destaca-se a relação entre as políticas educacionais para o fortalecimento e a diversificação da oferta de ensino médio no país e seu impacto na política da gestão estadual do Ceará, que incorporou fortemente a agenda do contexto nacional. Trabalha-se, especificamente, em relação às políticas públicas no campo educacional, visto o alinhamento político entre os governos estadual e federal na última década, quando as políticas desenvolvidas pela esfera federal incentivaram ações no estado a partir da disponibilização de recursos financeiros e suporte técnico³, principalmente ao focalizar o desenvolvimento da política de ensino médio integrado à educação profissional no caso do Ceará.

1 Mainardes (2006) em seu texto *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, ao analisar o ciclo de políticas sob a ótica de Stephen Ball e Richard Bowe, chama atenção sobre a relação entre o contexto e o desenvolvimento desse processo. Para o autor, deve ser levado em consideração o contexto que influenciou a agenda (contexto de influência), o contexto do momento de formulação da política (contexto da produção do texto), bem como o contexto da prática, da implantação propriamente dita. Destacando que se trata de um fluxo, com características dinâmicas que influenciam o desenvolvimento e efetivação da política, principalmente levando em consideração a inserção dos agentes dentro desse processo.

2 “A agenda é uma lista de questões relevantes e conduzidas pelo poder constituído [...]. Para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, a saber: seja do interesse do governo eleito e/ou capaz de mobilizar ações de grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (*window opportunity*) que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava” (CONDÉ, 2011, p. 8).

3 Recursos advindos da adesão do Estado do Ceará ao Programa Brasil Profissionalizado e, posteriormente, ao Pronatec.

Figura 13 - Formulação e implementação de políticas a partir de contextos específicos

Fonte: VIEIRA, VIDAL *et al.* 2015, p. 19

A implementação constitui-se na fase de materialização da política, e os objetivos elaborados para responder à agenda durante o processo de decisão e formulação estabelecem-se, ou não, a partir da condução da aplicação da política. É grande a complexidade desta fase, pois os impactos não se estabelecem somente com o desenho da política que, por sua vez, geralmente, é elaborado a partir da ideia de um contexto de condições ideais de implantação, sem dar conta das especificidades locais de abrangência da política, principalmente em se tratando de educação, quando temos realidades distintas entre as escolas.

Dessa forma, a *práxis* impõe diversos desafios, desde a adesão e a interpretação dos atores que não compuseram a fase de formulação, até as condições materiais e locais para sua realização. Assim, a relação entre formulação e implementação torna-se um campo dinâmico, e os estudos sobre essa fase podem e devem contribuir para os ajustes e aprimoramentos necessários no desenho da política, visando a alcançar os resultados necessários para dirimir o problema lançado pela agenda política. Isso ocorre, principalmente, porque são fases com agentes diferentes sob contextos diversos. Sobre isso, Ball e Mainardes (2011) apontam que

as políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (p. 13).

Analisando o contexto local, a gestão escolar foi tratada como condição estratégica para o desenvolvimento da política educacional no Ceará com o início do governo Cid Gomes (2007), visto que a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) elaborou diversas ações para estabelecer um processo de seleção e uma agenda de formação para os gestores

da rede estadual de ensino. Esse esforço por parte da Seduc reforça a importância da gestão escolar para o desenvolvimento das políticas educacionais no Ceará. Sobre isso, Luck (1997) afirma que

é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. (p.16)

Em relação ao processo de escolha dos gestores, em 2008 a Seduc realizou uma seleção pública para composição de um banco de recursos humanos para gestão escolar. A seleção consistia em uma prova de conhecimentos gerais sobre educação, raciocínio lógico, administração pública, legislação educacional e, para os candidatos à direção das Escolas Estaduais de Educação Profissionais (EEEP), inauguradas em agosto do mesmo ano, havia uma avaliação adicional sobre educação profissional.

Após a aprovação na primeira etapa, os candidatos constituíam um banco geral e um banco para gestores das escolas profissionais. No caso das escolas regulares, a próxima etapa consistiu na eleição por parte da comunidade escolar. Já para as escolas profissionais, o candidato deveria passar por uma avaliação de cunho comportamental realizada por uma equipe de psicólogos, seguida por uma terceira fase, constituída por uma avaliação dissertativa acerca do contexto da educação profissional no Brasil e no mundo e, por fim, uma entrevista com os Secretários Adjunto e Executivo da Secretaria de Educação e com o corpo técnico, quando se definia o quadro final dos novos gestores das escolas profissionais, bem como a lotação dos diretores. Importante enfatizar que a avaliação de conhecimentos é uma etapa comum para seleção de todos os gestores escolares da rede e que, após essa etapa, enquanto as escolas regulares têm seus diretores escolhidos por meio de eleição direta, nas EEEP os diretores são indicados pela Seduc.

No que diz respeito à formação dos gestores, durante a gestão Cid Gomes (2007 – 2014), a Secretaria de Educação desenvolveu as seguintes ações relacionadas à formação dos gestores da rede estadual⁴, indo ao encontro da afirmativa da relevância da gestão escolar para a implementação das políticas públicas.

1. Especialização em Gestão da Educação Pública pela UFJF/Caed (522h): formação obrigatória para todos os gestores escolares (diretores e coordenadores) que foram selecionados em 2008. Foi realizada de forma semipresencial por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem e de encontros mensais nos municípios-polos da Sefor e das Crede, atendendo a 1.813 gestores escolares.

4 Dados disponíveis em: 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.

2. Política da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (20h): formação específica para os gestores das EEEP selecionados em 2008, constituída por encontro presenciais para 85 gestores.
3. Especialização de Gestores da Rede Pública Estadual de Educação Profissional (Instituto Federal do Paraná em parceria com a Setec/MEC no escopo do Programa Brasil Profissionalizado) (390h): pós-graduação ofertada para os gestores das EEEP e técnicos da Seduc lotados na Coordenadoria de Educação Profissional, beneficiando 28 diretores.
4. Curso *Myers Briggs Test Identificacion* (MBTI) (12h): Instrumento (teste) identificador de personalidade utilizado para análise comportamental, que gera como produto final um relatório evidenciando o “tipo psicológico” do indivíduo. Esse teste foi realizado com todos os gestores das EEEP e das escolas regulares com o Projeto Jovem do Futuro⁵, atingido 97 diretores.
5. Especialização de Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (Centro Paula Sousa em parceria com CAEd e Setec/MEC – Programa Brasil Profissionalizado) (390h): específica para os gestores das escolas profissionais, tendo beneficiado 7 diretores, dos quais apenas 4 concluíram.
6. Especialização em Gestão Escolar pela UFC Virtual (432h): especialização na modalidade de educação a distância para 21 diretores, sendo que apenas 8 continuaram o curso.
7. Formação em Liderança – a essência da gestão, novos paradigmas para o exercício do poder e da autoridade: formação específica para os gestores de educação profissional e das escolas com o Projeto Jovem do Futuro.
8. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF/Caed (520h): disponibilidade de 10 vagas para o ingresso, sendo 7 para diretores escolares e 3 para coordenadores de Crede e de Sefor por ano. Atualmente, 44 diretores, coordenadores de Crede/Sefor e técnicos da Seduc foram contemplados.
9. Mestrado Profissional em Administração (MPA) pela UFBA (520h) para 5 gestores escolares.

A maior parte das formações propostas pela Seduc são específicas sobre gestão escolar, inclusive com uma especialização obrigatória para todos os gestores escolares selecionados em 2008. Os cursos de mestrado profissional foram ofertados para os diretores escolares mediante seleção e algumas formações foram disponibilizadas especificamente para os gestores das EEEP, por tratarem de temas específicos. As formações que têm como foco o desenvolvimento do conceito de liderança e seus modelos, bem como a concepção desse conceito no contexto escolar, mais especificamente na educação pública, foram dirigidas aos diretores das EEEP e às escolas regulares, com o Projeto Jovem do Futuro.

5 O Projeto Jovem de Futuro é uma parceria público-privada no âmbito da educação, voltada prioritariamente para o Ensino Médio, através do Instituto Unibanco em parceria com diversas secretarias estaduais de educação. O projeto é voltado para o desenvolvimento da Gestão Escolar para Resultados que garante às escolas atendidas a disponibilização de recurso financeiro e de acompanhamento técnico para que a escola desenvolva um plano de melhorias voltado para alunos, professores e gestão. O recurso vai direto para a escola, e cabe ao grupo gestor decidir de que forma esse recurso será investido, tendo por ponto de partida os resultados em avaliações externas.

Para Luck (2010), a gestão educacional refere-se à gestão em seu âmbito macro, quando trata dos sistemas de ensino, bem como à sua abrangência micro, quando se refere à gestão escolar. A autora destaca a importância de analisar a gestão a partir desse conceito mais abrangente, percebendo a relação entre os dois âmbitos, visto que, para compreender o desenvolvimento da gestão no âmbito escolar, faz-se necessária a compreensão dos paradigmas que integram os processos de gestão do sistema educacional, que influencia e orienta os processos de gestão a serem desenvolvidos nas escolas. Sobre isso Luck (2010) afirma que a

gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (p. 35).

Em vista do que foi observado nesta pesquisa, a gestão educacional no Ceará é norteada tanto por uma política para promoção da gestão democrática, como por uma política baseada na gestão para resultados. A Seduc estabelece orientações para a institucionalização do Conselho Escolar com ampla participação da comunidade, formação de grêmios escolares em toda a rede de ensino, descentralização do planejamento dos recursos financeiros, dentre outras ações, como ferramentas de fortalecimento da gestão democrática conforme preconizada na legislação educacional vigente desde o período da redemocratização. Além disso, incorpora a promoção da gestão por resultados, quando a partir da apropriação dos dados das avaliações externas, a rede estadual é orientada por ações que visam ao estabelecimento de metas e à responsabilização (*accountability*), com objetivo de melhorar os índices educacionais aferidos nas avaliações.

Assim, reverberam nas escolas características de gestão que foram inauguradas após a ditadura militar, quando a descentralização e a autonomia mostravam-se como necessidades para a construção do país em um ambiente democrático, tornando-se ferramenta para o desenvolvimento. O modelo de gestão para a educação nos anos 1980 e início da década de 1990 pautou-se na descentralização, na autonomia e na participação, tendo por meta principal a universalização do acesso à educação pública, na qual a missão e o objetivo da escola passaram a ser o de ampliar vagas, tendo por consequência uma escola preocupada com o acesso. Junto à gestão democrática, a gestão por resultados começa a ser incorporada desencadeada por uma série de transformações geopolíticas e ideológicas no início da década de 90, período em que outra demanda passa a ser observada para a educação: a de garantir a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

A força do neoliberalismo expandido a partir dos EUA e da Inglaterra e a decadência do mundo socialista, com a desestruturação da União Soviética, a queda do Muro de

Berlim, entre outros acontecimentos, trouxeram consigo uma grande influência na reorganização da educação em vários países do mundo. Outra agenda passa a ser discutida para a educação pública a partir do contexto de globalização, havendo um deslocamento para um modelo baseado na responsabilização e na avaliação, com ênfase nos resultados de desempenho escolar dos estudantes.

As políticas educacionais no Brasil sofrem influências das ideias neoliberais, principalmente a partir da intervenção de agências internacionais, como o Banco Mundial e o FMI. Percebe-se a importância da conjuntura política e econômica imposta pelo neoliberalismo para o estabelecimento das avaliações como uma necessidade de monitoramento e de “prestação de contas” do investimento feito pelos cofres públicos através do financiamento da educação no país. A lógica do desenvolvimento da avaliação, enquanto ferramenta de gestão possui relação com as questões econômicas, bem como com o debate político-social estabelecido devido às insatisfações de vários setores e agentes ligados ao campo educacional, na perspectiva da discussão da oferta de uma educação pública de qualidade.

O governo federal passou a desenvolver e a fortalecer os institutos de pesquisa, apoiando o desenvolvimento de metodologias mais eficientes, aperfeiçoando, assim, os instrumentos avaliativos. A partir desse cenário sob a influência do neoliberalismo, a gestão para resultados começa a ser incorporada nas redes públicas de ensino e, no caso da rede estadual de ensino do Ceará, percebe-se a convivência de ferramentas da gestão democrática e da gestão para resultados; em algumas escolas analisadas há a preponderância de um modelo sobre o outro, influenciadas entre outros motivos, pelo tipo de liderança exercido pelo gestor escolar.

O modelo de gestão da escola profissional é baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese)⁶, cujos pilares são a pedagogia da presença, que se resume na prática caracterizada por todos os educadores dedicarem seu tempo para conhecer e formar seus educandos, a partir do horário integral de trabalho; e pela educação pelo exemplo, que se refere à postura que os educadores devem desenvolver no convívio escolar, alinhando suas práticas às premissas pedagógicas da escola, bem como ao regimento escolar, servindo de exemplo ao estudante primeiramente através de suas ações. As duas ferramentas citadas são importantes para a integração do aluno ao novo modelo de escola.

A Tese estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão⁷.

6 A Tese surgiu a partir de uma adaptação da TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht - para a aplicação na educação pública de nível médio. Essa ação ocorreu quando um grupo de empresários, ex-alunos do Ginásio Pernambucano, escola pública tradicional de Recife, elaborou um plano de intervenção com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da escola, a partir da parceria da iniciativa privada e do governo do estado, promovendo transformações gerenciais na escola pública. Caracteriza-se pela incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública, coordenadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE)

7 Plano de Ação de período anual, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Programa de Ação (O mesmo se destina a um plano individual de ação dos atores escolares diante do plano de ação, que tem uma amplitude coletiva da escola).

Em suas orientações, corrobora com o desenvolvimento dos conceitos baseados nos pilares do conhecimento contidos no relatório de Jacques Delors para a Unesco (2003): aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, articulando assim a formação cognitiva, a formação humanística e a formação profissional. De acordo com o Manual Operacional da Tese (2008):

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional foi modelada de acordo com a TEO⁸, tomando-se como parâmetro seus princípios, conceitos e critérios. Estes foram agregados às quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors e denominadas de pilares do conhecimento, quais sejam: 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 (p. 7).

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

A referida tecnologia social visa dar suporte para que a escola modifique seus processos em prol da qualidade da prática educativa, priorizando essa vertente como um dos elementos estratégicos da gestão escolar socialmente responsável (CEARÁ, 2010).

Verificamos que a gestão das EEEP é marcada pela gestão para resultados, enquanto, na gestão das escolas regulares, embora também norteadas para esse tipo, as premissas da gestão democrática são hegemônicas. O processo de eleição para um mandato de 4 anos, podendo ser reconduzido por mais um período de gestão, promove a prática de participação da comunidade escolar na gestão escolar. Além disso, as prioridades da gestão são a garantia de acesso e de permanência dos estudantes na escola.

Faz-se necessário atentar que o mecanismo de eleição de diretores, por si só, não consolida práticas democráticas na gestão, representando apenas uma possibilidade, considerando que, para o desenvolvimento da gestão democrática, outros fatores ligados à participação e cultura organizacional são importantes. Sobre isso, Luck (2000) destaca:

Não há, no entanto, resultados gerais e consistentes que demonstrem a efetividade desse mecanismo na prática efetiva de gestão democrática, tendo sido até mesmo identificada a intensificação do autoritarismo da

8 TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.

gestão escolar por diretores eleitos, em certos casos. Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para leva-los a efeito (p. 22 - 23).

A autora ainda aponta a importância da articulação entre as ferramentas da gestão democráticas e da gestão por resultados para que a escola possa consolidar seu papel social, aliando as práticas democráticas à eficácia escolar.

As questões da gestão democrática, de descentralização e da autonomia da escola estão presentes, sobretudo, na literatura dirigida à escola pública. (...) A ênfase é a de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetiva em seu papel social. Essa literatura tende, no entanto, a ignorar e algumas vezes até mesmo rejeitar um outro enfoque da gestão, que parece dirigir-se à escola particular: o enfoque sobre a melhoria do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação. Um grupo da literatura enfoca os processos políticos e outro, os resultados, de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados entre si. Há até mesmo o entendimento de que a preocupação com estes aspectos estaria em oposição aos anteriores, uma vez que os mesmos serviriam a uma política neoliberal de governo, que expropriaria as unidades sociais de sua produção e do seu saber (p. 27).

A gestão educacional é um ponto estratégico para a consolidação das políticas públicas, corroborando a necessidade de que ela se estabeleça a partir da sintonia e do alinhamento entre o seu âmbito macro (sistemas de ensino) e micro (gestão escolar), para que a implementação das políticas possa atender aos objetivos e à agenda que as geraram.

Dessa forma, podemos inferir que a concepção da gestão escolar é um fator importante de análise para entender o desenvolvimento das políticas educacionais em seu contexto local, pois, de acordo com suas características, desenvolvem-se os estilos de liderança que impactam na condução dos processos de gestão e na postura diante da comunidade escolar, bem como repercutem nos resultados educacionais.

2. Liderança e estilos de liderança

A compreensão do termo liderança foi, durante muito tempo, associado, nas escolas, ao termo administração, assim como atualmente é relacionado à gestão escolar. Essas associações e concepções, por sua vez, se materializam como resultantes da influência das teorias que nortearam as ações e as práticas em outras organizações presentes na sociedade.

Recentemente, com a ênfase na teoria das relações humanas, o entendimento da liderança como elemento que mobiliza os comportamentos das pessoas foi posto em rele-

vo. Hunter (2006) explica que “liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”(p. 18). De acordo com essa percepção, a liderança seria a capacidade de conquistar as pessoas, com base nas características pessoais e comportamentais, de maneira a impulsionar os outros a realizarem, por desejo próprio, aquilo que o líder propõe.

A forma de poder expressa pela liderança que é reconhecida e aceita socialmente é a autoridade. Esta, conhecida como autoridade formal, ocorre de forma natural nas instituições, levando em consideração que, em geral, quem está ocupando funções hierarquicamente consideradas superiores recebe também, pela posição ocupada, uma capacidade em si mesmo e nos demais membros do grupo de influenciar e gerir os sujeitos que compõem aquela comunidade. Além desse tipo de autoridade reconhecida nas organizações, temos também a liderança considerada informal. A autoridade informal se materializa como sendo decorrente de variáveis como personalidade, experiência, competência e outras características. Ramos (2012) explica a diferença entre esses dois conceitos: “liderança formal é aquela sustentada pelo poder formal, ou seja, pela autoridade formal; enquanto a liderança informal é a que se baseia nas características pessoais do líder” (p. 44).

Sergiovanni (1999) *apud* Giancaterino (2010, p. 48) divide a autoridade em quatro categorias: autoridade legítima, decorrente da aceitação dos subordinados pela ordem legalmente constituída; autoridade de posição, relacionada à posição, a sanções e a recompensas inerentes; autoridade de competência, fruto da habilidade adquirida em treinamento ou pela experiência, e autoridade pessoal, resultante das características pessoais.

Voltando olhares para a escola, tem-se que a liderança formal é atribuída ao gestor, devido ao cargo que ocupa. No entanto, no cenário atual da educação espera-se que o gestor seja um líder também informal, ou seja, que apresente características pessoais e habilidades de um líder que se preocupa com os objetivos da comunidade escolar e que saiba coordenar e orientar os esforços dos sujeitos envolvidos com o intuito de alcançar esses objetivos.

É importante chamar atenção para o fato de que a forma como se utiliza o poder ou as escolhas realizadas no exercício da função interfere e determina o tipo de liderança exercida. Embora a força exercida nas organizações por meio do poder seja significativa, este é apontado, muitas vezes, como um elemento que pode desencadear reações negativas, principalmente quando ele está associado à coerção dos membros do grupo. Ramos (2012), partindo desse pressuposto, define liderança como o “uso de influência simbólica e não coercitiva para dirigir e coordenar as atividades dos membros de um grupo organizado, para a realização dos objetivos do grupo” (p. 38). Para Luck (2011), a liderança constitui-se como “um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais”, não podendo, portanto, “haver gestão sem liderança” (p. 25).

Em direção a uma gestão escolar democrática, estilo de liderança atualmente previsto pela legislação educacional e defendido por especialistas, o gestor não pode gerir a escola sem exercer influência na comunidade escolar e, dependendo do estilo de liderança exercido, teremos definido o tipo de gestão adotado. As escolas são campos de atuação dos diferentes estilos de liderança, cabendo aos gestores tomarem a frente na apropriação de um estilo adequado à situação da escola. Nesse sentido, é fundamental defender que, na

gestão democrática, além das dimensões normalmente definidas como autonomia e participação, deve-se pensar a liderança também como um elemento a ser considerado nesse processo como parte essencial a ser discutido e compreendido como forma de contribuir para uma escola que se deseja democrática.

3. Escola e cultura organizacional

O conceito de cultura organizacional da escola passou a ganhar destaque no desenvolvimento de pesquisas educacionais recentemente. Tem sido vinculado aos estudos da sociologia da educação e a uma nova vertente dentro desse campo de estudos: “sociologia dos estabelecimentos escolares” ou “sociologia da organização escolar”. As investigações, além de se concentrarem sobre os aspectos mais amplos, relacionados à contextualização social e à política educacional, têm investido sobre os fatores intraescolares – as escolas, nessa perspectiva, constituem-se em territorialidade espacial e cultural, “onde se exprime o jogo dos atores educacionais internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Na perspectiva do estudo mencionado, a escola é vista como um “entre-fois”. Assim, centra-se a análise sobre os fatores internos da escola – relações de poder, processos decisórios, clima da escola, cultura da escola etc. Trata-se, portanto, de abordar, além das dimensões política, pedagógica, também a dimensão simbólica da escola.

Para compreender e analisar a escola e a sua cultura organizacional, apoiaremos-nos nas reflexões de Torres (2005, 2009, 2015) e Nóvoa (1999). Torres (2005) apresentou dois movimentos teóricos para realização dessa análise: primeiro o “movimento integrador”, concepção com foco na natureza gestonária, que defende a construção da excelência e o alcance da competitividade organizacional. Apresentou, também, o “movimento crítico”, com base em uma percepção mais reflexiva, movimento esse mais focado na compreensão dos processos de construção e manifestação cultural.

Torres e Palhares (2009) explicam que, na década de 1990, materializou-se a expansão do “movimento integrador” como meio para acompanhar e sustentar a afirmação das ideologias gestonárias no contexto internacional. Para essa perspectiva, a cultura organizacional é considerada um elemento central no alcance da eficácia, da performatividade e da excelência escolar. Enquanto concepção dual e positivista, desenha-se a partir de unidades mensuráveis. Nesse cenário, a cultura organizacional, submissa à agenda gerencialista, passa a ser entendida como um instrumento de gestão dos resultados.

Nesse contexto, a liderança nas escolas se torna essencial para a promoção de culturas de excelência. Na década de noventa, amplia-se a discussão sobre a implantação do processo de gestão democrática nas escolas, defendendo a construção de culturas colaborativas e/ou colegiais para a garantia de uma participação mais efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão. Segundo Torres e Palhares (2015), a liderança e a gestão democrática são postas em relevo sob o discurso de que seriam elementos essenciais para alcançar a excelência e a eficácia escolares; assim, é possível observar a consolidação da ideia de que “as culturas se gerem e transformam ao sabor dos imperativos de gestão, personificados pelo líder” (p. 103). Ainda na concepção desses autores,

entre a adoção de um perfil de liderança mais democrático e emancipatório e a recusa a um perfil de natureza mais tecnocrática e gestonária, interpõe-se o patrimônio cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança (TORRES e PALHARES, 2009, p. 97).

Torres e Palhares (2009) explicam que há uma tendência, no que se refere à discussão sobre liderança, ao fechamento do objeto, agora mais circunscrito ao nível micro, ou seja, perfil e tipo de liderança. Discutem-se tipologias, reinventam-se antigos estilos de liderança, inventam-se novas etiquetas para rotular, confirmam-se relações de causalidade entre tipos de liderança e resultados numa tentativa crescente de isolar o fenômeno dos cenários e contextos em que se desenvolvem; assim, os efeitos macro (políticos) e mesoanalíticos (culturais) sobre a própria reconfiguração da liderança ficam relegados a segundo plano.

Os autores afirmam também que os fatores políticos (nacionais e transnacionais) determinam as agendas investigativas, ao sugerirem a importância da relação *liderança – resultados*. Pelo seu impacto na reconfiguração da organização escolar, Torres e Palhares (2015), destacam o programa de avaliação externa das escolas como exemplo de política que reforça justamente a associação direta entre as variáveis liderança e resultados, bem evidente na forma como acaba por dar destaque à “alguns códigos linguísticos e mobiliza certas fórmulas estatísticas emblemáticas do movimento gestonário” (p. 104).

Com o intuito de se aproximar do contexto mesoanalíticos (culturais), Torres (2005) apresenta os quadrantes que representam o processo de construção da cultura organizacional da escola, como mostra a Figura 13.



Fonte: Torres (2005)

A autora aponta na imagem quatro “quadrantes”, regulados por fatores de incidência e expressão diferenciadas na construção cultural e simbólica. O primeiro evidencia a centralidade da estrutura formal na construção da cultura; o segundo expressa o protagonismo da agência humana na organização na produção da sua cultura; o terceiro indica a influência exercida pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar através das trajetórias de socialização vivenciadas fora da escola e pelo “genótipo cultural” do contexto, do meio, na construção da cultura organizacional da escola; por fim, o quarto sugere a prevalência dos padrões estruturais, contextualizados no nível político e na esfera profissional externa, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar. Para ela,

a relevância heurística destes quatro cenários culturais analiticamente recortados do modelo teórico, reside na visualização dos efeitos que determinados fatores exercem sobre o processo de construção da cultura da escola, sobretudo quando estão em discussão as potencialidades de distintas perspectivas teóricas, assentes em diferenciadas agendas científicas, políticas e ideológicas” (p. 444).

De acordo com Nóvoa (1999) as escolas, mesmo integradas em contextos socioculturais mais amplos, também produzem sua cultura interna como forma de constituição da sua identidade que exprime os valores, as representações, expectativas, as crenças de seus membros. O autor realiza então duas distinções: I) diferencia cultura interna de cultura externa e II) distingue cultura de estrutura organizacional. Com relação a este último aspecto, enfatiza que os aspectos estruturais de uma escola não evidenciam totalmente sua dinâmica cultural interna.

No que se refere à cultura organizacional da escola, o autor chama atenção para dois aspectos: uma “zona de invisibilidade”, que se caracteriza pela presença de bases conceituais e de pressupostos invisíveis, e uma “zona de visibilidade”, constituída pelas manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

Para Nóvoa (1999), as bases conceituais e pressupostos invisíveis referem-se aos valores, às crenças e às ideologias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Essas dimensões se expressam no cotidiano da instituição, ainda que não de forma clara ou explícita. Os valores, por exemplo, vinculam-se aos significados atribuídos às ações sociais e “constituem-se em um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais”. Já as crenças e ideologias são fatores decisivos nos processos de mobilização, de tomada de posição e de decisão, podendo ser motivos de consensos ou conflitos. Esses “fatores invisíveis” são elementos-chaves na dinâmica das instituições e nos processos de institucionalização de mudanças organizacionais.

O autor segue explicando que as manifestações verbais e conceitos fazem parte da “zona visível” da escola: aparecem no projeto político-pedagógico, nos objetivos e nas metas. Integra também, nesse sentido, as diferentes linguagens utilizadas pelo coletivo da escola, as imagens e metáforas veiculadas como elementos de mobilização, motivação ou de referência para as ações da escola. As manifestações visuais e simbólicas, segundo Nóvoa (1999), seria tudo aquilo que tem forma material e que pode ser identificado visualmente. A arquitetura do prédio escolar, a disposição do material no interior da escola e seus ambientes, a utilização obrigatória ou não uniforme são exemplos desse aspecto. Por fim, Nóvoa (1999) inclui na ca-

tegoria manifestações comportamentais os fatores que podem influenciar os comportamentos dos sujeitos que compõem o coletivo da escola: prática pedagógica, avaliação, reuniões, escolha de diretores etc. Inclui ainda, as normas e regimentos, procedimentos operacionais (rotinas administrativas), festas, interações com os pais e a comunidade.

Levando em consideração as categorias e as reflexões apresentadas pelos autores, compreende-se que a cultura organizacional da escola se refere aos modos particulares de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar que se consolidam nas práticas cotidianas e expressam o “modo de ser particular” da escola, ou seja, sua identidade. Os elementos culturais, ideológicos, as crenças e as expectativas, vinculados aos sujeitos e aos grupos presentes no cotidiano da escola podem tanto fortalecer, consolidar, como expressar resistências aos processos que nela se desenvolvem, buscando a ruptura ou a superação dessas resistências. Assim, diferenças entre as culturas das escolas explicariam porque certos processos recebem pronta adesão em algumas escolas, ao passo que, em outras, grande resistência. Nesse sentido, apropriando-se dos novos elementos, as antigas práticas podem ser (res)significadas e transformadas ou modificadas pelos sujeitos que atuam no chão da escola.

4. Perfis e estilos de liderança

No estado do Ceará, as instituições estaduais de ensino contam com um núcleo gestor, cuja composição varia conforme o tamanho das unidades, e é integrado por pelo menos 3 componentes que exercem funções gratificadas: uma diretoria, uma coordenação pedagógica e uma secretaria escolar.

Os seis diretores do estado em questão são profissionais que possuem nível superior adquirido em instituições públicas, todos com formação em licenciatura, com tempo de formado compreendido entre 12 e 25 anos. No que se refere a cursos de pós-graduação, 3 deles possuem especialização e 3 possuem mestrado na área de educação com ênfase em gestão escolar, sendo que cinco deles o fizeram em instituições públicas, entre 2003 e 2014. O salário bruto mensal como diretor escolar está compreendido na faixa de 3 a 10 salários mínimos, com 50% situando-se na sub-faixa de 4,5 a 6 salários mínimos. Metade dos sujeitos, além da função de direção escolar exerce outra atividade em educação, no caso, a docência em outra rede escolar, via de regra, municipal.

As observações do cotidiano das escolas durante o trabalho de campo, permitiram constatar as diferenças na identidade destas. Esse jeito próprio de lidar com os problemas pode ser percebido desde os modos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem por parte da gestão, como no exercício de liderança por parte dos gestores com quem foi possível interagir. Relembrando cada um desses encontros, tem-se lideranças mais ou menos carismáticas, e todos os diretores entrevistados, sem distinção, parecem possuir visível liderança perante a comunidade de sua escola e por ela são respeitados. Vários depoimentos, sendo 62 de professores e estudantes registram reconhecimento das qualidades do gestor à frente da escola a qual pertencem.

Um ponto forte que eu gostaria de destacar nessa escola, é que há toda uma preocupação, principalmente da gestão, por parte da diretora, né? Ela ministra palestra para o grupo de professores, então ela tem

assim uma preocupação muito grande em manter o grupo coeso, aquela harmonia realmente, então, assim, esse ponto da gestão é muito importante porque, quando ela não tem essa preocupação, essa estrutura aí, o resto desanda (Professor, entrevista).

Como já mencionado, as escolas profissionais adotam um modelo de gestão chamado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). O estilo de liderança adotado nas escolas de educação profissional está associado a esse modelo de gestão.

Esse aqui é o modelo de gestão que nós trabalhamos na prática, aqui mesmo certo... Isso aqui é liderança profissional, visão compartilhada, rede de aprendizado... Assim, a minha gestão se define em cima de três pilares: o Pilar Participação, que é a gestão participativa; o Pilar Clima Escolar, que significa o clima favorável às aprendizagens e Resultados eu fundamentei nos autores que trabalham com escolas eficazes, que fizeram pesquisas sobre escolas eficazes. Eu fiz uma capacitação com os professores, uma capacitação para a gente trabalhar dentro desse modelo de gestão e eu venho acompanhando esse modelo de gestão na prática. De fato a gente faz isso na prática não é uma coisa do papel. Toda a semana nós temos reuniões sistemáticas com os gestores, com os coordenadores temos reuniões quinzenais com os professores para saber como é que está acontecendo o processo de aprendizagem na sala, temos conselho que a gente chama de “reunião intercalar” a cada bimestre, todo mês nós temos formação de professores (Diretora, entrevista).

Esse modelo de liderança e gestão da escola se expressa também na forma como os diretores se relacionam com seus professores, nas formações que oferecem, nas ações que desenvolvem coletivamente e no clima escolar no interior das instituições.

Eu faço aqui na escola [*coaching*] pros meus professores, mas eu faço isso, não é sistêmico porque o nosso mapa curricular é muito fechado e não permite a gente tirar o professor de sala [...], mas eu fiquei fazendo ao longo de um tempo uma vez por mês tanto coletivo como individual nos casos que eram mais necessários e a gente trabalhou profundamente essas relações interpessoais como a questão do perdão, do relacionamento, da linguagem de alto padrão, da autorresponsabilidade, que tudo são coisas referente ao *coaching*, da autorresponsabilidade, de você saber lidar com as suas emoções, inteligência emocional... Então eu trabalhei muito com inteligência emocional, isso ajudou, eu creio, que ajudou muito na questão do clima, não deixa de ter conflitos não vou dizer a você que conflito zero não. Aqui acolá aparece alguma coisa que a gente tem que solucionar e aí, quando aparecem esses conflitos, eu chamo a pessoa. Semana passada eu tive que fazer uma terapia dessa, eu chamei a pessoa eu disse: “Olhe eu acho que você precisa melhorar um pouco na questão da liderança, você precisa aprender mais como liderar, você aceita?” E a pessoa tem que aceitar eu não posso fazer isso violentamente “Você

aceita eu ser sua mentora? Você ser mentoriada? Ter um pouco de orientação?”. “Aceito”. Então eu faço com essa pessoa, eu estou fazendo sistematicamente, primeiro eu faço uma auto avaliação, ela mesma faz, ela tem a roda da vida, que é aquele ali que ela faz (Diretora, entrevista).

Os diretores das escolas profissionais explicam ainda que a Tese prevê o compartilhamento da liderança escolar entre todos os membros que compõem a comunidade escolar, como uma habilidade a ser desenvolvida.

Aquilo que a gente elege como sendo importante que é, por exemplo, é... um dos... dos princípios da Tese é a liderança que cada membro da escola precisa ter independente de ser gestor, coordenador, professor. Cada um exerce aqui dentro uma liderança. Se eu estou ministrando uma aula durante cinquenta minutos ou cem minutos eu sou líder daquela aula e preciso fazer com que minha aula tenha resultado. Então a gente estuda sobre liderança (Diretor, entrevista).

Conforme já foi mencionado, a literatura aponta que o gestor precisa, para gerir, exercer influência na comunidade escolar, ser reconhecido e ter seu trabalho respeitado. Os depoimentos revelam que essa ainda é uma questão delicada em uma das escolas profissionais da amostra, em que um dos diretores havia assumido a função há pouco tempo e esta antes era ocupada por uma diretora que apresentava uma relação afetiva com toda a equipe que fazia parte da instituição. Os depoimentos revelam que essa questão acaba por interferir no trabalho desenvolvido.

Fácil nunca é, né? [Falando sobre a relação com núcleo gestor e sobre a aceitação da nova dinâmica de trabalho proposta]. Sempre é bastante complicado para ambos os lados. Acredito que para gente tá sendo...é... não difícil, mas trabalhoso construir essa convivência. Eu acredito que, para o núcleo gestor que chegou e já encontrou uma equipe pronta, também está sendo bastante difícil. Mas tem pouco tempo, a nova gestão chegou no início do ano. Então a gente ainda vai ter um longo caminho pela frente para se ajustar, se alinhar (Professor, entrevista).

Como mudou a direção ficou muito difícil. Porque ano passado era outra diretora, outras regras, e agora ele chegou esse ano, a gente está se adaptando. No começo foi muito complicado o período de adaptação. [...] Agora, em decorrência desse pouco tempo, é que está passando. Nós estamos vendo o esforço que ele está tendo, para se adaptar, para haver comunicação, para melhorar. A gente vê o esforço dele, pode ser que não seja o necessário, mas ele está se esforçando. [...] É porque nossa diretora, ela é uma mulher muito admirada por todos. Não que ele não seja, mas como nós já nos acostumamos com ela, ele pode ser uma pessoa maravilhosa também, mas por conta que ela era demais. Ela cobriu ele, o que achávamos dela se sobrepôs (Aluno, entrevista).

Os gestores das escolas regulares, assim como os diretores das escolas profissionais, defendem o exercício de uma gestão que se esforça para ser democrática. O clima é harmonioso nas instituições visitadas, e a escola que possui anexos se destaca pela capacidade de integração que se estabelece entre a sede e os anexos, fruto, segundo depoimentos, do trabalho desenvolvido pelo diretor.

Os eventos da escola municipal ele procura sempre convidar o anexo e os meninos vão e se engajam, no 7 de setembro e num monte de coisa que tem. Então assim a diferença é basicamente essa que o Netinho falou a questão da proximidade, que ter algo bem ali próximo como um coordenador ou um diretor, é essa questão assim da valorização do gestor do Paulo Sarasate, a valorização dos alunos que estão na sede com os alunos nas extensões não tem diferença (Professor, entrevista).

O planejamento também é um ponto que ganha destaque nas falas dos sujeitos entrevistados. Diante das dificuldades presentes nas escolas de ensino médio regular, os gestores investem na construção de planejamentos sistêmicos e coletivos, em que há acompanhamento e orientação.

A gente tem, talvez até pela liderança dos nossos gestores, um certo rigor em cumprir em planejar. “Não acertou aqui? O que está fazendo? O que está acontecendo? Vamos mudar a metodologia! Vamos fazer diferente!” A gente está sempre em contato e refletindo e planejando e tentando melhorar (Professor, entrevista).

Observa-se que há uma tendência em construção, nas escolas pesquisadas, em garantir a gestão democrática e da participação do coletivo. Porém, na percepção dos pesquisadores, a escola profissional apresenta uma configuração de gestão por resultados, com alto padrão de disciplinamento, monitoramento de metas e resultados em dimensões mais extensas do que na escola regular, situação que pode causar desconfortos e autoritarismos em alguns casos. É importante mencionar ainda que encontramos um elemento nas escolas regulares que avança no sentido de dar voz à comunidade escolar: a eleição para diretores. Caso inverso ocorre nas escolas profissionais que têm seus dirigentes escolhidos pela Seduc.

Eu acho que assim, quando o processo [eleição] não é feito de forma democrática ele é feito de outra forma que no passado que ocorria, no passado e ainda ocorre, que é a indicação, não é que a pessoa não está preparada, mas aí tem a diferença de quando você tem o respaldo da comunidade escolar, é uma escolha feita democraticamente pelo aluno, pelo professor, quer dizer você deve satisfação principalmente aquela comunidade que lhe escolheu, já quando é indicação... (Diretor, entrevista)

As observações e entrevistas permitem constatar as diferenças na identidade das escolas. Esse jeito próprio de lidar com os problemas pode ser percebido desde os modos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem por parte da gestão, como no exercício de liderança por parte dos gestores, com quem foi possível interagir. Para entender como essas questões são relacionadas com a aprendizagem na percepção dos gestores, investiremos, no tópico a seguir, na análise da visão dos gestores em relação às escolas e aos seus sujeitos.

5. Gestão e acompanhamento do trabalho docente

Os diretores das escolas regulares comentaram sobre os desafios de gerir uma escola com grandes dimensões, poucos recursos e diversificação do público a ser atendido. Já os fatores apontados, pelos sujeitos como facilitadores da gestão da escola são: a integração da equipe e o cumprimento e a responsabilidade de ações.

Dois que facilitam [o trabalho da gestão]. Um que facilita é a equipe: eu tenho uma equipe muito comprometida, tem aquele ditado “depois da tempestade vem a bonança”, então aqueles problemas que eu lhe relatei, que é extremamente difícil num ambiente de gestão. Depois que a gente chama o grupo para você, você tem o grupo aqui e é muito importante. Um gestor quando perde o grupo, não tem mais sentido ele ser gestor. Essa pergunta que você fez, se eu seria diretor daqui? Eu continuaria sim porque eu sinto clima para isso. A gente não trabalha sozinho, a gente tem que trabalhar em conjunto. Eu sinto que existe esse conjunto, essa unidade, então é um fato positivo. E o segundo ponto também é a comunidade, os pais confiam muito na gente, sempre buscam. Comunidade que eu falo de modo geral, a gente tem um público bom, tanto é que a gente tem professor aqui que dá aula em outras escolas e sente a diferença. Hoje há um problema muito sério nessa questão da indisciplina em sala de aula, mas aqui, não é que não aconteça, mas o aluno tem aquele respeito para o pai e a gente da direção está junto com o professor. Quer dizer, ele não age sozinho, quando acontece algum problema que foge da competência do professor, que não é possível ele resolver em sala, a gente chega junto. E a gente vê um público que respeita e isso é muito bom. Porque tem outras situações aí que diretor não leva nem carro para a escola, professor não leva carro porque é riscado por aluno, ameaça mesmo, diretamente. Já aconteceu aqui numa escola próxima, o aluno chegou e “essa nota aqui? Não aceito!”, quer dizer, o professor refém da violência e aqui a gente tem um público bem respeitoso com a gente, apesar da gente estar numa área, como eu te falei, né? Muito vulnerável (Diretor, entrevista).

Nas escolas regulares os professores chamam atenção ainda para o processo de escolha do diretor e destacam a eleição como o mais democrático e facilitador do trabalho coletivo no interior da escola. Isso porque, segundo eles, há uma recepção diferenciada quando o diretor não foi escolhido pelo coletivo. Um diretor também destaca essa percepção

[...] Já quando é indicação, eu até ultimamente estava conversando com uma diretora de uma profissionalizante, uma amiga minha aqui, ela estava me mostrando essa preocupação, que é ela dizendo, “olha se fosse ter eleição nos próximos dias, eu perderia a eleição para a minha coordenadora, porque ela tem mais como chegar aos alunos e eu não, eu sou caxias, mais fechada”, então em outras palavras, “eu não sou popular”, quer dizer se fosse enfrentar um processo eleitoral que exige determinadas... não é só a competência ali você cumprir rigorosamente,

não, você precisa ter outros quesitos, popularidade, não é você deixar... porque tem muita gente que é querido pela comunidade mas não é pela bajulação não é porque ele tem um trabalho que aproxima a comunidade dele e ela não, ela disse que tem um problema assim de chegar até o aluno (Diretor, entrevista).

Nas escolas profissionais, o destaque foi para os instrumentos que facilitam o exercício da gestão, como o Plano de Ação.

Existe o Pla-metas [instrumento específico de gestão], que é o plano de metas do diretor que é construído também coletivamente, é o Pla-metas. E a gente tem também o Plano de Ação, o plano de ação ele é anual a gente faz as metas em cima dos princípios que a escola trabalha e é colocada as ações, todas as ações que nós realizamos; e assim, tem os planejamentos também, por exemplo, semana pedagógica a gente utiliza esses instrumentais, revisa o que é que nós precisamos modificar, melhorar. Mas o Pla-metas, ele é bem forte e o Plano de Ação também (Diretora, entrevista).

A proposta que eu trouxe é a seguinte[...] a gente fez o que, eu usei um material que a senhora deve conhecer, que era um material que era utilizado antigamente da elaboração do PDDE, do PDE. Então lá tem um instrumental interessante porque ele elenca 7 critérios: Ensino e Aprendizagem, Resultados, Clima Escolar, Pais e Comunidade, Infraestrutura e mais dois, Gestão de Pessoas e Gestão de Processos. Sete critérios, e dentro desses critérios tem os requisitos e as características de cada requisito, onde a pessoa enumeraria de 0,1, 2, 3, 4, 5 dependendo do nível que ele... Então eu acho aquele instrumental fenomenal, o que eu faço? Ah, eu vou levar para escola, aí levei para Pajuçara, em Maracanaú. É trabalhoso? É. Porque tem de ser construído, o professor tem de sentar, ler, discutir com o colega o ponto de vista e tal e chegar a um consenso. Aí voltando [ao Projeto Pedagógico e o PDE], pois é, o quê que a gente fez? A gente trouxe esse instrumental, formatamos aqui, colocamos aqui *a priori* no Google Docs para que os professores pudesse acessá-lo, ler antecipadamente, sair dando, fazendo... Aí a gente vem pro momento aí eu digo: “Você fez isso?”, nem todos fazem. Lá nas características que a gente coloca a gente elenca esses detalhes em relação à parte curricular e traça as metas, as ações e quem é a pessoa que vai [responsável] para aquele objetivo ser atingido (Diretor, entrevista).

Importante mencionar ainda, a existência de diferenças significativas não apenas entre escolas regulares e escolas profissionais, mas também entre as unidades de um mesmo tipo de oferta. Tais elementos se revelam na forma como a gestão organiza o espaço escolar e orienta os sujeitos que ocupam esse espaço. Se, em algumas escolas, ocorre um ambiente de maior liberdade, em outras, pode-se observar algum tipo de restrição. Não se quer, aqui, expressar qualquer tipo de julgamento sobre as condutas mais ou menos apropriadas, mas, antes, o jeito de cada escola lidar com seu cotidiano.

No que se refere ao acompanhamento do trabalho docente, todos os diretores da amostra afirmam que realizam orientações para o desenvolvimento das ações dos professores.

[...] a gente faz um trabalho de acompanhamento e nós sempre colocamos essa questão do desempenho do professor nas avaliações. É feito um trabalho direto com eles, inclusive, na semana passada, a gente concluiu uma primeira etapa e, nessas avaliações, são documentados os pontos de melhoria e o suporte pedagógico e, para esses pontos de melhoria, é feito o registro. Toda essa situação de intervenção dentro do trabalho do professor é feito [sic] o registro de ata, é registrado em uma ata e, a partir desses registros, a nível de professores da área profissional, a escola pode solicitar (Diretor, entrevista).

Um ponto destacado ainda diz respeito à relação entre professores da base técnica e da base comum, que difere na organização curricular da instituição, uma vez que os professores da base técnica nas escolas pesquisadas possuem geralmente carga horária semanal de 20 horas/aula. Isso acaba criando uma dificuldade de construção pedagógica e de alinhamento de planejamento, visto que muitos professores só ficam na escola durante um turno. Isso também interfere na relação de pertencimento da escola.

Sobre a formação desses docentes, foi ressaltado ainda a importância do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio como estratégia eficaz de formação dos professores e redirecionamento da prática docente. Segundo o diretor, para o professor mais preparado, “a probabilidade de dar uma melhor aula é maior”.

De uma forma geral, em todas as unidades da amostra, encontrou-se, no depoimento dos diretores, a afirmação de existência de um clima organizacional positivo expresso em diferentes dimensões. Nenhuma das unidades pesquisadas apresentava pichações ou qualquer tipo de depredação. Mensagens positivas, alusões (inclusive fotografias) a alunos aprovados no vestibular e troféus conquistados em certames ocupam lugar de destaque nas paredes ou estantes da escola. Importante destacar que a existência desse cenário está associada à forma como a gestão é exercida nas unidades escolares, que, apesar das dificuldades estruturais e financeiras, se esforçam para a garantia da aprendizagem em contexto de bom relacionamento interpessoal.

6. Alunos e processo de ensino e aprendizagem

A juventude que frequenta as escolas se caracteriza, na visão dos diretores, como sendo de nível socioeconômico baixo, com alta vulnerabilidade social, com “pouco acesso a elementos mais amplos do contexto cultural”. Afirmam ainda que, nos últimos anos, as expectativas dos jovens em relação ao futuro melhoraram, alguns procurando, após o ensino médio, o mercado de trabalho para atuação em nível técnico, e outros procurando cursos de ensino superior. Porém, ainda é comum encontrar, principalmente na zona rural, altos índices de abandono por motivos diversos como gravidez, trabalho em outros estados e dificuldades de acesso devido ao deslocamento.

As escolas se localizam em regiões vulneráveis como conjuntos residenciais populares, com ausência do poder público e alto nível de economia informal, mas são reconhecidas pela comunidade. Na percepção de 4 diretores, existem conflitos nas visões de mundo

dos professores e dos estudantes, mas são contornados pelo diálogo com os jovens e suas famílias. Em metade das escolas, são desenvolvidos projetos com a comunidade, contando com a participação dos alunos.

Cinco diretores informaram que cumprem mais de 80% do currículo proposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP), e um diretor afirmou que cumpre entre 60 e 80%. Nas escolas, cinco diretores afirmam utilizar outros materiais didáticos além dos livros, como livros paradidáticos, apostilas e livros/apostilas para os cursos de educação profissional, sendo os últimos produzidos por professores ou consultores contratados pela Seduc. Na visão de 50% dos diretores, os materiais didáticos utilizados e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas não atendem às expectativas dos jovens, mas não explicaram o porquê. A realização de atividades extracurriculares é feita em cinco das seis escolas e possuem carga horária que varia de 1 a 20 horas. Em apenas uma escola, a realização das atividades extracurriculares conta com recursos do programa Mais Educação.

O cuidado com o planejamento e com a avaliação é revelado na organização do acompanhamento sistemático dos resultados dos alunos. Como parte da rotina escolar, são elaborados gráficos mostrando situações de aprovação, evasão, notas etc., e todo esse material é exposto na escola para a visualização de todos.

[...] a gente tem em cada turma o rendimento de cada período. Os branquinhos, que estão acima da média; os amarelinhos, os verdinhos, que estão de 7 acima até 10, e os vermelhinhos, que estão abaixo da média; Esses gráficos, eles são trabalhados com os pais. Também isso aqui que a gente está mostrando a vocês a gente também mostra aos pais, a gente também... são em todas as esferas, com os alunos na Formação Cidadã, dia de segunda-feira com o Diretor de Turma (Diretor, entrevista).

Isso aqui [resultados dos alunos] já foi material para gente trabalhar na semana pedagógica, o resultado individual do Enem, o resultado individual do Spaece dos alunos, os nossos indicadores de 5 anos de trabalho, onde cresceu, onde se manteve... Então, com 4 dias, a gente tem, os alunos, os professores recebem o resultado e a gente se planeja em cima dele e aprecia. A mesma coisa a gente faz com o rendimento escolar. Olha, isso aqui é um compartilhamento de gestão e corpo docente da escola, onde a gente compartilha todo o material produzido na escola, tudo. Nós temos as reuniões de alinhamento, então essa prática, ela é em tudo, é no rendimento do período, é em pegar o resultado do Enem, é em pegar o resultado do Spaece... A gente faz desde o jornal, desde o *banner* para colocar na frente da escola que eu tenho ali [...] do boletim de cada aluno, ao trabalho com os professores na reunião de alinhamento. Aqui a gente trabalha o nosso rendimento, tem os gráficos e tem turma por turma, cada turma meticulosamente acompanhada. Tudo, a gente tem cada turma o rendimento de cada período (Diretor, entrevista).

A partir do exposto no que diz respeito à percepção dos diretores sobre gestão, liderança, sujeito e comunidade escolar, no tópico a seguir tecemos considerações acerca do que foi observado e analisado.

7. Considerações finais

Em sintonia com a concepção teórica adotada (BALL, 2012; TORRES, 2005), observou-se que a implementação de políticas, de programas e de projetos nas escolas pesquisadas mostrou-se estreitamente associada a uma cultura organizacional própria de cada uma das unidades. Nessa perspectiva é oportuno lembrar que as iniciativas governamentais são “fatores exógenos” às escolas (porque originários do Ministério da Educação ou da Secretaria de Educação do Ceará), ao passo que seus próprios recursos (humanos: professores, equipe gestora, alunos e funcionários; materiais e imateriais) são “fatores endógenos”. Como cada escola é fruto de uma história construída a partir dos caminhos que a levaram a constituir sua identidade atual, não são as mesmas as formas como interpretam e reinterpretam as políticas.

Componente central da política educacional cearense é a autonomia da escola, razão pela qual sua identidade é dimensão central para o entendimento da dinâmica estabelecida entre o órgão central e a ponta do sistema. Para uma melhor compreensão desse conceito, é oportuno retomar a perspectiva teórica de Torres (2005), que situa a escola como portadora de valores decorrentes de sua construção histórica. Seria possível afirmar, assim, que cada escola representa um “pequeno mundo” o qual resulta de uma síntese da cultura que foi sendo construída institucionalmente. Nesse sentido, pode-se dizer que as escolas imprimem suas próprias marcas à forma como desenvolvem as ações da Secretaria. Do mesmo modo, criam iniciativas próprias na medida de suas necessidades e de seus interesses. Isso vale tanto para as políticas centrais ao projeto educativo do estado como para elementos relativos a aspectos associados ao sucesso escolar, como o clima escolar. Tal traço revelou-se presente nas seis escolas visitadas no Ceará, referendando as expectativas associadas a seus bons resultados em contextos socioespaciais adversos.

Nóvoa (1999) corrobora com Torres ao explicar que as escolas, mesmo integradas em contextos socioculturais diversos, complexos e mais amplos, também produzem cultura organizacional interna como forma de constituição da sua identidade que exprime os modos particulares de interagir, de trabalhar e de pensar que se consolidam nas práticas diárias. Nessa perspectiva, as ações da escola, fruto de uma identidade construída através do elementos culturais, ideológicos, as crenças e as expectativas do grupo, podem caminhar no sentido de consolidar ou resistir aos processos, aos elementos ou às políticas que chegam até elas, podendo estas serem (re)significadas pelos sujeitos que atuam no chão da escola.

A liderança do(a)s diretores(as) das escolas analisadas apresentou-se como um elemento central no processo de construção de uma gestão mais democrática e aberta à participação. A pesquisa mostrou que a liderança parece estar associada, ainda, a questões centrais do desenvolvimento da escola, como a aprendizagem dos alunos, o bom clima escolar e a identidade das instituições educativas.

Do ponto de vista humano, o clima pareceu cordial, respeitoso e amistoso nas seis escolas investigadas. Há um visível alinhamento entre os diferentes segmentos da escola no que se refere aos objetivos de aprendizagem e o clima organizacional é bastante positivo; reconhece-se que a participação de todos é fator importante para a conquista de bons resultados.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. 1st Edition. Routledge. 2012.

CARVALHO, M. J. A liderança na organização escolar: o diretor. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista v. 8, n. 13 p. 193-209 jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1597/1468>> Acesso em: 13/08/2016.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas**. Disponível na plataforma de educação a distância do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF.

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor: Os Princípios de Liderança de o Monge e o Executivo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série cadernos de Gestão; 1).

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIANCATERINO, R. **Supervisão Escolar e Gestão democrática: um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NÓVOA, A. (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

RAMOS, Z. L. **Conhecimentos pedagógicos**. 4. ed. Brasília: vestcon. 2012.

SETUBAL, M. A. *et al.* **Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios**. São Paulo: Cenpec, 2015. (mimeogr.)

SANTOS, M. S. F. **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.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, 2015, 30, P.99-121. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/5131/3329>. Acesso em: 11/08/2016.

_____. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,14, 77-99. Disponível em: revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/1109/919. Acesso em: 13/08/2016.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>. Acesso: 21/02/2016.

VIEIRA, S. L. ; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**. n° 67. pp. 19 – 38. 2015a.

_____. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. São Paulo. **Dialogia**. n° 19. p. 47 – 66. Jan/jun 2014.

_____. Gestão democrática da escola: um modelo e seus desafios. **Comunicação oral**. XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Olinda, Pernambuco. 2015.

_____. Gestão e sucesso escolar: decifrando enigmas. **Comunicação oral**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. ANPAE. Vitória, Espírito Santo. 2009.

VIEIRA, S. L. *et. al.* **Ensino Médio no Ceará: dever do Estado e direito da juventude**. Relatório de Pesquisa 2. Fortaleza, 2016 (mimeogr.)

VIEIRA, S. L. ; MORAIS, R. e DANTAS, L. M. Fatores associados ao sucesso escolar. In VIEIRA, S.L.; VIDAL, E. M. (org). **Gestão escolar no Maciço de Baturité**. Fortaleza: Design Editorial, 2014.

VOLANTE, P. Liderazgo instruccional y logro académico em la educación secundaria em Chile. In WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. **Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012. p. 349 – 367,

CAPÍTULO 7

MARKETING ESCOLAR, TENDÊNCIA EMERGENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL? REFLEXÕES DE UM ESTUDO EM ESCOLAS DO CEARÁ

Sofia Lerche Vieira | Eloisa Maia Vidal | Willlana Nogueira Medeiros Galvão

Introdução

Nas últimas décadas mudanças significativas têm reconfigurado as políticas públicas educacionais e a gestão escolar no Brasil. Longe de ser um caso isolado, tais tendências colocam-se em um cenário mais amplo de reformas de sistemas educativos. Em 2001, ao analisar 5 (cinco) cenários de reformas educacionais em contextos de países industrializados de língua inglesa¹, Levin (2001) destacava o caráter gerencial das reformas em curso destacando que

essas agendas de reformas são direcionadas pelo que pode ser chamado de um foco gerencialista, uma crença de que os problemas centrais da educação podem ser remediados mediante mudanças na organização e gerenciamento do sistema em sintonia com uma série de princípios teóricos que podem ser aplicados independentemente do contexto (p. 17-18, tradução livre das autoras).

Em um contexto de transnacionalização (TEODORO, 2011 e TEODORO & JEZINE, 2012) de políticas educacionais, em que podem ser difusos os limites de iniciativas internacionais, nacionais e locais, é oportuno identificar convergências e divergências entre as realidades nas quais elas são geradas e implementadas. Nessa perspectiva, é oportuno lembrar que, assim como outros países (LEVIN, 2001; BARROSO, 2005 e MAROY, 2011), as iniciativas de reforma implementadas no Brasil caracterizam-se por alterações significativas na concepção da gestão dos centros educativos e dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar.

O presente capítulo pretende aprofundar elementos relativos a tais reformas, debruçando-se sobre dimensões de política educacional identificadas em estudo recente sobre ensino médio e educação profissional no Ceará que integrou pesquisa mais ampla sobre o tema² (SETUBAL *et al.*, 2015). Para a definição da amostra foram considerados dados das

1 O estudo focalizou dois países (Inglaterra e Nova Zelândia), duas províncias canadenses (Alberta e Manitoba) e um estado norte-americano (Minnesota). Conferir: Levin, 2001.

2 Os outros estados focalizados pela pesquisa são: Goiás, São Paulo e Pernambuco.

últimas aferições disponíveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³ e no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)⁴. Os critérios adotados levaram em conta a vulnerabilidade social dos municípios e bairros pesquisados, assim como o bom desempenho de escolas em contextos socioespaciais adversos.

O objetivo da pesquisa foi aprofundar aspectos diversos associados às finalidades do ensino médio e da educação profissional, suas interfaces com o currículo, a formação docente e questões relacionadas à(s) juventude(s) e ao(s) territórios onde se localizam as escolas integrantes da amostra. As incursões a campo, entretanto, trouxeram à tona algumas tendências emergentes nos sistemas educacionais pesquisados, como a diversificação da oferta de ensino médio e a forte presença de um modelo de gestão educacional e escolar baseado em resultados, dentre outras. Nesse contexto, iniciativas de gestão antes restritas ao setor privado, tendem a emergir no setor público, caso do *marketing* escolar, tema aprofundado nesta reflexão. Tal tendência pode ser mais bem compreendida à luz de alguns elementos da política educacional brasileira, que permitem situar o problema e revelar algo de sua especificidade.

O próximo tópico irá deter-se sobre duas tendências de raízes distintas presentes no contexto educacional brasileiro – a gestão democrática e o gerencialismo. A primeira, tem sua origem articulada à transição política vivida após um longo período de ditadura militar; a segunda, por sua vez, associa-se à agenda de reformas que se iniciaram em países centrais passando, depois a atingir também economias periféricas. Tal situação contribuiu para a produção do que estudiosos têm denominado de “efeitos de hibridação” (BARROSO, 2005 e MAROY, 2011). Isto porque, se é indiscutível que modelos de políticas viajam de contexto para contexto, é impossível ignorar que “situações de partida diferentes conduzem a políticas diferentes” (MAROY, 2011, p. 37).

Os modelos de governança promovidos não se difundem de um país a outro, como uma epidemia (Levin, 1998), sem processos de tradução ou de bricolagem institucional. Há um efeito de hibridação desses modelos com os contextos institucionais e ideológicos de cada país. Os quadros nos quais se constroem as políticas são amplamente tributários das estruturas institucionais, das relações sociais e dos atores, que constituem um sistema de ensino produzidos por uma história anterior (IDEM, p. 38).

A análise da hibridação entre as duas lógicas – gerencialismo e gestão democrática – é elemento oportuno para a compreensão do movimento recente das mudanças que vêm ocorrendo nos sistemas escolares públicos brasileiros e, em seu âmbito, das práticas em-

3 O Ideb foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e é “um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (FERNANDES, 2007).

4 O Enem é um exame realizado anualmente pelo MEC/Inep, de caráter voluntário para alunos concluintes do ensino médio e, também, os egressos desse nível de ensino em qualquer de suas modalidades. A partir da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), os resultados do Enem passaram a ser usados como critério para a distribuição das bolsas de estudo. A partir de 2010, o Enem passa a ser o processo de seleção para admissão em grande parte das vagas públicas federais para acesso ao ensino superior.

presariais que passam a pautar as políticas educacionais. No caso da política educacional cearense, esta reflexão é de particular relevância na medida em que o princípio da gestão democrática inspirou iniciativas como a eleição de diretores de escolas estaduais desde meados dos anos noventa. Em anos recentes, contudo, novas formas de recrutamento passaram a orientar a ascensão a tais cargos em escolas de ensino médio e profissional de tempo integral da mesma rede. Ainda que o impacto de tais mudanças não tenha sido objeto de análise do estudo, não seria impossível supor a existência de algumnexo entre uma e outra modalidade de acesso ao cargo de diretor. Por isso mesmo, é oportuno aprofundar o tema.

1. Gestão democrática e/ou gerencialismo?

Como outros países latino-americanos, o Brasil viveu um longo ciclo de ditadura civil militar, situação que começa a mudar entre o final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, período denominado de “transição democrática” por muitos historiadores. É nesse contexto que são retomadas eleições para o Legislativo e para os cargos majoritários do Executivo, exceto para a Presidência, cuja eleição indireta manteve-se mesmo em um contexto de abertura política. Foi nesse clima de movimento popular que ocorreu a votação de uma nova Constituição, promulgada em 1988, marco político democrático cujos efeitos se projetam no presente.

Várias proposições foram, então, encaminhadas pelos movimentos de educadores expressando anseios de maior participação na definição dos rumos da educação e da escola. Tais expectativas, traduzidas em demandas concretas foram incorporadas às orientações da educação, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96), onde se inscreveu o princípio da gestão democrática da escola pública (CURY, 2005; OLIVEIRA, MORAES & DOURADO, s.d.; FERREIRA, 2013; e, VIEIRA & VIDAL, 2015, dentre outros), a ser definido pelos sistemas de ensino. Sendo o Brasil um país federativo, em que os entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) têm preservado grandes espaços de autonomia jurídica e administrativa, o entendimento da ideia de gestão democrática foi e continua sendo, objeto de muitas interpretações. Nesse contexto, estados e municípios adotaram práticas de escolha de dirigentes escolares mediante processos de eleição pela comunidade escolar. Alguns construíram uma história de gestão participativa que tem se mantido ao longo do tempo e com continuidade independentemente de partidos políticos no poder. Outros, realizam a escolha dos dirigentes escolares por métodos mistos e, ainda em muitos, prevalece a escolha desses dirigentes por indicação política.

Para além da escolha de dirigentes, outras práticas participativas foram adotadas, a exemplo da criação de conselhos escolares, exigência para repasse de recursos financeiros do governo federal para escolas públicas, iniciativa regulada já em meados dos anos noventa do século XX. Muito se poderia discutir sobre as práticas de gestão democrática na escola pública brasileira e seu significado para o avanço da participação na administração escolar⁵. Para os limites deste trabalho, porém, registre-se a importância desse princípio tão caro aos educadores, o qual em maior ou menor grau foi incorporado ao cotidiano da maioria das escolas públicas do país, tornando a gestão mais participativa e aberta ao diálogo.

5 Conferir: LÜCK, 2010.

As mudanças políticas que ocorreram na sociedade brasileira se fizeram presentes em um contexto de reformas amplas no papel do Estado no cenário internacional e nacional. Considerando-se o campo educacional na América Latina, já no início dos anos 90, foram perseguidas reformas com o intuito de imprimir maior competitividade aos sistemas de ensino. O documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (OTTONE, 1993) é emblemático daquele contexto (VIEIRA, 2008), muito embora não tivessem surtido efeitos sobre a formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil.

A reforma do Estado passa a integrar a agenda brasileira de forma mais enfática com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) ao poder. Se a concepção da reforma do Estado é claramente associada a um determinado momento histórico, sua implementação é deflagrada no governo daquele presidente mas segue seu curso também nos governos subsequentes. O modelo de “administração pública gerencial” (PEREIRA & SPINK, 2006) não se restringiu à esfera administrativa, disseminando-se também para o campo educacional (LIMA, 1997; CABRAL NETO & CASTRO, 2011). O chamado gerencialismo é, com efeito, a matriz teórica para um amplo conjunto de mudanças que vieram imprimir novos contornos às políticas educacionais contemporâneas.

Ao lado da busca de maior produtividade, outras medidas se fizeram presentes no campo educacional. A principal delas talvez tenha sido a avaliação de larga escala enquanto política governamental, provocando impactos decisivos sobre sistemas de ensino e escolas (SOUZA, 2007). Muito já foi dito, escrito e pesquisado sobre o tema tanto no campo internacional (AFONSO, 2001; CASASSUS, 2009 e outros) quanto nacional (OLIVEIRA, 2012; MUNHOZ ALAVARSE, MACHADO & BRAVO, 2013; BROOKE, 2006 e 2008; BROOKE & CUNHA, 2010; e, COELHO, 2008, entre outros)

É fato incontestável que a crescente presença da avaliação gerou uma cultura cada vez mais orientada para práticas de “gestão por resultados” impondo de modo consciente ou não, uma lógica empresarial à gestão de sistemas e de escolas. A convivência entre os ritmos da gestão democrática e da gestão empresarial nem sempre é amena. Enquanto a primeira clama por diálogo e dispêndio de tempo na construção de consensos, a segunda pede pressa. E não é simples conciliar interesses de duas lógicas aparentemente tão diversas.

As iniciativas de avaliação de larga escala trazem consigo uma série de desdobramentos que atingem o cerne da pedagogia escolar, impondo ritmos em sintonia com essa nova lógica. A reboque da divulgação de resultados das avaliações chegam as comparações entre sistemas e escolas, as premiações e as políticas de bonificação. Os *rankings* chegam para ficar. As escolas não se furtam a essa lógica; ao contrário, tendem a cultivá-la. Comemoram abertamente seus bons resultados e adotam procedimentos que apresentam algumas características de práticas de *marketing*, como se verá na reflexão a ser aprofundada a seguir.

A legislação brasileira concebida entre o intervalo da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei nº 13005/14) é reveladora da convivência dessas duas lógicas. Na Carta Magna e na LDB, predomina a ideia de gestão democrática (CF, Art. 206, VI e LDB, Art. 3º, VIII, Art. 13 e 14), não havendo sequer referência a outros elementos de gestão. O avanço dos modos de regulação sobre sistemas e escolas suscitados pela avaliação de larga escala e pela

presença de um índice que define metas a atingir para os sistemas de ensino – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – todavia, traz a lógica gerencial para o interior da legislação. Ilustrativo dessa presença é o fato de o PNE articular a meta referente à “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” à “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” contemplando o atingimento de médias nacionais preestabelecidas para o Ideb” (Meta 7). Também é reveladora da presença de uma lógica orientada para a produtividade dos sistemas de ensino a existência de 36 estratégias associadas a esta meta, aí incluindo o desempenho de estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Estratégia 7.11).

2. Marketing escolar

Nas últimas décadas a adesão de escolas privadas brasileiras a práticas de *marketing* tem crescido de forma significativa. Tal recurso, utilizado como vitrine de uma qualidade com grande margem de variação, tem se intensificado em virtude de uma série de fatores, dentre eles a presença de grupos empresariais que passaram a explorar o mercado educacional. Como consequência, condutas típicas do setor, como competição e concorrência visando à conquista de clientela passaram a caracterizar esse florescente segmento.

É possível que tais iniciativas tenham se acentuado a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da legislação educacional que lhe dá sequência, aumentando as possibilidades de transferências de recursos do setor público para o setor privado⁶. Tal dicotomia histórica, cujas origens remontam à Colonização, permanece como traço marcante da sociedade brasileira contemporânea. Ao admitir-se modalidades distintas de instituições privadas – “particulares em sentido estrito”, comunitárias, filantrópicas e confessionais (LDB, Art. 20), é fortalecida a possibilidade de transferência de subsídios estatais a um conjunto de instituições privadas que passam a conviver de forma mais próxima com o setor público. É no interior desse movimento que devem ser situadas as iniciativas de *marketing* escolar adotadas pelo setor privado, de modo específico, aquelas voltadas para angariar novos segmentos do mercado educacional.

A busca pela escola particular ao longo da história da educação no Brasil representou símbolo de classe e fator de diferenciação social. Já em estudo escrito ao final do Império – *História da instrução pública no Brasil*, republicado cerca de um século depois – José Ricardo Pires de Almeida (1989) denunciava o preconceito contra a escola pública, ao registrar a resistência das elites em colocar seus filhos nessas instituições. Se a escola particular sempre foi e continua sendo um território das camadas sociais com maior poder econômico, há diferen-

6 O artigo 213 da Constituição Federal define que: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Tal abertura permitiu uma série de medidas legais posteriores que ampliou a possibilidade de instituições particulares receberem recursos públicos. A Emenda Constitucional nº 85, de 2015, por sua vez, acrescentou novo parágrafo no mesmo artigo, admitindo que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (CF, Art. 214, § 2º). Na esteira da Constituição, a LDB referenda os artigos relativos à matéria (Art. 77, § 1), acrescentando um dispositivo que permite a concessão de bolsas para estudantes em escolas particulares de educação básica (Art. 77, § 2º).

ciações significativas entre escolas no seio de tal setor. Nesse contexto, os ciclos de crescimento ou recessão econômica do país acabam por contribuir para a ocorrência de flutuações em um mercado em que, conforme a conjuntura, a matrícula dos filhos das diferentes camadas da classe média pode se localizar na escola pública ou privada.

Se o *marketing* escolar no setor privado pode ser explicado pela possibilidade de geração de lucro para empresas que operam nesse campo, a compreensão de iniciativas de tal natureza no âmbito da educação pública, contudo, é menos visível e um tanto mais complexa. Estas situam-se em um contexto de mudanças mais amplas articuladas à reforma do Estado no Brasil e à adoção de um conjunto de mecanismos de quase-mercado (ZÁKIA & PORTELLA, 2003), os quais, em maior ou menor grau, passaram a caracterizar políticas públicas desde meados da década de noventa do século XX.

3. *Marketing* escolar e política educacional

A criação e o fortalecimento das iniciativas de avaliação de larga escala da educação básica pública no Brasil vem produzindo, num curto período de tempo, efeitos que se distribuem por toda a cadeia educacional. De um lado, o desempenho escolar em exames nacionais vem sendo amplamente utilizado como indicador de gestão por parte dos gestores do sistema educacional, orientando tomadas de decisões acerca de apoio financeiro, premiações e bônus, e até alterações nas equipes escolares. De outro, tem servido para que os gestores escolares se apropriem de tais informações como instrumentos para alavancar a adesão da comunidade, estimulando a procura por parte dos alunos por escolas, chegando a gerar, em alguns casos, uma disputa pela clientela. Para tanto, tende a contribuir o fato de que os critérios de matrícula de crianças e jovens em unidades de uma rede (estadual ou municipal) por parte das famílias é variável que depende de políticas, que podem ser variáveis. Se, em alguns casos, admite-se abertamente a escolha pelas famílias, em outros, o local de residência restringe essa mobilidade.

É nesse espaço em que se movimenta a escola e a comunidade que o *marketing* escolar exerce sua influência. Assim, tem sido frequente encontrar, nos estabelecimentos de ensino público, painéis interiores e até mesmo exteriores mostrando o sucesso dos alunos nas avaliações de larga escala e as implicações desses resultados, como admissão em universidades, aprovações em concursos, prêmios recebidos etc. As figuras 14 e 15 a seguir, de duas escolas de ensino médio integrado à educação profissional no interior do estado do Ceará, visitadas na pesquisa são expressivas desta tendência.

Figura 14 – Escola Estadual de Educação Profissional, Canindé, CE



Figura 15 – Escola Estadual de Educação Profissional, Paraipaba, CE



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2016

A figura 14 mostra um gigantesco *outdoor* colocado à frente da escola, ostentando o orgulho pela aprovação de seus estudantes em modalidades diversas de exames de ingresso na educação superior. A mensagem de qualidade que se procura passar é clara e não difere daquelas expressas pelas escolas particulares, na disputa por alunos. No caso das escolas públicas do Ceará, o fator de diferenciação é, sobretudo, o tempo integral e a oferta de cursos de educação profissional de nível médio com forte poder de inserção no mercado de trabalho.

A figura 15, disposta no hall de entrada interno de outra escola de ensino médio integrado à educação profissional, em *banner* gigante registra imagem semelhante e expressa o orgulho da unidade em relação aos seus jovens egressos, hoje universitários.

A pesquisa, de cujo acervo fotográfico foram extraídas as duas imagens, apresenta vários indícios de formas que o *marketing* escolar vem assumindo no interior de algumas das escolas integrantes da amostra. É oportuno registrar que as imagens acima foram captadas em unidades de ensino médio e profissional de tempo integral. Os diretores de tais unidades, vale lembrar, são selecionados de forma diferenciada daqueles das escolas de ensino regular, em que a comunidade escolar ainda tem voz sobre a escolha de seus dirigentes. Seria o *marketing* escolar um privilégio dos estabelecimentos de tempo integral e com condições mais objetivas de recrutamento de melhores alunos? Essa é uma possibilidade a melhor investigar em futuras incursões a campo. Certo é que as diferenças entre as escolas de ensino regular e de tempo integral carecem de maior aprofundamento de modo a identificar os limites entre a gestão democrática e o gerencialismo no interior das escolas.

Não se pode esquecer que a identidade de cada instituição no seio da qual uma e outra tendências vão sendo introduzidas tem peso significativo na definição de suas manifestações. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em última instância, a cultura organizacional (TORRES, 2005) de cada escola determina a configuração assumida pelo *marketing* escolar, sua presença ou ausência. A indagação que merece ser feita é: em que medida tais iniciativas, desenvolvidas por escolas públicas rompem os limites da ética pública e se aproximam da ética capitalista das escolas privadas, que têm, nesse tipo de instrumento, uma preciosa arma de posicionamento no mercado? Essa é uma questão de complexa resposta e que merece ser discutida no seio do debate que hoje se faz sobre a relação entre o público e o privado, seus limites e espaços de atuação.

Ao divulgar seus indicadores de sucesso, por certo, a escola pública estimula a procura por parte de mais famílias, o que levará à necessidade de criação de critérios de seleção para admissão, que, por via de consequência, vai escolher os mais “adequados”, alimentando assim o ciclo de sucesso da referida escola. Nesse processo, o princípio da igualdade de oportunidades firmado pela Constituição e referendado pela LDB, assim como a luta pela equidade para todos, ficam à deriva.

Mas o que se esperar de uma política de *accountability* cada dia mais presente no cotidiano escolar, em que a gestão por resultados tende a predominar? Ao que tudo indica, o *marketing* escolar é apenas uma manifestação visível de uma lógica gerencial que passa a orientar as políticas educacionais e, conseqüentemente, a gestão educacional e escolar. Ele passa a integrar os procedimentos da gestão escolar, não só para atrair os melhores alunos, mas também funciona como um balizador para que docentes possam escolher uma ou outra escola. Afinal, que professor não quer trabalhar numa escola cujos alunos são bem-sucedidos em exames externos, provas de concurso etc.?

Como se viu antes, os primeiros resultados da pesquisa sobre ensino médio e sobre educação profissional realizada nos quatro estados brasileiros antes referidos permitiram identificar, em maior ou menor grau, a presença de um modelo de gestão educacional e escolar pautada por parâmetros advindos de práticas empresariais. Nesse contexto, as instâncias governamentais responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino – no caso do ensino médio, as secretarias estaduais de educação – têm gradativamente assumido um papel de maior regulação sobre escolas e profissionais da educação, criando circunstâncias propícias à configuração de um modelo pós-burocrático de administração (BARROSO, 2005 e MAROY, 2011).

As manifestações de tal modelo se expressam pela combinação de uma série de procedimentos que vão desde formas de acompanhamento informatizadas que viabilizam maior controle externo sobre o currículo e sobre práticas docentes. Outro aspecto a considerar é a diversificação da oferta que tem contribuído para o surgimento de uma rede de escolas de excelência no interior dos sistemas públicos de ensino, também esta uma característica da produção flexível. Para o sistema de ensino, tal situação pode representar um fator de iniquidade justamente para os que mais necessitam. Nesse sentido, merece ser lembrado e reafirmado o princípio constitucional da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF 1988, Art. 206, Inciso I), incorporado pela legislação educacional (LDB, Art. 3º, Inciso I). Embora reconhecida como necessária, a diversificação da oferta no ensino médio deve orientar-se por um padrão mínimo de qualidade para todos, desafio ainda a ser respondido pela política educacional do presente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. n. 75, Ago. p. 15-29.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**, São Paulo: EDUSP. 1989.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 1. n. 1. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7_hm.html> Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.
- CABRAL NETO, Antônio, Castro, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.
- CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo** - revista de ciências da educação, nº 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, p. 71-78. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044854>> Acesso em: 22 ago. 2014.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “O princípio da gestão democrática na educação”. **Gestão democrática da educação**. Boletim 19, p. 14-19. MEC. Salto para o futuro. TV Escola. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2013.
- LEVIN, Benjamin. **Reforming education: from origins to outcomes**, London: Routledge. 2001.
- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. .p. 46-59. 1997.
- LÜCK, Heloísa. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. **Relatório Final**. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatorio-final.pdf>> Acesso em: 30/11/2015.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46. 2011.

MUNHOZ ALAVARSE, Ocimar; MACHADO, Cristiana; BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **EccoS** Revista Científica, núm. 31, mai/ago., pp. 191-205. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334013.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de e DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (s.d.). **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em <<http://www.letraviva.net/arquivos/2012/anexo-1-Gestao-escolar-democratica-definicoes,-principios-e-mecanismos-de-implementacao.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2014.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: uma visão sintética** (1993). Brasília; MEC/INEP, 1993. Disponível em: <<http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

SETUBAL, Maria Alice *et al.* **Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios**. São Paulo: Cenpec (mimeogr.). 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **Intermeio** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, volume 13, nº 25, p. 64-81, jan-jul. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/Intermeio_25.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

SOUZA, Sandra Zákia L. de & OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.84, p. 873-895, setembro. 2003.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro. 2011.

_____. & JEZINE, Edineide (orgs.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livro. 2012.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. 2. ed. Brasília: Liber Livro. 2008.

_____. & VIDAL, Eloísa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 67, pp. 19-38. 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Organizadoras

Eloisa Maia Vidal: doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000), professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Trabalha como pesquisadora na área de educação com temas como indicadores educacionais, gestão educacional e escolar, formação docente e recursos didáticos. Desde 2011 é coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará.

Sofia Lerche Vieira: doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Bolsista de Produtividade do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Autoras

Ana Ignez Belém Lima: professora adjunta do curso de Psicologia da Uece Doutora em Educação pela Universidad de Santiago de Compostela -Espanha Coordenadora do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental da Uece Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uece.

Alana Dutra do Carmo: graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista voluntária do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, vinculado ao Projeto: Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM) e atuou como secretária e tutora do Curso de Formação de Gestores no Maciço de Baturité. Atualmente é analista de suporte ao ambiente Moodle na Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais - SATE/UECE.

Ana Larisse do N. Maranhão: mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, no qual pertence à Linha de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Ana Léa Bastos Lima: professora de História da rede estadual de Educação Básica do Ceará., doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Atua principalmente nos seguintes temas: Política Pública, Educação Profissional e Avaliação Educacional.

Iasmin da Costa Marinho: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (CE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (GEPPPE-USP) e Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Atua principalmente nos seguintes temas: Política Educacional; Gestão Educacional e Escolar.

Larissa Martins Dantas: Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga formada na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Maracanaú. Tem experiência nas áreas de avaliação educacional, avaliação de sistemas, Spaece, Ideb e política educacional.

Willana Nogueira Medeiros: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do grupo de Pesquisa “Política Educacional, gestão e aprendizagem”. Atua principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Planejamento, Avaliação Educacional e Gestão da Educação.

Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território é fruto de iniciativa de pesquisa da Fundação Tide Setúbal e coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) nos estados de São Paulo, Pernambuco, Goiás e Ceará. As constatações da pesquisa foram apresentadas em eventos científicos e de divulgação, integrando um dossiê de Cadernos Cenpec - 2016. O presente livro oferece alguns achados inéditos do estudo realizado no Ceará, desenvolvido em seis escolas estaduais localizadas em Fortaleza, Canindé e Paraipaba. O trabalho permitiu perceber visível esforço na busca por uma educação de qualidade para jovens destinatários desta etapa de escolaridade. Por outro lado, foi possível notar a persistência de um conjunto significativo de problemas a superar. Em meio a um contexto marcado por desafios diversos, é alentador verificar que governo do estado e escolas têm empreendido no sentido de promover o direito à educação dos jovens, em particular os habitantes de territórios marcados por vulnerabilidade social e econômica.

ISBN 9788581150437

