



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

GILDEVÂNIA MARIA BARROS FREITAS

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ACOMPANHAMENTO NA
EMTP PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES NO PERÍODO DE 2023 A 2024**

FORTALEZA

2025

GILDEVÂNIA MARIA BARROS FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ACOMPANHAMENTO NA EMTP
PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES NO PERÍODO DE 2023 A 2024

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936a Freitas, Gildevânia Maria Barros.
Avaliação da política da superintendência escolar no município de Fortaleza : repercussões do acompanhamento na EMTP Professor Noberto Nogueira Alves no período de 2023 a 2024 / Gildevânia Maria Barros Freitas. – 2025.
120 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso.
1. Superintendência escolar. 2. Gestão escolar. 3. Políticas públicas. I. Título.
- CDD 320.6
-

GILDEVÂNIA MARIA BARROS FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ACOMPANHAMENTO NA EMTP
PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES NO PERÍODO DE 2023 A 2024

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 25/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr.^a Maione Rocha de Castro Cardoso
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Francisco Willame Alves Bezerra
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)

Ao Senhor, minha força e guia em cada passo.
Ao meu esposo e aos meus filhos, Emily,
Brenda e Vinícius, pelo amor e incentivo que
sustentaram minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso naquele que me fortalece.” (Filipenses 4:13)

Com o coração transbordando de gratidão, registro meu reconhecimento a todos que caminharam comigo nesta jornada, direta ou indiretamente, tornando possível a realização desta dissertação.

A Deus, meu escudo e sustento, rendo graças, pois Ele me levantou quando o cansaço me abateu e clareou o caminho quando a dúvida me cercou. Sua mão fiel me fortaleceu e firmou cada passo da minha caminhada.

À minha família, alicerce da minha história: aos meus pais, **Sebastião** e **Ilka** (*in memoriam*), e ao meu irmão **Gildeon** (*in memoriam*), cuja ausência se transforma em saudade amorosa e inspiração diária. Levo comigo os gestos, os ensinamentos e o carinho que plantaram em meu coração.

Aos meus irmãos **Gerlândia** e **Gledson**, que nunca deixaram faltar apoio e carinho, mesmo nos momentos em que as palavras não eram suficientes.

A minha amiga **Jamille**, obrigada por me lembrar, tantas vezes, que acreditar é a porta de entrada para realizar. Sua confiança em mim acendeu luzes quando o caminho parecia estreito.

Ao meu esposo amado, Chagas, que me ofereceu mais do que companhia: acreditou em mim mesmo quando eu duvidava de minhas próprias forças. Seu amor me acolheu, sua serenidade me sustentou e a sua presença tornou leve o que parecia impossível.

Aos meus filhos queridos, **Emily**, **Brenda** e **Vinícius**, minha fonte inesgotável de sentido e esperança. Cada sorriso de vocês renovou a minha força; cada abraço me devolveu ao propósito. Vocês são o porto que me acolhe e o impulso que me move.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Gil Célio Cardoso**, agradeço pela paciência, pela escuta generosa e pela liberdade que me concedeu para crescer como pesquisadora. Sua orientação foi bússola, abrigo e incentivo.

Ao **Prof. Dr. Francisco Willame Alves Bezerra** e à **Profª Maione Rocha de Castro Cardoso**, agradeço pelas contribuições cuidadosas e significativas que enriqueceram e fortaleceram esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado, que generosamente compartilharam seu conhecimento, mostrando como a avaliação de políticas públicas pode transformar vidas

À **Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza**, pelo apoio institucional, que tornou possível minha inserção no Programa e acesso aos espaços educacionais essenciais para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), minha gratidão pela convivência, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo ao longo dessa caminhada, especialmente às minhas queridas companheiras de jornada, pela parceria e incentivo nos momentos mais desafiadores.

E, por fim, a mim mesma, por descobrir que fé, confiança e resiliência podem transformar sonhos em realidade. Hoje celebro com alegria e gratidão: o caminho foi longo, mas a vitória é divina, pois o Senhor me sustentou em cada passo.

“A gestão escolar eficaz nasce do diálogo e da corresponsabilidade entre os sujeitos que constroem o cotidiano da escola.” (FREIRE, 1996, p. 72).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a repercussão do acompanhamento da Superintendência Escolar sobre a gestão da Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no período de 2023 a 2024. Os fundamentos sobre a política pública da Superintendência Escolar se basearam em estudos sobre gestão escolar, liderança pedagógica, gestão democrática e políticas públicas. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa avaliativa por meio de estudo de caso, fundamentado nos eixos da Avaliação em Profundidade. A proposta metodológica apoiou-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa. Após o aprofundamento teórico, realizado por meio do levantamento bibliográfico e documental, foi realizada a pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro gestores responsáveis pela unidade escolar. A análise foi conduzida com base nos pressupostos da análise de conteúdo. Conclui-se que o acompanhamento da Superintendência Escolar tem contribuído com ações relevantes, fortalecendo o planejamento coletivo, o diálogo entre os profissionais e a coesão das equipes escolares, configurando-se como um instrumento estratégico para o aprimoramento da gestão escolar e da qualidade educacional. Entretanto, notam-se fragilidades estruturais que restringem sua efetividade, evidenciando a necessidade de condições institucionais adequadas e de ações formativas contínuas para sua consolidação.

Palavras-chave: superintendência escolar; gestão escolar; políticas públicas.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the impact of the School Superintendency's monitoring on the management of Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves, part of Fortaleza's Municipal Education Network, during the period from 2023 to 2024. The theoretical framework regarding the School Superintendency public policy was based on studies of school management, pedagogical leadership, democratic management, and public policy. In this context, an evaluative study was carried out through a case study, grounded in the principles of In-Depth Evaluation. The methodological approach was qualitative and interpretative. Following the theoretical deepening, through bibliographic and documentary research, fieldwork was conducted. Data were collected through semi-structured interviews with four administrators responsible for the school unit. The analysis was guided by the assumptions of content analysis. The findings indicate that the monitoring has contributed with relevant actions, strengthening collective planning, professional dialogue, and team cohesion within schools, establishing itself as a strategic instrument for improving school management and educational quality. However, structural weaknesses were observed that limit its effectiveness, underscoring the need for adequate institutional conditions and continuous professional development to ensure its consolidation.

Keywords: school superintendent office; school management; public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Fases do ciclo de Políticas públicas	23
Figura 2	– Localização da Região Metropolitana de Sobral (RMS)	37
Figura 3	– Nova Divisão das Regionais que integra a Administração Pública do Município	44
Figura 4	– Localização Geográfica da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves	72
Figura 5	– Registro fotográfico da fachada da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves	113
Figura 6	– Registro fotográfico lateral leste da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves	113
Figura 7	– Registro fotográfico lateral oeste da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves	113
Figura 8	– Organograma geral da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE	118
Figura 9	– Organograma da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), Organograma da Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF) e Organograma da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST)	118
Figura 10	– Organograma da Academia do Professor (APROF), Organograma da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) e Organograma do Distrito de Educação (DE)	119
Figura 11	– Organograma da Coordenadoria Jurídica (COJUR), Organograma da Coordenadoria Financeira (COFIN) e Organograma da Coordenadoria de Planejamento (COPLAN)	119
Figura 12	– Organograma da Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria (CONTI), Organograma da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) e Organograma da Coordenadoria de Tecnologia da Informação (COTECI)	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Os “pais” fundadores da área de políticas públicas	21
Quadro 2	– Perspectivas Internacionais sobre Políticas Públicas	22
Quadro 3	– Fases do ciclo de Políticas Públicas	24
Quadro 4	– Critérios e modalidades de classificação de políticas públicas	28
Quadro 5	– Ações pedagógicas e estratégias políticas realizadas na Rede Municipal de Educação de Sobral, durante a gestão de Cid Gomes (1997-2004)	37
Quadro 6	– Divisão das Regionais	45
Quadro 7	– Eixos analíticos da análise em profundidade	57
Quadro 8	– Modelos Clássicos e Contemporâneos na Avaliação de Políticas Públicas ..	60
Quadro 9	– Apresentação do procedimento de análise de conteúdo	64
Quadro 10	– Fases da Análise de Conteúdo segundo Bardín (2011)	65
Quadro 11	– Relação entre objetivos específicos e categorias de análise	69
Quadro 12	– Comparativo do IDH por bairro de alguns bairros de Fortaleza	72
Quadro 13	– Estrutura Física da Escola Pesquisada	74
Quadro 14	– Quantitativo de turmas da EMTP Prof. Norberto Nogueira Alves	75
Quadro 15	– Quantitativo de estudantes da EMTP Prof. Norberto Nogueira Alves	75
Quadro 16	– Consolidado do total de turmas e de estudantes	76
Quadro 17	– Contribuições da SE para a qualidade da educação	80
Quadro 18	– Percepção dos gestores sobre a atuação da SE	81
Quadro 19	– Limites e desafios da política da Superintendência Escolar	86
Quadro 20	– Distribuição dos polos da SE – DE4	88
Quadro 21	– Sugestões e propostas de melhoria da SE	89
Quadro 22	– Contribuições da SE para a qualidade da educação: convergências e divergências	93
Quadro 23	– Percepção dos gestores sobre a atuação da SE: convergências e divergências	94
Quadro 24	– Limites e desafios do acompanhamento e da política institucional: convergências e divergências	95
Quadro 25	– Propostas e melhorias para o desenvolvimento da política educacional: convergências e divergências	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFI	Apoio Financeiro
ANE	Anexo
APROF	Academia do Professor
CADÚNICO	Cadastro único
CEI	Centro de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
COEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
COFIN	Coordenadoria Financeira
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
COGEST	Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar
COJUR	Coordenadoria Jurídica
CONTI	Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria
COPLAN	Coordenadoria de Planejamento
COTECI	Coordenadoria de Tecnologia da Informação
CRP	Creche Parceira
DE	Distrito de Educação
DE4	Distrito de Educação 4
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMTP	Escola Municipal de Tempo Parcial
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NE	Necessidades Especiais
OBMEP	Olimpíada Brasil de Matemática das Escolas Públicas

PCD	Pessoa com deficiência
PMS	Prefeitura Municipal de Sobral
PNUD	Programa Das Nações Unidas Para O Desenvolvimento
PP	Política Pública
PPA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
RMS	Região Metropolitana de sobral
SDE	Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico
SE	Superintendência Escolar
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAP	Termo de Autorização de Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	Políticas Públicas: aspectos ontológicos	20
<i>2.1.1</i>	<i>Modelos de formulação e análise de políticas públicas</i>	29
<i>2.1.2</i>	<i>A função do Estado</i>	31
2.2	Historicidade da Superintendência Escolar	35
2.3	Organização e funcionamento da Superintendência Escolar em Fortaleza .	43
2.4	A superintendência escolar no âmbito da gestão escolar	46
<i>2.4.1</i>	<i>Gestão Escolar</i>	47
<i>2.4.2</i>	<i>Gestão Democrática</i>	48
<i>2.4.3</i>	<i>Acompanhamento às escolas e monitoramento das ações</i>	49
<i>2.4.4</i>	<i>Qualidade na Educação: dimensões, indicadores e desafios na ação da Superintendência Escolar</i>	50
3	TECENDO CAMINHOS: PERSPECTIVA AFETIVA, AVALIATIVA E METODOLÓGICA	52
3.1	Encontro com a temática	52
3.2	Perspectiva avaliativa	54
3.3	Percurso metodológico	58
<i>3.3.1</i>	<i>Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos</i>	58
<i>3.3.2</i>	<i>Quanto à descrição do instrumento de coleta de dados e aos participantes da pesquisa</i>	61
<i>3.3.3</i>	<i>Quanto ao método de análise de conteúdo</i>	64
<i>3.3.3.1</i>	<i>Fundamentação e justificativa das categorias de análise</i>	64
<i>3.3.3.2</i>	<i>Operacionalização da categorização, segundo Bardin (2011)</i>	66
<i>3.3.4</i>	<i>Quanto ao lócus e participantes da pesquisa: desbravando a comunidade escolar da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves</i>	69
<i>3.3.5</i>	<i>Quanto aos aspectos éticos</i>	77
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1	Apresentação dos resultados	79
4.2	Síntese interpretativa das categorias apresentadas	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES	109
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
ANEXO A – ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES	113
ANEXO B – CRIAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ - LEI Nº 490, DE 06 DE JANEIRO DE 2004	114
ANEXO C – INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO ÀS UNIDADES ESCOLARES	115
ANEXO D – INSTRUMENTAL DE ENCAMINHAMENTOS PARA OS GESTORES ESCOLARES APÓS REALIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO	117
ANEXO E – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE	118

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a educação brasileira passou por um processo intenso de reestruturação institucional e normativa, orientado pela busca de maior eficiência e qualidade nos sistemas de ensino. Esse período foi fortemente influenciado pela Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito social e dever do Estado, e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96, que redefiniu a organização e a gestão da educação no país.

Em nível nacional, ganharam destaque iniciativas voltadas ao monitoramento dos resultados, à ampliação do acesso e à valorização de práticas de acompanhamento que aproximam a administração pública das realidades vivenciadas nas escolas. Essas transformações contribuíram para consolidar uma compreensão mais ampla sobre a importância do planejamento, do apoio técnico e do diálogo permanente entre diferentes instâncias educativas.

No contexto estadual, o Ceará se tornou referência por desenvolver ações articuladas de apoio às escolas, buscando integrar orientações pedagógicas, processos de formação e acompanhamento sistemático das unidades de ensino. Esse movimento reforçou uma cultura de colaboração e induziu mudanças na forma como as redes municipais passaram a organizar suas próprias políticas de gestão e monitoramento, valorizando práticas de proximidade e acompanhamento contínuo.

O município de Fortaleza, por sua vez, inserido nesse mesmo movimento de transformações, enfrentou desafios semelhantes na busca por uma educação pública mais eficiente e equitativa. A partir de 2013, com a posse de uma nova gestão municipal, observou-se um alinhamento político-ideológico com o governo estadual, o que favoreceu a convergência de agendas e a transferência de práticas administrativas e pedagógicas bem-sucedidas do âmbito estadual para o municipal.

Essas transformações ocorreram em meio a um cenário nacional marcado pelo protagonismo das avaliações de larga escala, que passaram a exercer papel central na formulação de políticas educacionais e na responsabilização das escolas e gestores pelos resultados obtidos. A crescente centralidade desses instrumentos fomentou a adoção de mecanismos de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem, configurando uma nova cultura de gestão baseada em indicadores e metas de desempenho.

Nesse ambiente de mudanças, a gestão municipal foi induzida a criar estratégias

de acompanhamento e de monitoramento das ações junto aos gestores escolares. Entre as políticas implementadas, pode-se destacar a Superintendência Escolar (SE), uma política inserida na rede municipal em 2013, tanto a nível do órgão central, a sede, quanto nos órgãos regionais — Distritos de Educação, com a finalidade de fortalecer a comunicação entre o órgão central da Secretaria Municipal da Educação e os Distritos de Educação, responsáveis pelo monitoramento dos indicadores de desempenho das escolas da rede (Fortaleza, 2013; Dantas, 2017). A iniciativa buscou aprimorar o acompanhamento das unidades escolares e ampliar a capacidade de gestão de uma rede de ensino que conta hoje com 313 escolas distribuídas em seis distritos educacionais.

A Lei Complementar nº 169/2014 do Município de Fortaleza regulou a criação, a implantação, a configuração e a formatação da Superintendência Escolar na rede pública municipal, funcionando como um marco e um dos principais vetores de mudanças na educação pública da capital cearense no que concerne à gestão educacional e escolar (Fortaleza, 2014). Essa legislação reforçou a dimensão gerencial das políticas públicas locais e consolidou um modelo de governança educacional alinhado às tendências nacionais de controle, avaliação e responsabilização.

A partir desse novo arranjo institucional, o papel da Superintendência ampliou-se e ganhou maior proximidade com o cotidiano das escolas, o que intensificou sua articulação direta com as equipes gestoras. Nesse sentido, com o passar do tempo, a atuação da Superintendência passou a se articular mais diretamente com a gestão escolar, temática amplamente debatida na atualidade. Muito se comenta a respeito da gestão escolar, porque é por meio dela que todos os segmentos da escola convergem. Ela tem a função de envolver, agregar, apresentar caminhos para uma equipe. É nesse contexto de articulação entre política e prática pedagógica que se justifica a escolha do campo empírico desta investigação, permitindo observar de perto como a ação da Superintendência impacta a gestão escolar e os processos educativos.

À vista disso, o interesse em refletir sobre essa temática veio da minha própria trajetória de quase dezoito anos no magistério, período em que eu tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento de algumas políticas públicas, seja nas ações educativas realizadas como professora no “chão da escola”¹, seja como formadora de professores(as) e, agora, também como superintendente escolar, função atual que desempenho

¹ “chão da escola”, uma expressão comum entre educadores que, segundo o antropólogo Alexandre Pereira (2017), refere-se à “concretude das relações vividas” no cotidiano das instituições de ensino, em contraposição a uma imagem idealizada de escola.

com zelo e compromisso.

Hoje, tenho a oportunidade de acompanhar mais de perto as políticas públicas presentes no universo escolar através do acompanhamento junto a gestão, ou seja, tenho contato por outro ângulo, que, por sua vez, tem despertado em mim algumas inquietações e interesses em aprofundar os meus conhecimentos.

Nesse momento da exposição, torna-se necessário apresentar a justificativa que orienta esta pesquisa, construída a partir de dimensões pessoais, acadêmicas e sociais. A decisão por investigar essa temática relaciona-se diretamente à minha trajetória profissional de vinte anos na educação básica, período marcado pela vivência cotidiana de diferentes políticas públicas no ambiente escolar, inicialmente como professora, depois como formadora de professores e, mais recentemente, como superintendente escolar. Essa caminhada, perpassada por experiências concretas na escola e pela atuação no acompanhamento da gestão, despertou questionamentos sobre a forma como a Superintendência Escolar se insere nas rotinas das escolas e influencia os processos de tomada de decisão das equipes gestoras.

A proximidade com o trabalho realizado nas unidades de ensino e com a dinâmica das políticas implementadas no território gerou o interesse em compreender, com maior rigor analítico, de que maneira o acompanhamento institucional contribui para a organização das práticas pedagógicas e para os resultados educacionais. Essa inquietação profissional transformou-se, portanto, em motivação acadêmica, impulsionando a busca por uma leitura crítica e fundamentada sobre o papel desempenhado pela Superintendência Escolar.

Ao mesmo tempo, essa investigação tem um sentido social: produzir reflexões que apoiem o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pela política e que possam fortalecer práticas de gestão capazes de impactar positivamente as escolas da rede municipal, especialmente aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade, como a unidade que compõe o campo empírico deste estudo.

O cenário desta investigação corresponde à EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, localizada na rede pública municipal de Fortaleza, lócus escolhido por se configurar como espaço de atuação direta da política da Superintendência Escolar, foco central deste estudo. A escolha desta unidade justifica-se não apenas pelo contexto de alta vulnerabilidade social em que está inserida, mas também pelos resultados educacionais expressivos alcançados em diferentes avaliações e competições acadêmicas. Para compreender de maneira aprofundada a repercussão do acompanhamento da Superintendência na gestão escolar e na qualidade da educação, foram selecionados estrategicamente quatro sujeitos diretamente envolvidos com a gestão e o acompanhamento da escola: o diretor, duas coordenadoras pedagógicas e o gestor

geral do distrito de educação. A abordagem qualitativa e interpretativa adotada, por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitou captar percepções, experiências e interpretações dos participantes sobre o papel da Superintendência Escolar, fornecendo subsídios para analisar criticamente suas contribuições, limites e potencialidades na implementação da política educacional.

Nesse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como o acompanhamento da Superintendência Escolar repercute na gestão e na qualidade da educação da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, situada em contexto de alta vulnerabilidade social, mas com resultados educacionais expressivos?

A partir dessa pergunta, o objetivo geral deste estudo foi avaliar as repercussões do acompanhamento da Superintendência Escolar junto à gestão escolar da Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves no que se refere à qualidade da educação no período de 2023 e 2024.

Dado esse desafio como objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos, quais sejam:

- a. Investigar se ações de acompanhamento da Superintendência Escolar contribuíram para a qualidade na educação, alinhando-se à sua política institucional;
- b. Identificar a percepção dos gestores sobre a atuação da superintendência nos acompanhamentos realizados na referida unidade escolar;
- c. Analisar as contribuições e limites que essa política oferece nas ações cotidianas da unidade escolar;
- d. Propor melhorias com vistas a orientar e inovar o desenvolvimento das ações da política educacional junto aos (às) gestores(as) escolares da rede municipal.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando o tema e explicitando os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo desenvolve o referencial teórico, discutindo as políticas públicas sob uma perspectiva ontológica, a trajetória histórica da Superintendência Escolar, sua estrutura e funcionamento em Fortaleza, bem como sua articulação com a gestão escolar. O terceiro capítulo expõe a dimensão afetiva que orienta a escolha da política pública avaliada, a abordagem avaliativa adotada e o percurso metodológico da investigação. Por fim, os capítulos quarto e quinto dedicam-se à análise e interpretação das informações coletadas.

O capítulo a seguir apresenta os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e orientam sua condução.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Públicas: aspectos ontológicos

As políticas públicas são instrumento fundamental na promoção da mudança social. É por meio delas que os anseios e as necessidades da sociedade são reconhecidos como direitos e têm seu atendimento viabilizado, por meio de ações concretas e sistemáticas, com definição de estratégias e atribuição de responsabilidades aos entes envolvidos. Compreender a gênese da avaliação de políticas públicas (PP) como área de conhecimento, nesse sentido, por ser extremamente relevante para compreender o desenvolvimento, o percurso e as perspectivas das políticas públicas que se pretende analisar. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado — o governo —, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (Souza, 2006, p. 2-3).

Essa distinção entre as trajetórias europeia e norte-americana ajuda a compreender, também, os caminhos adotados no Brasil, onde o desenvolvimento do campo não ocorreu de maneira linear, mas condicionado por fatores políticos, institucionais e históricos. Assim como nos EUA, a produção acadêmica brasileira passou a enfatizar a ação governamental, sobretudo a partir do processo de redemocratização; contudo, à semelhança da tradição europeia, o debate sobre o papel do Estado permaneceu central na interpretação das políticas nacionais, especialmente diante de sua função reguladora, provedora e garantidora de direitos. Dessa forma, ao avançar da teoria para a análise da ação estatal em contextos específicos, o estudo sobre políticas públicas no Brasil evidencia como Estado e governo se articulam, em diferentes períodos, para formular, implementar e reconfigurar respostas às demandas sociais.

A autora enfatiza ainda o caráter excludente das políticas brasileiras ao longo de quase toda a nossa História, em parte devido ao fato de estarem voltadas para grupos ou categorias profissionais específicas. Somente a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o advento de uma nova Constituição, foram propostas políticas públicas universalistas. Sousa estabelece quatro teóricos importantes, chamados de “pais” fundadores do estudo sobre

políticas públicas que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da PP como área de conhecimento, a saber: Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton (Quadro 1).

Quadro 1 – Os “pais” fundadores da área de políticas públicas

TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES
H. Laswell (1936)	Introduz a expressão <i>policy analysis</i> (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
H. Simon (1957)	Introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (<i>policy makers</i>), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadrem o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.
C. Lindblom (1959; 1979)	Questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.
D. Easton (1965)	Contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem <i>inputs</i> dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Souza (2006).

Considerando essa multiplicidade de abordagens, conceituar PP torna-se um desafio, pois os autores trazem definições variadas que por vezes se complementam, sempre com especificidades devidas aos princípios teóricos que cada uma adota. Nota-se que as contribuições desses teóricos foram significativas para o desenvolvimento da PP como área de conhecimento, abordando aspectos práticos e teóricos da tomada de decisão governamental.

Afinal, o que são políticas públicas? Precisamos nos aproximar de uma definição, uma delimitação desse objeto de estudo. Souza (2006) assevera: “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Segundo a autora, a PP pode ser entendida

como “ campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações [...]”. A autora destaca, ainda, algumas definições de PP que estão disponíveis na literatura internacional, as quais foram sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Perspectivas internacionais sobre Políticas Públicas

AUTOR	CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA
Mead ² (1995)	Um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Peters ³ (1986)	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
Dye ⁴ (1984)	Tudo que o governo escolhe fazer ou não fazer.
Lynn ⁵ (1980)	Um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Souza (2007).

No tocante aos estudos sobre PP, é relevante compreender o ciclo de políticas públicas, ou seja, analisar “por que alguns problemas se tornam importantes para um governo? Como uma ideia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas, transformando-se em uma política pública?” (Capella, 2006, p. 25).

Secchi, Coelho e Pires (2019, p. 35) descrevem o ciclo de políticas públicas (*policy cycle*)⁶ em sete fases: 1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; 7) extinção. Esse ciclo é um modelo conceitual que estrutura o caminho percorrido por uma política pública em fases sequenciais e interligadas (Secchi; Coelho; Pires, 2019). Para fins de entendimento, as fases do ciclo são apresentadas na Figura 1 e no Quadro 3 mais adiante.

² MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, [S.l.], v. 8, n. 63, p. 1-4, fev. 1995.

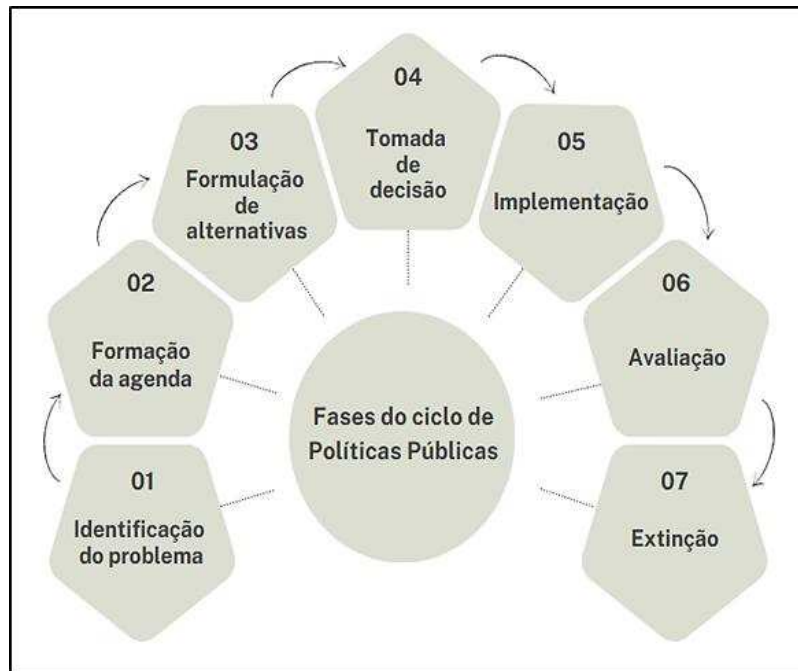
³ PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham: Chatham House, 1986.

⁴ DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

⁵ LYNN, L. E. **Designing Public Policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

⁶ *Policy cycle*: ciclo político

Figura 1 – Fases do ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Elaborada pela autora com base em Secchi, Coelho e Pires (2019).

A representação sintetizada na Figura 1 permite visualizar como cada etapa se articula com as demais, oferecendo uma leitura integrada do percurso que uma política percorre desde sua emergência até seu encerramento. Essa estrutura facilita a compreensão dos pontos de inflexão, das decisões estratégicas e dos movimentos que influenciam a trajetória de uma ação pública ao longo do tempo. Também contribui para reconhecer que, embora apresentadas de forma linear, essas fases frequentemente se sobrepõem, retornam ou se reconfiguram conforme o contexto e a dinâmica dos atores envolvidos. A seguir, o Quadro 3 detalha cada uma dessas fases, explicitando suas características centrais.

Já com base nos dados apresentados no Quadro 3 abaixo, observa-se que a identificação do problema inaugura o percurso das políticas públicas, seguida pela definição da agenda, pelo desenho das alternativas possíveis, pela escolha governamental, pela execução das ações, pela análise dos resultados e, por último, pela finalização da política. Contudo, Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 96) alertam que essa disposição linear “raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma PP. As fases raramente ocorrem de forma linear, segundo o esquema proposto, ou seja, as sequências se alternam e se imbricam, indicando que, na prática, o processo se desenvolve de forma menos ordenada e com interações constantes entre as etapas, ou seja, o percurso de uma PP não precisa seguir uma lógica sequencial rígida, já que podem ocorrer avanços e recuos ao longo do desenvolvimento da solução de um problema. Assim, a decisão

envolve escolher uma entre diversas alternativas disponíveis, com o propósito de mitigar ou prevenir problemas.

Quadro 3 – Fases do ciclo de políticas públicas

FASE	DESCRIÇÃO
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	Um problema público, ou seja, um problema entendido como coletivamente relevante.
FORMAÇÃO DA AGENDA	Conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública (agenda política) ou que o poder público já decidiu enfrentar (agenda formal).
FORMULAÇÃO DE ALTERNATIVAS	Estabelecimento de objetivos e estratégias e o estudo das potenciais consequências de cada alternativa de solução.
TOMADA DE DECISÃO	Momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas.
IMPLEMENTAÇÃO	Produção dos resultados concretos da política pública.
AVALIAÇÃO	Fase na qual o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados visando conhecer melhor a sua situação e o nível de redução do problema que a gerou.
EXTINÇÃO	Última fase do ciclo de política pública. Representa o seu término.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Secchi, Coelho e Pires (2020).

Cada fase do ciclo de políticas públicas desempenha um papel estratégico na condução das ações governamentais. A identificação do problema permite reconhecer demandas sociais prioritárias e orientar a alocação de recursos. A formação da agenda define quais questões serão efetivamente abordadas pelo governo, mediando pressões de diferentes atores e grupos de interesse. A formulação de alternativas possibilita o estudo de caminhos possíveis, considerando impactos, custos e viabilidade. A tomada de decisão consolida a escolha da política a ser implementada, articulando objetivos, métodos e responsabilidades. A implementação traduz as decisões em ações concretas, enquanto a avaliação examina os resultados e impactos, fornecendo subsídios para ajustes e correções. Por fim, a extinção formaliza o encerramento de políticas que não são mais pertinentes ou que atingiram seus objetivos, liberando espaço para novas demandas. Além da descrição de cada etapa, compreender o ciclo de políticas públicas permite analisar como o governo articula recursos,

prioridades e interesses sociais ao longo do processo decisório. Cada fase não apenas orienta ações concretas, mas também evidencia os pontos críticos em que ajustes são necessários e as oportunidades de aprendizado institucional. Dessa forma, o ciclo deixa de ser apenas um modelo conceitual e passa a ser uma ferramenta analítica, útil para compreender a dinâmica de políticas complexas e a interação entre atores, recursos e resultados.

Dessa forma, compreender o ciclo em suas fases não apenas descreve o processo, mas também oferece uma perspectiva analítica sobre a dinâmica real das políticas públicas, considerando que o percurso pode ser dinâmico e não linear, sujeito a avanços, recuos e interações constantes entre as etapas (Secchi; Coelho; Pires, 2020, p. 96). Dentro dessa dinâmica, a fase de avaliação assume papel central, pois é a etapa que permite verificar os efeitos concretos das ações implementadas e fornecer subsídios para ajustes, garantindo que as políticas atinjam os objetivos propostos.

Ainda de acordo com Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 124), a avaliação é a fase “em que o processo de implementação e o desempenho da PP são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou”. Segundo a interpretação de Costa e Castanhar (2003), a avaliação de uma política ou programa tem por propósito orientar os tomadores de decisão quanto à sua continuidade, necessidade de correções ou suspensão. Saraiva (2006, p. 34-35) define avaliação como a “mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas”, e a distingue do acompanhamento, que, segundo o autor,

é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos (Saraiva, 2006, p. 34).

Conforme a definição de Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 97-98), o problema é entendido como a “discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível” e a noção de problema público como “a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública”.

Como já foi pontuado anteriormente, a compreensão de política pública abrange variadas definições, cada uma relacionada a uma visão específica da realidade. Schmitter (1982) dialoga com o conceito de que a política seria a resolução pacífica de conflitos sociais sem que um dos lados fosse desfeito. Para ele, a política pode ser definida por:

I. Suas instituições, pelo quadro social concreto e estabelecido dentro do qual participam os atores. II. Seus recursos, pelos meios utilizados pelos atores. III. Seu processo, pela atividade principal à qual se consagram os atores. IV. Sua função, pelas consequências da sua atividade para a sociedade global de que faz parte (Schmitter, 1982, p. 47).

Para Klaus Frey (2009), cientista político e professor titular em Políticas Públicas na Universidade Federal do ABC (UFABC), a literatura de análise de políticas públicas diferencia três dimensões da política:

I. a dimensão institucional “polity” se refere à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; II. no quadro da dimensão processual “politics” tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; III. a dimensão material “policy” refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (Frey, 2009, p. 216).

Sob essa ótica, compreende-se que o conceito de políticas públicas abrange diversas vertentes teóricas, influenciadas por contextos históricos, sociais e culturais. Em linhas gerais, refere-se ao conjunto de decisões governamentais voltadas à solução de problemas e necessidades da sociedade.

De acordo com Souza (2006), no que concerne aos principais conceitos e modelos de análise de políticas públicas, quando se busca sintetizar o estado da arte na área, ou seja, mapear como a produção acadêmica entende o problema hoje, ela afirma que:

definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (Souza, 2006, p. 25).

A autora destaca ainda que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Considerando a PP como uma deliberação que visa à implementação de ações, Teixeira (2002, p. 34) define:

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Assim, as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações e estratégias que refletem diretrizes políticas do Estado, com o objetivo de regular as atividades governamentais e atender às demandas de interesse público. Dessa forma, as políticas públicas “traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão e a repartição de custos e benefícios sociais” (Teixeira, 2002, p. 2).

Mesmo com variadas definições sobre políticas públicas, é relevante destacar que, no seu contexto, insere-se a política educacional, que, segundo Saviani (2008, p. 7), “diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Höfling (2001), por sua vez, define a educação como uma das políticas públicas sociais, que

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Höfling, 2001, p. 31).

Alguns tipos de políticas públicas são classificados com base em critérios específicos, o que determina seu modo de atuação tanto na sua formulação quanto na sua implementação (Frey, 2000; Teixeira, 2002; Souza, 2006), ilustrados no Quadro 4.

De modo amplo, as políticas públicas também assumem um caráter estratégico, pois, como observa Teixeira (2002), mantêm relação direta com o modelo econômico e com a constituição dos fundos públicos, servindo inclusive como parâmetro para a formulação de políticas e programas setoriais. O autor acrescenta que tais estratégias precisam considerar as transformações tecnológicas e a reorganização dos processos produtivos, bem como seus efeitos sobre o mercado de trabalho e sobre o aprofundamento das desigualdades sociais. Nesse cenário, torna-se essencial buscar alternativas que orientem a geração de trabalho e renda não como recurso meramente compensatório — que reduziria os sujeitos à condição de assistidos

—, mas como mecanismo de fortalecimento da cidadania, ampliando sua participação social por meio de novas formas de inclusão.

Quadro 4 - Critérios e modalidades de classificação de políticas públicas

POLÍTICAS PÚBLICAS DEFINIDAS POR CRITÉRIOS	TIPOS DE ATUAÇÃO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
QUANTO À NATUREZA OU GRAU DA INTERVENÇÃO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM SER:	Estruturais - políticas que buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.
	Conjunturais ou emergenciais - objetivam abrandar uma situação temporária, imediata.
QUANTO À ABRANGÊNCIA DOS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS, CLASSIFICAM-SE EM:	Universais - atendem a todos os cidadãos
	Segmentais - atendem a um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc).
	Fragmentadas - são aquelas destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento
QUANTO AOS IMPACTOS QUE PODEM CAUSAR AOS BENEFICIÁRIOS, OU AO SEU PAPEL NAS RELAÇÕES SOCIAIS, DIVIDEM-SE EM:	Distributivas - visam distribuir benefícios individuais e costumam ser instrumentalizados pelo clientelismo. Frey (2000) mostra que elas são caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que políticas de caráter distributivo só parecem distribuir vantagens e não acarretam custos.
	Redistributivas - visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando uma equidade, retirando recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos. Entretanto, segundo Frey (2000), essas políticas de cunho redistributivo são diretamente orientadas para o conflito. O objetivo é “o desvio e o deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas sociais e grupos da sociedade”.
	Regulatórias - visam definir regras e procedimentos que regulam comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Frey (2000), Teixeira (2002) e Souza (2006).

2.1.1 Modelos de formulação e análise de políticas públicas

As políticas públicas podem ser compreendidas de diferentes formas. Souza (2006) apresenta distintas definições. Acredita-se que as políticas públicas têm como objetivo garantir os direitos sociais, uma vez que é responsabilidade do poder público se antecipar às necessidades ao planejar e executar ações que favoreçam o desenvolvimento socioeconômico. Desse modo, Boneti (2007) apresenta a sua concepção de que o Estado se configura como um agente que transmite à sociedade civil as decisões resultantes da correlação de forças entre os agentes de poder. Nesse sentido, o autor define políticas públicas da seguinte forma:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (Boneti, 2007, p. 74).

Silva (2009) destaca que uma política pública precisa assegurar um circuito de informações orientado para finalidades que respondam às demandas coletivas. Assim, o Estado procura prever essas necessidades mediante a formulação e a implementação de iniciativas voltadas ao fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico.

Souza (2006) estruturou as principais abordagens de diversos autores, como modelos, para formulação e análise de políticas públicas, elaboradas para facilitar a compreensão sobre as maneiras e os motivos pelos quais o governo efetua ou se omite em certas ações que afetarão a vida dos cidadãos:

- **O tipo da política pública** – cada tipo de política pública encontrará diferentes formas de apoio e de rejeição; disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas;
- **Incrementalismo** – os recursos governamentais para uma dada política pública não partem do zero, mas de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou nos programas públicos;
- **Ciclo da Política Pública** - é um ciclo deliberativo, formado por vários estágios, que constitui um processo dinâmico e de aprendizado. São eles: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação;

- **Modelo “garbage can”** – as organizações constroem as preferências para a solução dos problemas (ação), em vez de as preferências construírem a ação. A compreensão do problema e das soluções é limitada, e as organizações operam em um sistema de tentativa e erro;
- **Coalizão de defesa** – a política pública deve ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articula com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública;
- **Arenas sociais** – a política pública é vista como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito;
- **Modelo do “equilíbrio interrompido”** – se caracteriza por longos períodos de estabilidade, interrompidos por períodos de instabilidade que geram mudanças nas políticas anteriores;
- **A influência do “novo gerencialismo público” e do ajuste fiscal** – nesse modelo, a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com “independência” política.

Vale observar, conforme destacado por Souza (2006, p. 17), que, a partir das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, é possível extrair e sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é essencialmente de longo prazo;
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

É relevante destacar que as políticas públicas não são imparciais; pois expressam as crenças, fundamentos, valores e perspectivas de mundo de quem exerce o poder, ainda que, para sua validação, precisem contemplar os interesses de grupos sociais dominados, o que dependerá de sua capacidade de organização e negociação (Teixeira, 2002).

A noção de “política pública” pode apresentar diversos significados, como já mencionado, e entre essas possibilidades, pode haver concordância de que, “quando se fala em políticas públicas, não se deve desconsiderar que se trata das decisões tomadas a partir do âmbito dos procedimentos e instituições governamentais, não exclusivamente, mas com especial participação” (Barreto; Culleton, 2010, p. 408). À luz dessa argumentação, é possível inferir que, em sintonia com a narrativa oficial, a questão das políticas públicas “está diretamente relacionada com a figura do Estado social, modelo direcionado para os cidadãos que necessitem de maior proteção em virtude dos efeitos do mercado econômico (Barreto; Culleton, 2010, p. 409).

Rejeitando essa visão otimista das políticas públicas, a perspectiva marxista questiona a autenticidade do interesse que o Estado declara pelo bem-estar dos “cidadãos necessitados”. Em outras palavras, seria um equívoco supor que “as políticas públicas são um modo de unir eventos heterogêneos, [...] com múltiplos protagonistas, mas que podem ser reconduzidos a um tratamento comum” (Barreto; Culleton, 2010, p. 408-409). De fato, conforme a abordagem crítica fundada no marxismo, toda ação política originada no Estado tende a favorecer a manutenção e o fortalecimento dos pilares de uma sociedade dividida em duas classes sociais essenciais.

2.1.2 A função do Estado

Esta subseção ancora-se em três autores com teorias distintas sobre a constituição do Estado, mas que formam a base da Ciência Política, que considera o Estado civil uma construção social originada de um contrato, ou seja, uma construção não natural. Reflexões sobre políticas públicas implicam responder qual é o papel dos governos, ou seja, o que cabe a eles na formulação, execução e acompanhamento das políticas. Assim, relatamos abaixo as concepções de alguns autores contratualistas como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que desenvolveram teorias sobre a constituição do Estado.

O Contratualismo abrange uma classe de teorias que buscam explicar a formação dos governos por meio de pessoas para garantir a ordem social. Eles argumentam que o Estado

é fundamental para organizar as relações entre os indivíduos, que, em sua condição natural, não seriam capazes de conviver socialmente de forma equilibrada. Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau fundamentam-se na ideia de direito natural e no contrato social para regular as relações entre governantes e governados.

A noção de contrato varia de autor para autor, sendo possível identificar alguns traços em comum. Locke (2007, p. 102) define direito natural como “o fato de termos o livre uso de algo”. De acordo com Santos (2001, p. 58) “é o acordo entre duas ou mais pessoas, com a finalidade de adquirir, resguardar ou extinguir direito”. O contrato é definido pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa como

1. ato ou efeito de contratar, contratação; 2. pacto entre duas ou mais pessoas, que se obrigam a cumprir o que foi entre elas combinado sob determinadas condições; 3. JUR acordo de vontades entre as partes, com o fim de adquirir, resguardar, transferir, modificar, conservar ou extinguir direitos; 4. o documento que ratifica esse acordo. (Houaiss, 2009, p. 540)

Complementando essa perspectiva, Santos (2001, p. 58) afirma que contrato “é o acordo entre duas ou mais pessoas, com a finalidade de adquirir, resguardar ou extinguir direito”, ampliando a compreensão sobre a função normativa e reguladora desse instrumento. Ao enfatizar que o contrato envolve a manifestação de vontade entre as partes, o autor destaca que esse tipo de ajuste não apenas formaliza intenções, mas também estabelece limites, garantias e obrigações que orientam a conduta dos envolvidos.

Para Bobbio (2003), Thomas Hobbes, John Locke e Jacques Rousseau foram indispensáveis para a constatação do processo de formação do Estado, pois realizaram uma abordagem inovadora ao analisar o Estado em si, em suas estruturas, funções, elementos constitutivos, órgãos, entre outros. Hobbes foi associado ao Estado absoluto, Locke à monarquia parlamentar e Rousseau ao modelo democrático.

Assim sendo, apresentam-se as noções relativas aos elementos que compõem o Estado: no plano material, destacam-se o território e a população; no plano formal, sobressai a soberania, responsável por assegurar a existência e a atuação de um governo.

Thomas Hobbes (2002) sustenta que o ser humano tende ao egoísmo e à competição, o que torna o estado de natureza um ambiente de insegurança permanente. Para ele, a única maneira de impedir a desordem e a violência — marcas desse cenário em que cada indivíduo age apenas em benefício próprio — é a constituição da sociedade civil, pois é preciso entender que o estado de natureza

Deu a cada um o direito a tudo; isso quer dizer que, num estado puramente natural, ou seja, antes que os homens se comprometessem por meio de convenções ou obrigações, era lícito cada um fazer o que quisesse, e contra quem julgasse cabível e portanto possuir, usar e desfrutar tudo que quisesse ou pudesse obter. Ora, como basta um homem querer uma coisa qualquer para que ela já lhe pareça boa, e o fato dele a desejar já indica que ela contribui, ou pelo menos lhe parece contribuir, para sua conservação [...], de tudo isso então decorre que, no estado de natureza, para todos é legal ter tudo e tudo cometer. É este o significado daquele dito comum, “a natureza deu tudo a todos”, do qual, portanto, entendemos que, no estado de natureza, a medida do direito está na vantagem que for obtida (Hobbes, 2002, p. 32).

Na tradição hobbesiana, o estágio que antecede a formação do Estado é identificado como estado de natureza, caracterizado pela permanente insegurança e pelo confronto generalizado entre os indivíduos. Para escapar desse cenário de violência e assegurar condições mínimas de convivência, os homens instituem o Estado civil. Hobbes descreve essa nova ordem política como a unificação de uma multidão em uma única autoridade soberana — o Leviatã — entidade à qual os indivíduos delegam seu direito de autogoverno em troca de proteção e estabilidade. É nesse sentido que afirma: “A multidão assim unida em uma pessoa se chama Estado, Deus mortal, ao qual devemos, abaixo de Deus imortal, nossa paz e defesa” (Hobbes, 1988, p. 106)

Locke, por outro lado, concebe o estado de natureza de maneira distinta. Para ele, mesmo antes da constituição de um governo formal, os homens já são iguais e titulares dos mesmos direitos fundamentais — vida, liberdade e propriedade —, conforme apontam Gutierrez e Recio (2021). Nesse contexto inicial, o poder de aplicar a lei natural cabe exclusivamente aos próprios indivíduos, uma vez que não há ainda uma autoridade coletiva instituída.

Entretanto, à medida que a razão humana avança e as relações sociais se tornam mais complexas, emerge a necessidade de estabelecer uma comunidade política capaz de garantir de forma estável esses direitos. Surge, assim, a sociedade civil, resultado do consentimento entre indivíduos que decidem reunir-se sob uma autoridade comum. Para Locke, toda organização social que possua um corpo político duradouro e reconhecido tem sua origem justamente nessa passagem do estado de natureza para uma forma coletiva de governo. É no estado de natureza que se observa a plena liberdade e igualdade entre os homens, uma vez que cada um tem domínio sobre sua própria vida e as leis da natureza se aplicam de maneira universal, sem limitações e, sobretudo, não estabelecem subordinação entre eles. Nesse sentido, Locke argumenta que o estado de natureza é o estado de

perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou

depende da vontade de qualquer outro homem. É também um estado de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer (Locke, 1998, p. 382).

A ideia de liberdade e igualdade absoluta vinculada ao estado de natureza é reafirmada na teoria de Locke, que atribui a todos os homens, inclusive, o direito de punir aqueles que violam as leis da natureza, claramente evidenciado em seu segundo tratado, conforme lemos na passagem reproduzida abaixo:

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a conservação de toda a humanidade, a responsabilidade pela execução da lei da natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em grau que impeça sua violação. Pois a lei da natureza seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse, no estado de natureza, um poder para executar essa lei e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores. E se qualquer um no estado de natureza pode punir a outrem, por qualquer mal que tenha cometido, todos o podem fazer, pois, nesse estado de perfeita igualdade, no qual naturalmente não existe superioridade ou jurisdição de um sobre outro, aquilo que qualquer um pode fazer em prossecução dessa lei todos devem necessariamente ter o direito de fazer (Locke, 1998, p. 385-386).

As pessoas são iguais e possuem os mesmos direitos fundamentais — vida, liberdade e propriedade. Entretanto, como já discutido, é justamente o propósito de assegurar esses direitos que, conforme Mello (2008, p. 86), “leva os homens a se unirem e estabelecerem livremente entre si o contrato social, que realiza a passagem do estado de natureza para a sociedade política e civil”. Na perspectiva de John Locke, a formação da sociedade política decorre da ação racional e do consentimento dos governados, de modo que a autoridade exercida pelo governante somente se legitima quando respaldada pela vontade popular. Rousseau, por sua vez, afirma que os homens nascem livres, mas o contrato social os restringe. No entanto, ele busca legitimar esse contrato ao argumentar que, em troca da liberdade natural, o indivíduo ganha a liberdade civil. Assim, o pensamento de Rousseau, na análise de Nascimento, estabelece que

Nestas condições haveria uma conjugação perfeita entre a liberdade e obediência. Obedecer à lei que se prescreve a si mesmo é um ato de liberdade [...] Um povo, portanto, só será livre quando tiver todas as condições de elaborar suas leis num clima de qualidade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade, uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como partes do poder soberano (Nascimento, 2008, p. 196).

Com isso, Rousseau defende uma sociedade onde o poder emana do povo, em que a legitimidade da existência da sociedade não se restrinja apenas a sua fase inicial, mas se reafirme continuamente por meio de mecanismos que assegurem a participação ativa do povo, pois é o que viabiliza a legitimidade do Estado.

2.2 Historicidade da Superintendência Escolar

Inspirada em experiências anteriores, a política da Superintendência Escolar (SE) teve como fonte o Programa Escola Campeã, desenvolvido em alguns municípios brasileiros, como, por exemplo, Sobral, no Ceará, no período de 2001 a 2004, pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil. Para o referido programa, a causa do fracasso escolar, da evasão e da repetência estava associada à má gestão do ensino público, isto é, à gestão escolar.

A dinâmica do Programa Escola Campeã promoveu mudanças sistêmicas na gestão educacional dos municípios participantes durante os quatro anos de execução, alterando a realidade das escolas e impactando significativamente os indicadores educacionais. O êxito alcançado nos anos iniciais em Sobral é registrado no documento “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE” (Brasil, 2005). Nesse cenário, a Câmara Municipal aprovou e o prefeito Cid Ferreira Gomes sancionou a Lei nº 490, de 06 de janeiro de 2004, instituindo a Superintendência Escolar como parte permanente da estrutura organizacional da Secretaria de Desenvolvimento da Educação (Sobral, 2004).

Sobral constitui o nascedouro da política de Superintendência Escolar no Brasil, uma vez que foi o primeiro município a institucionalizar essa função por meio da Lei nº 490/2004. Antes de sua formalização, o município já havia implementado práticas de acompanhamento intensivo da gestão escolar sob forte influência do Programa Escola Campeã, executado entre 2001 e 2004 pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil. Assim, as bases conceituais, metodológicas e operacionais que posteriormente orientariam a criação da Superintendência Escolar em outros municípios, inclusive Fortaleza e o próprio Estado do Ceará, foram inicialmente concebidas, testadas e consolidadas em Sobral, transformando-o em referência estadual e nacional para modelos de gestão educacional orientados por resultados, monitoramento sistemático e apoio técnico às escolas. Cabe destacar, contudo, que Sobral é apresentado aqui apenas como marco histórico e referência fundadora dessa política. O lócus da presente pesquisa é Fortaleza, cuja experiência com a Superintendência Escolar constitui o foco de análise deste estudo.

Em decorrência dessa experiência, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará

(Seduc/CE) implementou, em 2008, ações inovadoras de acompanhamento escolar para fortalecer a gestão, promover o zelo pela aprendizagem e estimular a permanência dos estudantes na escola.

Com base nessas experiências, a abordagem da SE direcionada ao município de Fortaleza é a política pública que irei focar na pesquisa ora proposta, com ênfase no trabalho pedagógico, que está organicamente relacionado ao modelo de gestão por resultados implementado pela SME, pautado na atribuição de valor no que concerne à eficiência, eficácia, efetividade e viabilidade do processo de ensino promovido pelos(as) professores(as) e pelas escolas.

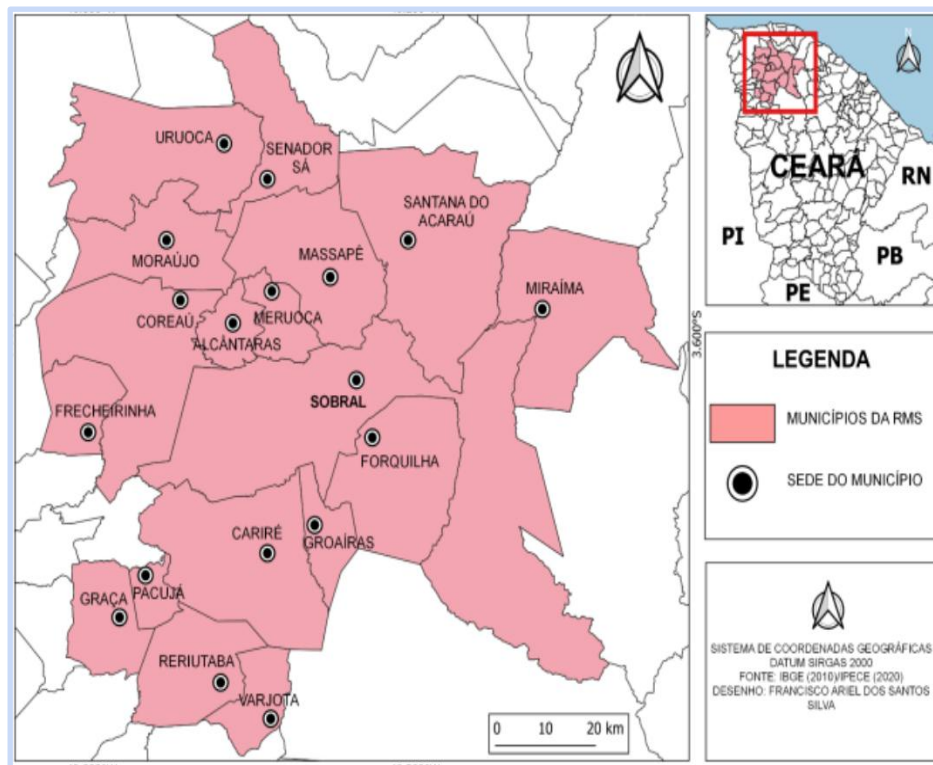
A Superintendência Escolar desempenhou papel central na aproximação das escolas às diretrizes da Secretaria da Educação, contribuindo para que metas e orientações institucionais fossem incorporadas ao cotidiano das unidades. Atuou também na difusão de práticas de acompanhamento contínuo do desempenho, incentivando o uso de indicadores para orientar decisões, além de oferecer orientações sobre conteúdos, práticas pedagógicas e até aspectos de ambientação escolar.

Localizado no Noroeste do Ceará, o município de Sobral, sede do lócus que leva o seu nome, Região Metropolitana de Sobral (RMS)⁷, como mostrado na figura 2, às margens do rio Acaraú, acolhe uma população de 212.437 mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

Para compreender os avanços educacionais em Sobral, é indispensável considerar o contexto político local, pois os resultados observados refletem diretamente as decisões administrativas, a priorização de políticas públicas e as estratégias implementadas pela gestão municipal. Esse contexto permite analisar tanto os índices de desempenho quanto os fatores institucionais, administrativos e sociais que contribuíram para a transformação da rede de ensino.

⁷ Criada em 2015, a RMS tem Sobral como cidade satélite e é constituída por mais 18 municípios.

Figura 2 - Localização da Região Metropolitana de Sobral (RMS)



Fonte: Silva (2021, p. 80).

Em 1996, Cid Gomes⁸ candidatou-se ao cargo de prefeito de Sobral e foi eleito para governar a cidade. Ao assumir o cargo, em 1997, encontrou uma série de problemas⁹ no sistema de ensino, reflexo de um cenário educacional insatisfatório. A gestão municipal observou altos índices de analfabetismo, respaldada por um relatório elaborado pelo IAS em 1997. Este documento teve como objetivo avaliar os resultados de aprendizagem do Programa de Aceleração de Aprendizagem (PPA), iniciativa do Governo Federal, sob responsabilidade do IAS, que analisou 24 municípios brasileiros, incluindo Sobral (Becskeházy, 2018). Com base no diagnóstico dos relatórios, a Prefeitura Municipal de Sobral (PMS) elaborou estratégias para combater o analfabetismo, com foco em ações efetivas.

⁸ Natural de Sobral/CE, Cid Ferreira Gomes, é engenheiro civil e político brasileiro. Este agente político iniciou sua carreira como deputado estadual do Ceará (1990-1996), logo após ingressou em outros âmbitos da política, como: Prefeito de Sobral (1997-2004); Governador do Estado do Ceará (2006-2014); Ministro da Educação (2015); Senador do Ceará (2019-2026).

⁹ Prédios escolares deteriorados, ausência de materiais didáticos, corpo docente que atuava sem formação, além de altos índices de analfabetismo, de repetência, de evasão escolar, de distorção idade-série etc.

Quadro 5 – Ações Pedagógicas e Estratégias Políticas realizadas na Rede Municipal de Educação de Sobral durante a gestão de Cid Gomes (1997-2004)

Mandato	Ações pedagógicas e estratégias políticas
1º mandato (1997-2000)	Municipalização do Ensino Fundamental
	Monitoramento e avaliação externa
	Restauração dos prédios escolares
2º mandato (2001-2004)	Ensino Fundamental com nove anos
	Seleção para gestor escolar
	Autonomia das escolas
	Valorização do magistério
	Superintendências escolares

Fonte: Silva (2021, p. 97).

Com isso, o primeiro mandato de Cid Gomes (1997–2000) foi marcado pela adoção intensa de iniciativas pedagógicas e de articulações políticas destinadas a consolidar o sistema educacional do município. Contudo, os efeitos mais visíveis desse conjunto de ações só passaram a se manifestar no decorrer de seu segundo mandato (2001–2004). Diante desse fato, a Secretaria de Educação não mediu esforços para o monitoramento dos resultados de aprendizagem por meio de programas de avaliação, conforme o Quadro 5 apresentado acima.

Em 2001, Cid Gomes foi reeleito prefeito de Sobral¹⁰, dando continuidade ao seu projeto de governo voltado para a alfabetização em massa dos estudantes da cidade, com o uso de avaliações externas e monitoramento da aprendizagem. Durante esse novo mandato, a Secretaria de Educação passou por mudanças importantes. Ivo Ferreira Gomes, irmão de Cid Gomes, assumiu inicialmente o comando da pasta, mas permaneceu no cargo por apenas um ano, uma vez que foi eleito deputado estadual em 2002. Após sua saída, a função passou a ser exercida pelo pedagogo Maurício Holanda Maia¹¹, que deu continuidade às ações da gestão e conduziu novos encaminhamentos para a política educacional do município.

Na segunda gestão de Cid Gomes, foram implementadas políticas educacionais com a finalidade de organizar a rede de ensino, direcionar as ações de alfabetização e capacitar os professores através de formações pedagógicas para enfrentar o novo desafio da alfabetização em massa.

¹⁰ Cid Gomes novamente logrou a eleição municipal de Sobral de 1999 com cerca de 68,3% dos votos. Fonte: Tribunal Regional Eleitoral (TRE).

¹¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre e doutor em Educação pela UFC. Foi secretário de educação do Município de Sobral (2002-2004); secretário de educação do Estado do Ceará (2014-2016).

A primeira transformação significativa na rede municipal de ensino ocorreu em 2001, com a implementação de um processo seletivo público para a escolha de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Essa iniciativa visava alocar profissionais capacitados nas escolas, com o objetivo de aprimorar a gestão escolar e alinhar as práticas às políticas educacionais vigentes no município. A medida teve grande impacto na cultura política local, especialmente porque, anteriormente, os diretores eram nomeados por indicação política. Ao priorizar a seleção baseada no mérito, a Prefeitura de Sobral promoveu uma mudança histórica na forma de conduzir a gestão educacional (Maia, 2006).

Assim, com vistas ao fortalecimento da gestão nas escolas, surge a motivação para a criação da Superintendência Escolar¹², ocorrida em 2004. Assim, foi dado um passo significativo para a sistematização das ações da gestão na rede municipal de ensino.

A Superintendência atua como uma extensão das escolas municipais, com o objetivo de organizar, facilitar e setorizar as demandas de cada instituição, de forma integrada, dando fluidez ao fluxo de junto à Secretaria de Educação.

No ano de 2021, a equipe era composta por seis superintendentes, cada uma responsável pelo acompanhamento de doze escolas, com um coordenador encarregado de gerenciar e organizar diversas ações no âmbito escolar, como: acompanhar o desempenho das escolas em avaliações externas, monitorar os repasses de recursos e materiais, atuar como intermediário entre a Secretaria e as escolas, comunicando normas e orientações a serem aplicadas, entre outras atividades.

Dito isto, fica evidente que a criação da Superintendência Escolar na gestão de Cid Gomes foi uma estratégia política e geográfica, com o objetivo de setorizar as demandas escolares através da polarização. A dinâmica em questão viabiliza o monitoramento mais preciso das unidades escolares para a obtenção de melhores resultados.

Assim, a gestão municipal viabilizou a expansão da rede de ensino por meio de estratégias e políticas públicas voltadas para a implementação da política de alfabetização, prioridade de Cid Ferreira Gomes desde o seu acesso à PMS.

Entre os setores reformulados durante o governo de Cid Gomes, a educação, certamente despertou mais a sua atenção e prioridade, pois apresentava sérios problemas pela falta de políticas e projetos educacionais voltados para a melhoria do sistema.

A implementação dessa nova função de Superintendência Escolar despertou inquietações entre os gestores escolares, que inicialmente perceberam a Superintendência como

¹² Criada por meio da Lei Municipal N° 490, de janeiro de 2004 (Sobral, 2004).

uma figura de caráter fiscalizador. Tal situação ocasionou algumas resistências entre os referidos gestores, no entanto, à medida que as ações da Superintendência foram concretizadas, surgiram novas perspectivas que evidenciaram credibilidade e parceria. Os diretores passaram a reconhecer o apoio essencial do novo órgão no monitoramento de seus indicadores e na busca de soluções para os problemas enfrentados. Vale realçar que, segundo a Secretaria de Educação, o trabalho foi conduzido sem comprometer a autonomia das escolas.

A experiência da Superintendência Escolar implementada em Sobral tornou-se uma referência para diversos municípios cearenses, incluindo a própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará, não apenas pela sua efetividade na gestão de indicadores educacionais, mas também pela capacidade de articular práticas pedagógicas consistentes e fortalecer a liderança escolar. Esse modelo demonstrou que o acompanhamento sistemático, aliado à formação continuada e ao apoio estratégico aos diretores escolares, contribui para a construção de uma cultura de responsabilidade e melhoria contínua nas escolas. Além disso, a experiência evidenciou a importância de uma atuação que equilibre orientação e supervisão, promovendo confiança e colaboração entre os gestores e a Superintendência, consolidando, assim, práticas replicáveis em diferentes contextos educacionais.

Assim, o Governo do Estado do Ceará, visando à melhoria dos resultados educacionais, estabeleceu, em 2008, o acompanhamento da Superintendência Escolar às escolas estaduais, conforme previsto no art. 3º, inciso I, da Lei nº 14.190/08. Esta lei institui o Programa Aprender Pra Valer¹³, cujo objetivo era promover o “desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos”. Trata-se de uma iniciativa instituída por lei, que criou a função de Superintendente Escolar (SE) com o propósito de orientar o desempenho dos estudantes e fortalecer a prática pedagógica nas escolas públicas estaduais, por meio do apoio e do acompanhamento contínuo aos gestores escolares.

Então, o município de Fortaleza, igualmente engajado nesse processo de transformação, enfrentou anos de desafios na busca por avanços na educação. Em 2013, com o início da gestão do prefeito Roberto Cláudio, politicamente alinhado ao grupo liderado pelo governador Cid Gomes no governo estadual, decide atuar de forma mais integrada com as

¹³ O Programa Aprender Pra Valer teve por finalidade a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem como a articulação deste nível de ensino com a educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/10/lei_14190_2008_cria_programa_aprender_pra_valer.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

políticas educacionais do Estado. Nesse ano, iniciaram-se as ações de acompanhamento da Superintendência Escolar na rede municipal de Fortaleza, embora suas atribuições tenham sido oficialmente regulamentadas apenas no ano seguinte, por meio da Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014.

A referida lei, em seu artigo 57, estabelece treze responsabilidades que devem ser cumpridas pela Superintendência Escolar. As atribuições do cargo de superintendente escolar são as seguintes:

- I – Acompanhar e monitorar os indicadores: frequência de alunos, professores e funcionários movimento, rendimento e fluxo escolar; desempenho acadêmico em avaliações externas e internas ambiente educativo e espaço físico das escolas de sua abrangência;
- II – Acompanhar e monitorar os processos escolares: matrícula e lotação; planejamento pedagógica prática pedagógica e avaliação da aprendizagem das escolas de sua abrangência;
- III – Acompanhar e monitorar os instrumentos de gestão: Calendário Escolar; Regimento Interno; Piam de Ação; Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola das unidades de ensino de sua abrangência;
- IV – Realizar visitas periódicas às escolas que acompanha;
- V – Elaborar relatórios das visitas realizadas às escolas;
- VI – Planejar e promover encontros sistemáticos com os diretores escolares das unidades de ensino que acompanha para realizar estudos sobre os indicadores de desempenho e rendimento dos alunos;
- VII – Organizar a pauta de reuniões dos diretores escolares com o Distrito de Educação;
- VIII – Realizar audiência individual com os diretores escolares das escolas que acompanha, caso necessário;
- IX – Monitorar a alimentação do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) pelas escolas de sua responsabilidade;
- X – Consolidar dados e indicadores das escolas de sua abrangência;
- XI – Realizar contato com os diretores escolares para solicitar e/ou passar informações/orientações do Distrito Educacional/SME;
- XII – Despachar processos referentes às unidades de ensino que acompanha;
- XIII – Realizar estudos sobre os programas e políticas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A partir da descrição das responsabilidades estabelecidas no artigo 57 da Lei Complementar nº 169/2014, fica evidente a complexidade e abrangência da função de Superintendente Escolar na gestão da rede municipal de ensino de Fortaleza. As atribuições apresentadas englobam atividades administrativas, pedagógicas e de monitoramento contínuo, evidenciando que o cargo vai além de um papel meramente burocrático ou fiscalizador. Ao definir o acompanhamento de indicadores acadêmicos, frequência, processos escolares, instrumentos de gestão e visitas periódicas às unidades de ensino, a lei formaliza a atuação do superintendente como elo estratégico entre a administração central da SME e as escolas, garantindo que decisões e políticas públicas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas.

Além disso, a legislação estabelece mecanismos claros de avaliação e retroalimentação da gestão escolar, incluindo a elaboração de relatórios, a realização de reuniões sistemáticas com diretores e o monitoramento do Sistema de Gestão Acadêmica. Essas atribuições permitem ajustes ágeis e direcionados, demonstrando que a Superintendência atua como instrumento de apoio e parceria, fortalecendo a autonomia das escolas e promovendo uniformidade e qualidade nos processos pedagógicos e administrativos.

Dessa forma, a regulamentação legal cria condições para que a Superintendência Escolar desempenhe um papel estratégico, articulando recursos, informações e práticas pedagógicas em prol do desempenho dos alunos e do fortalecimento da gestão escolar. Ao definir suas responsabilidades de forma estruturada, a lei assegura a integração entre a gestão central da SME e as unidades escolares, garantindo que a intervenção seja sistemática, planejada e alinhada às diretrizes municipais de educação.

Compreender o arcabouço legal e as atribuições da Superintendência Escolar é, portanto, fundamental para analisar como a gestão educacional se operacionaliza em Fortaleza, preparando o terreno para discutir a organização e o funcionamento do corpo de superintendentes no município.

Na próxima seção, será apresentado o contexto da Superintendência Escolar na rede municipal de ensino de educação de Fortaleza.

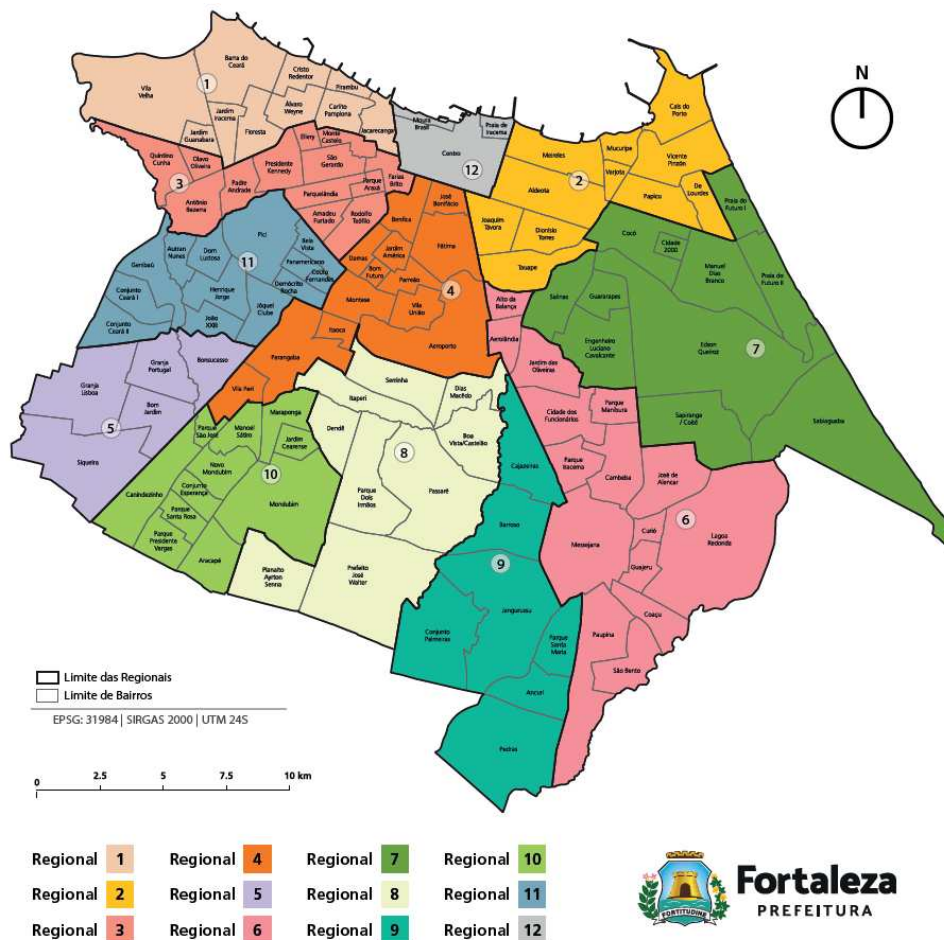
2.3 Organização e funcionamento da Superintendência Escolar em Fortaleza

A formação e a consolidação da equipe de SE se dão por meio de processos de seleção pública, que incluem a formação de cadastro de reserva, e por chamadas públicas para preenchimento de vagas disponíveis na Secretaria Municipal de Educação (SME) ou nos Distritos de Educação. Atualmente, a rede pública municipal de Fortaleza conta com 49 SE, sendo 6 lotados na sede da SME e 43 distribuídos entre os Distritos de Educação.

Para compreender a área de atuação da Secretaria da Educação, é importante considerar as particularidades da rede municipal de ensino. Desde 1997, a gestão municipal da Educação em Fortaleza conta com um órgão central e seis Distritos de Educação (DE), criados com o propósito de atender de forma descentralizada um conjunto específico de escolas em cada região sob sua responsabilidade. Esses distritos atuam nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro, destacando-se pela delegação de decisões, pelo acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas e pela cooperação no desenvolvimento das atividades escolares. A descentralização da gestão pública municipal foi implementada no início da segunda administração de Juraci Vieira Magalhães (1997–2000), por meio da Lei nº 8.000, de 29 de janeiro de 1997 (Fortaleza, 1997).

No início de 2021, Fortaleza implementou uma nova configuração de suas zonas administrativas, consolidada pela Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019. A ampliação do número de Regionais, prevista no Plano Fortaleza 2040 — apresentado pela gestão municipal em 2016 —, busca reduzir desigualdades entre as áreas da cidade e conferir maior autonomia administrativa às Secretarias Regionais. Com a mudança, as Secretarias Regionais passaram de sete para doze (Figura 3), priorizando o fortalecimento do diálogo com as comunidades. No que concerne à Educação, porém, mantiveram-se os seis Distritos de Educação, com algumas alterações nas áreas de abrangência de cada uma, de modo a que cada Distrito de Educação, atualmente, corresponde a duas Secretarias Regionais (Quadro 6).

Figura 3 – Nova divisão das Regionais que integra a administração pública municipal



Fonte: Canal Urbanismo e Meio Ambiente – Prefeitura Municipal de Fortaleza.¹⁴

A reorganização da rede municipal de educação redirecionou algumas escolas para outros Distritos de Educação e, conseqüentemente, os gestores escolares passaram a ser acompanhados por outros superintendentes escolares, os quais deram continuidade ao fortalecimento da gestão escolar.

A SE fomenta um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos envolvidos no universo escolar (Ceará, 2011). Esse processo de reflexão e de ação favorece ao gestor novos olhares, novas possibilidades para reforçar o que está dando certo ou alterar a rota, caso os resultados não estejam satisfatórios. É uma política pública de relevância voltada para o acompanhamento e o fortalecimento da gestão escolar.

¹⁴Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/infocidade/mapas/MAPA_Regionais_12x12_m.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

Quadro 6 – Divisão das Regionais

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	SECRETARIAS REGIONAIS CORRESPONDENTES	QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES EM 2025
1	1 e 12	77
2	2 e 7	78
3	3 e 11	108
4	4 e 8	127
5	5 e 10	157
6	6 e 9	109

Fonte: Sistema de Gestão Educacional (SGE) – SME Fortaleza.

No organograma da SME, a SE é subordinada à Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (Cogest), que representa um dos vinte e um órgãos de execução programática previstos no decreto N° 14.450/2019.

A SE desempenha um importante papel no fluxo de comunicação na rede de ensino municipal. Além das discussões sobre os resultados, das orientações, e direcionamento para as prioridades, acompanha a implementação das ações pedagógicas e seus desenvolvimentos, como se verifica no trecho que segue:

A Superintendência Escolar apresenta-se como essencial para a interlocução entre a secretaria e as escolas, apoiando a gestão no alinhamento das ações pedagógicas com foco na aprendizagem: A Superintendência Escolar foi um órgão decisivo para alinhar as metas e a gestão das escolas à política da Secretaria da Educação e para consolidar, nas unidades escolares, a cultura do monitoramento dos resultados com base nos indicadores. Além disso, pôde apoiar as escolas na compreensão da importância de alguns conteúdos e práticas: ofereceu aos diretores sugestões de organização estética do ambiente escolar (Brasil, 2005, p. 55).

Além do aspecto relevante da comunicação, outras competências são essenciais para exercer com excelência esse importante papel, como por exemplo, a liderança.

Para Bergue (2019, p. 30), “liderança significa ‘expressão de poder’, porque se refere à capacidade de influenciar pessoas. Liderança não é posição, é ação. Por ser expressão de autoridade, a liderança exige legitimação”. Nesse sentido, a ação de liderança exercida pela

SE pode ser entendida como ação propositiva que fomenta maior engajamento, interesse, compromisso e dedicação para o alcance dos objetivos estabelecidos. É importante destacar que, para que isso ocorra, é fundamental que prevaleçam “a liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a motivação” (Santos, 2002, p. 27). Isso se deve ao fato de que “a educação é algo muito sério para ser administrado com autoritarismo, improvisação, o que leva para a estagnação e o conformismo” (Santos, 2002, p. 27).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas características das ações dos acompanhamentos SE na unidade escolar.

2.4 A superintendência escolar no âmbito da gestão escolar

No Brasil, os objetivos da educação nacional estão estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente no artigo 205, e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Esses marcos legais definem que a educação básica deve centrar-se no desenvolvimento integral do indivíduo, na formação cidadã e na preparação para o ingresso e atuação no mercado de trabalho, orientando, assim, todas as práticas educacionais no país.

Em Fortaleza, a gestão escolar na rede municipal de ensino é regida pela Lei Complementar nº 169/2014, que estabelece os fundamentos da gestão democrática e participativa. A lei define princípios orientadores que devem nortear a administração escolar, entre os quais destacam-se: I) participação da comunidade na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados; III) autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; IV) transparência da gestão da escola pública de Fortaleza, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; VI) democratização das relações pedagógicas e de trabalho, criação de ambiente seguro, propício ao aprendizado e a construção do conhecimento; VIII) escolha de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar, Superintendente Escolar, Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico através de Seleção Pública, garantida ampla publicidade.

Compreender a importância do papel da educação para a formação do(a) cidadão(ã) é imprescindível para a construção de um país mais comprometido com a redução das desigualdades sociais e, sobretudo, conscientes sobre os direitos e deveres dos indivíduos.

Nesse sentido, para que o sistema educacional alcance esse objetivo, é necessário

que a escola e os(as) professores(as) ofereçam uma educação de qualidade para que o processo educacional seja realmente transformador e para contribuir com o sucesso dos(as) estudantes. De acordo com Lück (2013, p. 25), “a educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade”. Dessa forma, torna-se indispensável o monitoramento das condições e dos processos relativos às práticas educacionais para garantir a qualidade desse processo.

2.4.1 Gestão Escolar

É importante destacar que, no âmbito da gestão escolar, o termo “gestão” passou a ter grande relevância na literatura educacional, especialmente após as reformas educacionais do final da década de 1990. Segundo Lück (2010), a expressão consolidou-se como referência recorrente nos discursos que orientam as práticas de sistemas de ensino e das próprias escolas. Para a autora, a gestão escolar funciona como um alicerce essencial para organizar de forma coerente as ações e promover a integração das pessoas em torno do objetivo de aprimorar a qualidade educacional (Lück, 2010).

Nesse viés, considera-se que muitas concepções foram dadas para o tema “gestão” ao longo dos anos, gerando uma interação de conceitos. Na perspectiva de Garay (2011), a gestão reflete nas ações de condução de organização, tomando decisões com base nas demandas do ambiente e dos recursos disponíveis. O autor acrescenta que a gestão está vinculada às ações administrativas, definidas por Fayol (1987, apud Garay, 2011) como o conjunto de atividades, como: de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da organização para alcançar os objetivos desejados.

Já Bordignon e Gracindo (2000) destacam que a gestão escolar difere da administração de outras organizações sociais, em razão de sua finalidade educativa, da complexidade de sua estrutura pedagógica e das relações que mantém tanto internamente quanto com a comunidade externa. Nessa linha, Libâneo (2007) defende o uso do conceito de “gestão escolar” especificamente para o contexto escolar, adotando uma perspectiva sociocrítica. Para ele, gerir uma escola envolve articular pessoas e processos, levando em conta as intenções por trás das ações individuais e coletivas, bem como as interações sociais estabelecidas entre os atores e com o ambiente socioeconômico e político, dentro de modelos que promovam decisões democráticas (Libâneo, 2007, p. 324).

2.4.2 Gestão Democrática

Sobre gestão democrática, Burak e Flack (2011) compactuam com a ideia de relacionar às práticas coletivas e democráticas, caracterizadas pela divisão de responsabilidades individuais, motivadas para um projeto em que todos da escola estão envolvidos com foco nos mesmos objetivos, metas, decisões e compromissos comuns a todos, se configura numa dinâmica de gestão democrática.

Autores como Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011) compartilham a mesma concepção sobre o tema, pois acreditam que a gestão escolar democrática ocorre quando todos se manifestam por meio da participação nos processos decisórios da escola. Para esses teóricos, a promoção da autonomia e da participação constitui elemento central para que a escola estabeleça uma gestão realmente democrática.

Nesse sentido Lück (2009, p. 70), define a gestão democrática como

o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Já segundo Dourado (2013), a gestão democrática compreende um

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (Dourado, 2013, p. 97-98).

Nessa perspectiva, os normativos legais consideram que diferentes “modelos” de gestão democrática e participativa se estabelecem na prática e ganhando novas características, conforme apontam Cabral Neto e Castro (2007). No Ceará, especificamente, na rede municipal de Fortaleza, o modelo de gestão pública está centrada na obtenção de resultados, conforme aponta Alcântara (2006), “mais do que uma rotina de trabalho, a Gestão por Resultados é um movimento contínuo de construção de uma cultura de governo onde o que importa não é o que se faz, mas o que se consegue alcançar.” Assim, o modelo adotado oculta o sentido político,

priorizando a “coesão do consenso” e inibindo, muitas vezes, o confronto de ideias.

Nesse contexto, a relevância está no objetivo a ser alcançado, ou seja, o foco deve estar no resultado, na meta a ser atingida, com uma gestão voltada para a obtenção de resultados. Em 2013, diante de uma nova gestão municipal, observou-se um alinhamento político entre os governos municipal e estadual, o que possibilitou uma parceria na política de desenvolvimento social, especialmente na educação, com a adoção de uma gestão orientada para resultados, visando avanços educacionais no município. Esse novo desenho de gestão que se estabeleceu na rede de ensino buscou direcionar ações para os acompanhamentos às unidades escolares, por meio do monitoramento das ações numa perspectiva de fortalecer as ações da gestão escolar. Esse contexto contribuiu para a criação da SE.

2.4.3 Acompanhamento às escolas e monitoramento das ações

Dentre as atribuições pertinentes à SE, destacam-se o acompanhamento e monitoramento dos indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão com foco no acesso, permanência e sucesso dos estudantes. Dessa forma, o acompanhamento sistemático às unidades escolares é fundamental para identificar as situações que permeiam o ambiente escolar. A participação da SE nos processos pedagógicos e administrativos contribui para o fortalecimento da gestão, uma vez que a relação de parceria e confiança estabelecida com a equipe gestora facilita a resolução dos desafios enfrentados.

Lück (2013) considera o monitoramento um instrumento essencial, possibilitando um acompanhamento contínuo e detalhado por parte dos responsáveis em qualquer área de atuação, com o objetivo de observar a dinâmica das ações. Nas palavras da autora, trata-se de “uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vistas ao seu aprimoramento e à resolução de problemas de implementação que ocorre em seu discurso” (Lück, 2013, p. 68). Entre outros pontos a serem observados nesse processo, a autora destaca:

- I) Desvios de rumos em relação ao planejado; II) Dificuldades eventuais e inesperadas ocorrentes no processo de implementação; III) como e quando ocorrem; IV) alternativas para poder promover correções necessárias, imediatamente à sua ocorrência da necessidade e enquanto são pequenas as dificuldades, de modo a garantir os melhores resultados possíveis (Lück, 2013, p. 38).

Diante desse cenário, percebe-se que o monitoramento se configura como um

recurso de gestão, abrangendo tanto as políticas educacionais implementadas em nível amplo quanto as definidas pela própria escola. Assim sendo, o monitoramento dos projetos implementados é imprescindível para o alcance da qualidade das ações educativas. Como afirma Lück (2013, p. 61), “sem a prática de monitoramento, não se pode garantir a efetividade da gestão”.

Vale ressaltar que, além do monitoramento das ações, torna-se imprescindível os acompanhamentos presenciais às unidades escolares. A Lei 169/14, em seu art. 57, discorre no seu inciso IV, a orientação para a realização de visitas periódicas às escolas que o SE acompanha (Fortaleza, 2014). Logo a seguir, encontra-se o instrumental com os elementos norteadores para acompanhamento.

2.4.4 Qualidade na Educação: dimensões, indicadores e desafios na ação da Superintendência Escolar

A noção de qualidade na educação é um constructo complexo e multidimensional, que ultrapassa a simples aferição de resultados quantitativos e engloba aspectos pedagógicos, formativos, organizacionais e relacionais. Nesse sentido, a qualidade não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações externas, mas deve ser compreendida como uma síntese dinâmica entre as condições de ensino, o trabalho pedagógico, a gestão escolar e a participação da comunidade educativa.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), a noção de qualidade na educação constitui um constructo complexo e multidimensional, que vai além da simples aferição de resultados quantitativos. Para esses autores, a qualidade educacional envolve dimensões pedagógicas, formativas, organizacionais e relacionais, articulando diferentes fatores que influenciam o aprendizado. Dessa forma, a avaliação da qualidade não deve se restringir ao desempenho em testes externos, mas compreendida como uma síntese dinâmica das condições de ensino, da prática pedagógica, da gestão escolar e da participação da comunidade educativa, refletindo a efetividade do processo educativo como um todo. Além disso, a qualidade da educação deve ser socialmente referenciada, construída à luz de princípios de equidade, inclusão e justiça social, reconhecendo que indicadores educacionais só adquirem sentido quando articulados às dimensões humanas, culturais e éticas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a qualidade não se mede apenas por resultados, mas se manifesta no direito efetivo à aprendizagem significativa e no fortalecimento dos vínculos entre escola,

sujeitos e comunidade.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2015) enfatiza que a qualidade educativa requer coerência entre planejamento, ação e avaliação, configurando um processo de gestão pautado na reflexão coletiva e na formação contínua. A qualidade, portanto, emerge da articulação entre práticas pedagógicas consistentes, acompanhamento técnico e liderança democrática. De modo complementar, Lück (2009) sustenta que o gestor escolar é um agente essencial na mediação das políticas públicas e na promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem, nos quais o acompanhamento da Superintendência Escolar assume caráter formativo e não meramente fiscalizador.

No contexto desta pesquisa, a qualidade da educação é entendida como o reflexo direto das ações de acompanhamento e mediação da Superintendência Escolar, materializadas na melhoria das práticas pedagógicas, na ampliação da autonomia dos gestores e no fortalecimento do diálogo entre os sujeitos da escola. A presença sistemática e orientadora da Superintendência é percebida pelos gestores como um instrumento de apoio técnico-pedagógico que contribui para a organização e o aprimoramento da gestão escolar, em consonância com a ideia de supervisão formativa proposta por Libâneo (2015).

Contudo, as falas dos gestores evidenciam também limites estruturais e operacionais, como a alta demanda de escolas por SE e a restrição de tempo para um acompanhamento mais individualizado, conforme problematiza Mainardes (2006). Tais entraves revelam que, embora o acompanhamento contribua para a elevação da qualidade educativa, sua eficácia depende de condições objetivas de trabalho e de uma política institucional consistente e articulada.

Por fim, as análises convergem para a compreensão de que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada à gestão participativa e ao acompanhamento pedagógico efetivo, confirmando os pressupostos de Lück (2009) e Paro (2012) sobre o papel articulador e mediador da gestão educacional. O acompanhamento da Superintendência, quando pautado na escuta, na corresponsabilidade e na reflexão coletiva, torna-se um instrumento de transformação institucional e de fortalecimento da cultura de avaliação e de desenvolvimento profissional.

3 TECENDO CAMINHOS: PERSPECTIVA AFETIVA, AVALIATIVA E METODOLÓGICA

Neste capítulo, pretendemos descrever o percurso metodológico a ser seguido por esta pesquisa. Segundo Minayo (2011, p. 14), a metodologia é entendida como o “caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade”. A autora destaca a relevância das teorias, métodos e técnicas, além da criatividade e experiência do pesquisador como elementos essenciais para a investigação (Minayo, 2010).

Assim, inicialmente, apresento o diálogo entre o meu percurso formativo e a escolha da temática de estudo. Em seguida, abordo a avaliação em profundidade e, por fim, é realizado o detalhamento do percurso metodológico adotado.

3.1 Encontro com a temática

A reflexão de Paulo Freire “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44) nos incentivou a iniciar esta trajetória com o objetivo de alcançar a autotransformação. Ao tomarmos consciência de nossas fragilidades e adotar o papel de professora-pesquisadora, estamos cientes de que a mudança deve começar internamente, pois só dessa forma seremos capazes de construir significados para nos percebermos no mundo.

Dito isto, a pesquisa nos permite compreender a realidade em que estamos inseridos por meio de um processo dinâmico, crítico e criativo, que combina prática e teoria para a explicação de um dado científico. Segundo Minayo (2004), a investigação/pesquisa é

a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo 2011, p. 23).

Por meio da imersão na pesquisa, é possível compreender as intenções e os motivos que dão significado às ações e relações. Chizzotti (1991), reforça essa posição defende, na pesquisa, o envolvimento do pesquisador nas circunstâncias e no ambiente de estudo. Nas palavras do pesquisador, constituem a pesquisa

o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos (Chizotti, 1991, p. 81).

O lócus definido para a pesquisa é a Escola Municipal de Tempo Parcial (EMTP) Professor Noberto Nogueira Alves, sediada no Residencial Cidade Jardim II, no bairro Prefeito José Walter, no município de Fortaleza. Trata-se de território marcado por alta vulnerabilidade social e violência.

Mesmo com apenas dois anos de existência, já auferiu diversas conquistas que revelam bons resultados educacionais, como, por exemplo, 11 (onze) medalhas (ouro, prata e bronze) na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP¹⁵. Além disso, a escola foi finalista nacional na Olimpíada brasileira de lançamento de foguetes em 2023; foi campeã brasileira na Feira Nacional de Ciências e Tecnologia do Maré da Ciência em 2023 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq; obteve 1º lugar no Spaece, do Distrito de Educação 4, de Língua Portuguesa, do 5º ano, em 2023; conquistou o patamar de 1ª Escola Azul do Ceará (Cultura Oceânica e Sustentabilidade); foi contemplada com a viagem de uma aluna a Brasília para participar do Projeto científico aprovado para Semana Nacional de Ciências e Tecnologias do CNPq 2024; e, ainda, ficou como finalista na olimpíada brasileira de História 2024. Certamente, são conquistas relevantes obtidas em um contexto tão desafiador para a comunidade escolar.

Por tudo isso, sinto-me tocada por esta pesquisa do curso de pós-graduação em avaliação de Políticas Públicas no que diz respeito à Superintendência Escolar, por sua tamanha relevância, o que me desafia e motiva a buscar respostas através da pesquisa científica para compreender criticamente e aperfeiçoar o trabalho que executo e, sobretudo, para poder contribuir com a rede municipal de ensino por meio dos resultados que irei obter para lançar ao alcance de muitos.

No que tange a minha trajetória profissional, iniciei o percurso no magistério em 2006, como professora substituta na rede municipal, como professora pedagoga, nos turnos manhã e tarde e na rede estadual como professora de língua portuguesa, no turno da noite, perfazendo ações diárias de três expedientes. Em 2011, ingressei no serviço público de

¹⁵ É um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA e promovido com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI.

Maracanaú – CE, como professora efetiva, inicialmente como alfabetizadora e posteriormente atuei como formadora de professores dos anos iniciais. Dentre as atribuições dos formadores, estavam contemplados os acompanhamentos às unidades escolares, a fim de fortalecer as ações da gestão com foco pedagógico para a melhoria na educação. Passei, então, a vivenciar no meu cotidiano profissional debates em torno da melhoria da qualidade da educação. Durante esse período de acompanhamento aos professores e gestores, percebi uma forte identificação com a ação de fortalecimento da gestão escolar, de modo que o interesse por essa política pública educacional começou a se delinear.

Em 2016, ingressei na rede municipal de ensino de Fortaleza. E logo após o estágio probatório, em setembro de 2019, participei da chamada pública para a Superintendência Escolar, fui selecionada e pude dar continuidade às ações que tanto me contagiaram. Transformar a vida das pessoas por meio da Educação, ajudando-as a evoluir, é um dos meus objetivos de vida.

Assim, nos últimos anos, tenho buscado fortalecer o compromisso com a educação de qualidade, pautada em valores de cidadania e transformação social para o bem comum, esforçando-me para fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade, orientada por valores de cidadania e transformação social em prol do bem comum.

3.2 Perspectiva avaliativa

A avaliação de políticas públicas ocupa posição central no estudo do Campo de Políticas Públicas, caracterizando-se por sua natureza multidisciplinar e pela pluralidade de perspectivas avaliativas que ela comporta. No Brasil, suas bases iniciais se consolidaram a partir de um enfoque positivista, que ainda hoje exerce forte influência. Essa tradição valoriza avaliações tecnicistas, orientadas por testes de hipóteses previamente estabelecidas e centradas na medição de resultados, privilegiando critérios de eficiência, eficácia e efetividade, em sintonia com as diretrizes de uma agenda neoliberal. Contudo, essa abordagem apresenta limitações significativas. Entre elas, destaca-se a tendência de concentrar-se apenas nos efeitos planejados, desconsiderando aqueles que surgem de forma não intencional. Cruz (2019) enfatiza a necessidade de superar tais restrições, argumentando que

a avaliação volta o olhar para a política em sua inteireza, ou seja, como ela realmente é experienciada por uma multiplicidade de atores, tomando, portanto, como desafio superar as limitações do paradigma positivista e compreender a política a partir de

suas múltiplas dimensões, atentando para a complexidade do fenômeno, ou seja, seu caráter processual, contextual, flexível e dinâmico (Cruz, 2019, p. 169).

As abordagens contemporâneas de avaliação incorporam a dimensão subjetiva, ainda que apresentem diferenças entre si, utilizando como referência as “vozes e contextos encarnados pela política” (Cruz, 2019, p. 169). Nesse sentido, as “hipóteses emergem da integração entre investigação empírica e reflexão teórica, apoiando-se em dados oriundos de múltiplas fontes, tais como bibliografias, documentos, surveys, observações diretas ou participativas, grupos focais, entrevistas, registros fotográficos” (Cruz, 2019, p. 169).

Assim, com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, decidi adotar uma avaliação em profundidade, conforme proposto por Rodrigues (2008). A escolha dessa abordagem se justifica por sua capacidade singular de desafiar os paradigmas predominantes, os quais, conforme a trajetória histórica das avaliações de políticas públicas, se consolidaram como hegemônicos desde os primeiros registros dessas práticas. Essa perspectiva metodológica implica considerar que a pesquisa seja extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que exigiria uma abordagem multi e interdisciplinar. Tais elementos situam a proposta como crítica aos modelos positivistas de análise, centrados em um saber fragmentado, disciplinar e especializado, afirmando, a inaptidão dos paradigmas dominantes vigentes para propiciar soluções para problemas e fenômenos cada vez mais complexos.

Dessa forma, esta pesquisa procura se distanciar das abordagens tradicionais de avaliação de políticas públicas, que, ao se enraizar nas práticas gerenciais do Estado, acabavam por influenciar também as análises acadêmicas sobre o tema. Cabe ressaltar que a perspectiva da avaliação em profundidade, que é uma abordagem proposta por Rodrigues (2008), integra aspectos teóricos e metodológicos no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC). Ela fundamenta-se no paradigma interpretativo, em oposição à abordagem positivista, que adota uma visão linear do desenvolvimento das políticas públicas, como também, às avaliações gerencialistas¹⁶ focadas em indicadores quantitativos. Ademais, a avaliação em profundidade busca, também, compreender de forma abrangente e detalhada as repercussões e os processos das políticas públicas.

¹⁶ O gerencialismo foca na mensuração dos resultados das políticas públicas e programas, transformando-os em números com o objetivo de avaliá-los de acordo com uma agenda neoliberal, causando um distanciamento das experiências diárias das pessoas e dos contextos de seus territórios. Assim, as concepções e práticas relacionadas à avaliação gerencial, que se estabeleceram como hegemônicas, têm como base os valores de eficiência, eficácia e efetividade (Jannuzzi, 2016).

Essa abordagem começou a ganhar maior visibilidade em 2008, quando foi publicado o primeiro artigo dedicado a apresentar a proposta de avaliação em profundidade de políticas sociais, com o objetivo de introduzir conceitos e metodologias internacionalmente utilizados. Esse movimento dialoga com o contexto mais amplo das transformações na gestão pública, que passaram a incorporar a avaliação como elemento estratégico. Nas palavras de Gussi e Oliveira (2016, p. 84), “nos rumos da Nova Gestão Pública, a agenda governamental impôs a avaliação como elemento constitutivo da gestão, nos contornos dos critérios de eficiência administrativa propostos por uma agenda liberal”. Esse entendimento ajuda a situar o deslocamento do papel da avaliação dentro de um cenário marcado pela crescente busca por eficiência e mensuração de resultados.

Nesse mesmo debate, Oliveira (2019) contribui ao enfatizar a natureza crítica e processual da avaliação ao afirmar que “[...] a avaliação é um processo que avalia criticamente, testa e mede o desenho, a implementação e os resultados do projeto ou programa, à luz de seus objetivos iniciais ou dos objetivos que orientaram a formulação da ação” (Oliveira, 2019, p. 53). Essa definição evidencia que avaliar não se restringe a verificar indicadores ou medir desempenhos, mas envolve analisar a coerência entre o que foi planejado, o que foi executado e o que foi alcançado. Em contraposição às abordagens de caráter estritamente técnico, a avaliação sob a perspectiva contra-hegemônica requer ações menos tecnicistas, contrária à visão cartesiana, positivista; portanto, é centrada nas pessoas, em suas subjetividades, experiências, espaços de convivência, culturas e no contexto inserido. É o que dizem Lima e Gussi (2022) quando sugerem que

Esses movimentos contra-hegemônicos situam a atividade avaliativa para além do aspecto funcional e gerencial de ferramenta de intervenção para buscar desenvolver outras ferramentas analíticas e metodológicas a partir da modulação de atividades na construção plural de conhecimentos com agentes e atores diversos inscritos na complexidade dos fenômenos humanos (Lima; Gussi, 2022, p. 22).

Esta proposta, portanto, opõe-se aos modelos positivistas, conhecimentos fragmentados, centrado em aspectos específicos do fenômeno estudado, sem a integração de diferentes perspectivas. Conforme orienta Rodrigues (2008), é relevante compreender que

a imersão em uma particularidade do campo de investigação salienta que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada (Rodrigues, 2008, p. 10).

Geertz (1978), afirma que a abordagem aprofundada, densa, proporciona uma compreensão mais ampla; não se restringe à análise de dados coletados, mas sim, ao empenho do pesquisador em captar os sentidos e significados que emergem da situação examinada. Nessa perspectiva, insere-se o estudo sobre o objeto de estudo em questão, superintendência escolar, sobretudo, nos pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2011).

Quadro 7 – Eixos analíticos da análise em profundidade

EIXOS	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	DETALHAMENTO DOS EIXOS ABORDADOS NO TRABALHO
Análise de conteúdo da política	A análise de política contempla três dimensões essenciais: a formulação, que abrange objetivos, critérios e procedimentos de implementação e acompanhamento; as bases conceituais, que incluem valores, paradigmas e conceitos estruturantes; e a coerência interna, que verifica a consistência entre essas bases, os modos de execução e os elementos escolhidos para monitoramento e avaliação.	Para compreender a atuação da Superintendência Escolar, a pesquisa recorreu a levantamento de informações em documentos oficiais e sites institucionais, complementado por entrevistas semiestruturadas com os gestores. O estudo também explorou os fundamentos teóricos que orientam a política da superintendência e avaliou como suas ações se articulam na prática, verificando se os princípios e diretrizes estão alinhados às estratégias de acompanhamento e ao suporte oferecido à gestão escolar.
Análise do contexto da política	A pesquisa incluiu a obtenção de dados relativos ao contexto de elaboração do programa e da política, examinando tanto o cenário político quanto às condições socioeconômicas presentes durante sua formulação. Sob esse enfoque, pretende-se analisar os contextos relacionados à trajetória do programa ou da política, considerando tanto as dimensões institucional e local quanto os diferentes cenários temporais em que o programa ou a política se desenvolveu.	O levantamento envolveu a análise de documentos orientadores da gestão escolar, abrangendo normas nacionais e municipais de Sobral e de Fortaleza, assim como legislação, sites oficiais, artigos acadêmicos, dissertações e teses relacionadas às práticas e políticas de acompanhamento da gestão escolar.
Trajетória Institucional da política	Esse eixo busca apresentar o nível de coerência ou dispersão dos objetivos da política ou programa conforme o trânsito pelas vias institucionais, ao longo do tempo.	O acompanhamento das fases de implementação e desenvolvimento da política foi realizado em diálogo direto com os(as) gestores(as) escolares, aprofundando-se por meio das informações obtidas nas entrevistas sobre a atuação da Superintendência numa escola do município de Fortaleza.
Espectro territorial e temporal	Esse eixo busca analisar como a política se desenvolve ao longo do tempo e se distribui territorialmente, possibilitando avaliar a relação entre seus objetivos e propostas e as particularidades locais, bem como seu percurso histórico.	Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou apreender as percepções dos(as) gestores(as) e gerar subsídios detalhados para a análise da atuação da Superintendência Escolar, considerando nuances, desafios e impactos das ações no contexto da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008) e Gussi (2014).

Partindo dessa perspectiva, o estudo da superintendência escolar se articula aos pressupostos teóricos e metodológicos da Avaliação em Profundidade, conforme Rodrigues (2011), que detalha sua organização em quatro eixos centrais, quais sejam: “conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; trajetória institucional; espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e análise de contexto de formulação dos mesmos” (Rodrigues, 2011, p.107). Esses eixos são apresentados no Quadro 7.

Portanto, para analisar a superintendência escolar sob a ótica da avaliação em profundidade, torna-se fundamental considerar os tópicos apresentados, que oferecem uma visão multidimensional e experiencial sem fragmentá-los em dicotomias. Conforme defendem Rodrigues (2008), Lejano (2012) e Gussi (2017), essa abordagem possibilita compreender os aspectos em suas múltiplas inter-relações, teias e encadeamentos, considerando as experiências dos atores envolvidos, consolidando, assim, o caráter essencialmente qualitativo desta pesquisa.

A próxima seção expõe a metodologia adotada neste estudo, orientando o percurso em busca das respostas necessárias para a construção do conhecimento.

3.3 Percurso metodológico

No que tange ao desenho metodológico, considera-se que os resultados podem despertar interesse na aplicação prática dos dados, proporcionando benefícios tangíveis do conhecimento e facilitando sua implementação imediata. Como apontam Marconi e Lakatos (2017, p. 20), “a pesquisa aplicada é desenvolvida com o objetivo de gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos.”

Assim, na próxima subseção, serão apresentadas as trilhas que serão utilizadas a partir da abordagem, objetivos e os procedimentos metodológicos que serão utilizados.

3.3.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos

Para a realização da investigação da política pública da superintendência escolar, optou-se por uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa, com traços quantitativos, pois permite explorar as experiências dos participantes a partir das suas percepções e significados. Incluir as vozes e experiências das comunidades pode proporcionar uma compreensão mais

detalhada e contextualizada dos fenômenos sociais estudados. Para Minayo (2016), a importância da análise qualitativa está na interpretação dos dados obtidos. Nas palavras da autora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, considera-se que, na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2011), a razão da pesquisa com enfoque sócio-histórico não são os resultados, mas a compreensão dos processos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos nas ações. Conforme Gussi (2008, p. 33), essa perspectiva nos possibilita apreender “as representações, a visão de mundo e a perspectiva dos atores/atrizes envolvidos/as nos programas sociais”.

Cabe ressaltar que, embora esta proposta de avaliação em políticas públicas seja predominantemente qualitativa, ela não exclui o emprego de informações de natureza quantitativa. Dito isso, implica que duas propostas de avaliação de políticas públicas estão inter-relacionadas: a de Raul Lejano (2012), que se concentra na noção de experiência, e a de Rodrigues (2008, 2011), que explora a análise de categorias de entendimento, além de abordar as dimensões de tempo (percursos e trajetórias) e espaço (territorialidade).

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter avaliativo e explicativo. É avaliativa por investigar os efeitos das ações da Superintendência Escolar na gestão da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves, considerando sua repercussão na qualidade da educação (Lakatos; Marconi, 2010). É explicativa por buscar compreender os fatores e mecanismos que influenciam esses efeitos, analisando como e por que determinadas ações impactam a gestão escolar (Gil, 2002). Essa combinação permite compreender os resultados da política e orientar possíveis melhorias na prática educacional.

Quanto às abordagens técnicas optou-se pelo estudo de caso, envolvendo pesquisa de campo, documental e bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nesse sentido, Fonseca (2002), complementa que

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de website. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Sob a perspectiva metodológica, a avaliação em profundidade pode ser realizada com base nos eixos descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Modelos clássicos e contemporâneos na Avaliação de Políticas Públicas

Eixos Analíticos	Modelos Clássicos (Positivistas)	Avaliação em Profundidade
	Lógica interna do programa (modelo lógico: insumos, processos, resultados);	Análise das bases conceituais do programa e da política: paradigmas orientadores; conceitos e noções centrais; concepções e valores (coerência interna);
Conteúdo	Identificação dos objetivos e resultados esperados Teoria do Programa: hipóteses s/ resultados esperados	Análise da formulação do programa e da política: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação (coerência).
	Lógica externa do programa / Articulação: execução e efeitos esperados	
Contexto	Referido apenas à abrangência da Avaliação: nível macro ou micro; global ou setorial	Contexto da formulação do programa e da política: Análise do momento político e das condições socioeconômicas em que foram formulados Contextos da trajetória do programa / política: esferas institucional e local Contextos do processo (no tempo) do programa/política: diferentes contextos podem alterar conteúdos e processos
Trajetória/ Temporalidade	Trajetória: não contemplado Temporalidade: restrita à perspectiva temporal da avaliação	Grau de coerência ou dispersão dos objetivos da política ou programa conforme o trânsito pelas vias institucionais, ao longo do tempo.
Espectro territorial/ Temporalidade	Segmentação por níveis e etapas de avaliação: abrangência (macro, micro, setorial, local) e tipo da avaliação (ex-ante, implementação, ex-post).	Configuração temporal e territorial do percurso da política: confronto das propostas e objetivos da política com as especificidades locais e sua historicidade (importância da dimensão cultural)

Fonte: Holanda (2006) e Rodrigues (2008).

Sendo assim, para embasar as discussões, torna-se fundamental a realização de levantamento documental, por meio do estudo de legislações federais e municipais (Fortaleza-CE). Ainda segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental “recorre às fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.”.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, decidiu-se conduzir uma investigação de campo, pois esse método permite coletar informações e conhecimentos sobre um problema a ser respondido, ou uma hipótese a ser comprovada ou, ainda, para descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi; Lakatos, 2010).

Ademais, pontua-se o estudo de caso por se tratar de uma estratégia de pesquisa abrangente “do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2003, p. 21); e porque “os estudos de caso vêm sendo amplamente utilizados no campo da gestão” (Zanni; Moraes; Mariotto, 2011, p. 2). Outrossim, “o estudo de caso contribui, de maneira significativa, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2003, p. 21). Assim, a finalidade do estudo de caso é investigar um fenômeno observado na prática e explicar os mecanismos e razões para sua ocorrência, identificando os fatores que influenciam sua materialização.

3.3.2 Quanto à descrição do instrumento de coleta de dados e aos participantes da pesquisa

A coleta de dados foi realizada após a autorização formal da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), conforme o Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), emitido em 29 de agosto de 2025, e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. O campo empírico da investigação corresponde à EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, localizada na rede pública municipal de Fortaleza, lócus escolhido por se configurar como espaço de atuação direta da política da Superintendência Escolar, foco central deste estudo.

A pesquisa contou com a participação de quatro sujeitos diretamente envolvidos com a gestão e o acompanhamento da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves: o diretor da unidade, duas coordenadoras pedagógicas e o gestor geral do Distrito de Educação, responsável pelo acompanhamento técnico e pedagógico da escola no âmbito regional. A seleção dos participantes foi intencional, considerando seu papel estratégico na implementação, monitoramento e avaliação das ações da Superintendência Escolar, garantindo a inclusão de perspectivas tanto da gestão interna da escola quanto do acompanhamento externo realizado pelo Distrito de Educação.

Considerando o objetivo geral de avaliar as repercussões do acompanhamento da Superintendência Escolar junto à gestão da escola, no que se refere à qualidade da educação no período de 2023 e 2024, e os objetivos específicos de investigar as contribuições do

acompanhamento, identificar percepções, analisar limites e propor melhorias para o aperfeiçoamento das ações da política educacional, optou-se pela utilização técnica de coleta semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados.

O roteiro utilizado nas conversas com os participantes foi elaborado com base nas dimensões pedagógica, administrativa e institucional da gestão escolar, contemplando questões voltadas à liderança da equipe gestora, ao uso de indicadores de desempenho, à corresponsabilidade nos resultados educacionais, à mediação de conflitos e à relação entre o acompanhamento da Superintendência e o fortalecimento das práticas pedagógicas e administrativas. Embora estruturado para orientar a coleta de informações, esse roteiro foi utilizado apenas como instrumento de apoio para orientar a condução das entrevistas, sem engessá-las. Assim, as perguntas se posicionaram como guia para favorecer o diálogo e garantir a cobertura dos temas relevantes, preservando a espontaneidade e a profundidade das falas dos participantes.

A adoção desse procedimento justifica-se por sua adequação aos estudos qualitativos que buscam apreender significados, entendimentos e leituras construídos pelos indivíduos às suas práticas e contextos institucionais. Conforme Minayo (2011), essa abordagem possibilita captar a fala dos participantes em sua complexidade, permitindo compreender as dimensões simbólicas e relacionais que estruturam o fenômeno social investigado. Na mesma direção, Gil (2019) destaca que a entrevista semiestruturada é um recurso fundamental nas pesquisas em ciências sociais, por permitir que o pesquisador direcione a conversa conforme os objetivos do estudo, sem restringir a liberdade de expressão do entrevistado. Triviños (1987) também ressalta que a flexibilidade dessa técnica amplia o potencial interpretativo, tornando-a especialmente pertinente quando se busca compreender experiências, valores e práticas de gestão, como ocorre nesta investigação.

Dessa forma, o instrumento aplicado foi concebido como um instrumento mediador do diálogo entre pesquisadora e participantes, favorecendo o acesso a percepções e experiências que permitam avaliar, de maneira aprofundada, as repercussões da política da Superintendência Escolar no cotidiano da gestão. A escolha desse procedimento metodológico mostra-se, portanto, coerente com os objetivos do estudo e com a natureza avaliativa da pesquisa, uma vez que possibilita analisar criticamente as contribuições e limites da política em questão, bem como apontar caminhos para o aprimoramento das ações junto às equipes gestoras da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Após a realização das conversas com os participantes, o material empírico foi transcrito na íntegra, preservando a autenticidade das falas dos participantes. Os dados

coletados foram sistematizados e posteriormente examinados por meio da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011), que orienta a sistematização, categorização e interpretação das unidades de sentido presentes nos discursos. A escolha recaiu sobre esta técnica por possibilitar uma leitura rigorosa e interpretativa do material, permitindo identificar regularidades, tensões e significados atribuídos pelos sujeitos à atuação da Superintendência Escolar.

Assim, a análise buscou compreender as repercussões do acompanhamento na gestão pedagógica e administrativa da escola, evidenciando contribuições, limites e potencialidades dessa política pública. Tal procedimento analítico visa, portanto, sustentar o alcance dos objetivos delineados e oferecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento da ação da Superintendência Escolar no contexto da rede municipal de Fortaleza.

A pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que regem os estudos em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelece a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as disposições aplicáveis às investigações que envolvem seres humanos. Todas as etapas do trabalho foram conduzidas de modo a garantir o respeito à dignidade, à liberdade e à privacidade dos participantes, assegurando a confidencialidade das informações obtidas e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

Cada participante foi devidamente informado sobre os objetivos, a metodologia e os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, tendo manifestado sua concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse termo, assegurou-se que a participação seria voluntária, que seria possível desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e que as informações coletadas seriam tratadas com sigilo e anonimato, sem qualquer identificação pessoal nos resultados ou publicações derivadas do estudo.

A pesquisadora comprometeu-se, ainda, a divulgar os resultados da investigação em formato acadêmico (dissertação, artigos científicos e apresentações em eventos) sempre de maneira ética e responsável, preservando a integridade dos participantes e a confidencialidade das informações. Dessa forma, todos os procedimentos éticos foram observados, garantindo transparência, respeito e credibilidade à pesquisa. A adoção dessas medidas reforça o compromisso com a condução responsável da investigação científica e com a valorização das vozes dos profissionais da educação que contribuíram para a análise da política da Superintendência Escolar no município de Fortaleza.

3.3.3 Quanto ao método de análise de conteúdo

Para a análise das informações obtidas, recorreremos à análise do conteúdo, procedimento que inclui um conjunto de técnicas para a análise de dados. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é conduzida por meio de três procedimentos que devem seguir uma ordem sequencial, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9 – Apresentação dos procedimentos de Análise de Conteúdo

ORDEM	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
Descrição	Enumeração das características do texto
Inferência	“Operação lógica” (ou deduções lógicas), pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras. Inferir: extrair uma consequência” (BARDIN, 1977, p. 39).
Interpretação	Significação concedida às características do texto descritas anteriormente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (1977).

A análise de conteúdo, nesse contexto, é compreendida como um método de interpretação de conteúdos discursivos, provenientes de documentos ou entrevistas. Ela representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Ainda segundo o autor, esse procedimento metodológico “Visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

3.3.3.1 Fundamentação e justificativa das categorias de análise

Após a definição do método de análise de conteúdo, procedeu-se à sua aplicação conforme as etapas propostas por Bardin (2011), de modo a assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa e o tratamento do material empírico.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 44), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Essa técnica busca, portanto, revelar significados latentes nas comunicações, permitindo compreender percepções, valores e representações presentes nos discursos.

O procedimento metodológico adotado seguiu as três fases descritas pela autora: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na **pré-análise**, realizou-se uma leitura preliminar das entrevistas, identificando os sentidos mais recorrentes e relevantes em relação ao objeto de estudo. Em seguida, na **exploração do material**, ocorreu a codificação e o agrupamento das unidades de registro (trechos de falas com significado relevante) em unidades de contexto, que serviram de base para a formação das categorias.

Por fim, na etapa de **tratamento, inferência e interpretação**, buscou-se relacionar as categorias emergentes com o referencial teórico, especialmente com as discussões sobre gestão escolar, políticas públicas e acompanhamento pedagógico (Freire, 1996; Lück, 2009; Libâneo, 2012; Paro, 2015).

A construção das categorias pode ocorrer de duas formas: *a priori*, quando são definidas com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, ou *a posteriori*, quando emergem do próprio material empírico. Em ambos os casos, é essencial que as categorias apresentem pertinência, exaustividade, homogeneidade e exclusividade, garantindo a rigor metodológico (Moraes, 1999; Bardin, 2011).

No presente estudo, a categorização foi desenvolvida de modo a assegurar coerência com os objetivos da investigação, que busca avaliar as repercussões do acompanhamento da Superintendência Escolar junto à gestão da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves no período de 2023 a 2024. As categorias definidas estão diretamente vinculadas aos objetivos específicos da pesquisa, organizando-se em quatro eixos principais que orientaram a análise dos dados.

A **primeira categoria**, intitulada *Contribuições do acompanhamento para o trabalho pedagógico*, corresponde ao objetivo de investigar se as ações da Superintendência Escolar contribuem para a qualidade da educação, em consonância com sua política institucional. Essa categoria abrange subcategorias relacionadas ao *apoio e orientação pedagógica*, às *contribuições para o planejamento e avaliação* e à *ampliação do repertório profissional e da qualidade das práticas pedagógicas*. Tais dimensões permitiram compreender de que forma o acompanhamento repercute nas práticas de gestão e no desenvolvimento pedagógico da escola.

A **segunda categoria**, *Percepções e relações no processo de acompanhamento*,

deriva do objetivo de identificar as percepções dos gestores sobre a atuação da Superintendência na unidade escolar. Essa categoria contempla as subcategorias *diálogo e corresponsabilidade, mediação de conflitos e fortalecimento da equipe e percepção sobre a importância da política*, evidenciando os sentidos atribuídos ao acompanhamento enquanto prática relacional e formativa.

A **terceira categoria**, denominada *Limites e desafios da política de acompanhamento*, associa-se ao objetivo de analisar as restrições e dificuldades enfrentadas na execução da política. Nessa categoria, foram identificadas subcategorias que expressam aspectos como *limites na frequência dos acompanhamentos, dificuldades na continuidade das ações e no retorno das orientações e condições estruturais e sobrecarga da gestão*. A análise desse eixo possibilitou discutir os entraves que interferem na efetividade do acompanhamento e na sustentabilidade das ações propostas.

Por fim, a **quarta categoria**, *Possibilidades de aprimoramento da política de acompanhamento*, vincula-se ao objetivo de propor melhorias voltadas ao fortalecimento da política educacional. Compreende as subcategorias *sugestões dos gestores para o fortalecimento da política e estratégias de inovação e melhoria da prática de acompanhamento*. Essa categoria buscou destacar as contribuições propositivas dos participantes, apontando caminhos para o aperfeiçoamento das práticas da Superintendência Escolar e para o avanço da gestão educacional na rede municipal.

A organização dessas quatro categorias temáticas possibilitou uma leitura articulada e abrangente do fenômeno estudado, permitindo compreender as repercussões, percepções, limitações e perspectivas de aprimoramento da política de acompanhamento sob a ótica dos sujeitos envolvidos no processo. Esse percurso metodológico assegura, portanto, a validade interna e a fidelidade interpretativa dos resultados, garantindo que as inferências realizadas estejam solidamente ancoradas nas evidências empíricas e no referencial teórico adotado.

3.3.3.2 Operacionalização da categorização, segundo Bardin (2011)

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os quatro gestores escolares (G1, G2, G3 e G4) foi conduzida à luz da metodologia de análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011). Essa abordagem, como vimos, busca compreender os significados expressos pelos sujeitos de forma sistemática e interpretativa, possibilitando inferências sobre o fenômeno estudado.

A operacionalização da categorização constituiu-se em quatro etapas interdependentes: leitura flutuante, codificação, categorização e interpretação, conforme o quadro teórico-metodológico de Bardin (2011), que orienta a construção de categorias analíticas de forma rigorosa e articulada. Cada etapa estabeleceu a base para a seguinte, garantindo que a análise fosse progressivamente aprofundada. O quadro 10, a seguir, sintetiza essas fases.

Quadro 10 – Fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011)

FASE	DESCRIÇÃO	PRINCIPAIS OPERAÇÕES
1. PRÉ-ANÁLISE	Momento de organização e preparação do material para a análise, em que o pesquisador realiza o primeiro contato com o material (<i>corpus</i>) e define os objetivos da investigação.	leitura preliminar, exploração inicial dos materiais; seleção dos registros; formulação de hipóteses e parâmetros de análise e organização do material.
2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Fase em que ocorre a decomposição e o tratamento inicial dos dados, identificando-se unidades de registro e de contexto.	Codificação; classificação dos fragmentos; definição e agrupamento das unidades em categorias.
3. TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Momento de síntese e integração dos achados, buscando compreender os significados implícitos e realizar inferências à luz do referencial teórico.	Organização dos resultados; interpretação; elaboração das inferências e conclusões.

Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

O primeiro passo consistiu na leitura flutuante, que representou o contato inicial com o *corpus* coletado. Nessa fase, procurou-se compreender o conteúdo das entrevistas sem formulação prévia de hipóteses, permitindo que emergissem impressões iniciais e recorrências significativas. Esse procedimento favoreceu a apreensão do contexto discursivo e dos sentidos atribuídos pelos gestores à atuação da Superintendência Escolar.

Segundo Bardin (2011, p. 122), “a leitura flutuante consiste em um primeiro contato com os documentos, no qual o pesquisador busca impregnar-se das ideias e das expressões recorrentes, sem ainda realizar a decomposição analítica do texto”. Esse mergulho inicial possibilitou identificar temas centrais, tais como apoio pedagógico, mediação de conflitos, diálogo, corresponsabilidade e limites da política de acompanhamento.

A etapa seguinte foi a codificação, na qual foram identificadas as unidades de

registro, ou seja, fragmentos de discurso com significância e relação direta com os objetivos da pesquisa. Cada unidade foi codificada segundo o gestor de origem (G1 a G4), permitindo observar tanto convergências quanto particularidades. O processo seguiu o princípio de fidelidade semântica, sintetizando as falas em enunciados representativos, sem descaracterizar o conteúdo original. Essa etapa gerou um conjunto organizado de enunciados que serviram de base para a definição das subcategorias.

Na categorização, os resultados da codificação foram consolidados em categorias e subcategorias estabelecidas com base em critérios empíricos e teóricos, com referências a Lück (2009; 2014), Libâneo (2012), Freire (1996) e Paro (2016). Foram definidos eixos analíticos voltados à compreensão das repercussões do acompanhamento da Superintendência Escolar, articulando as dimensões de apoio, mediação, diálogo, corresponsabilidade e limites operacionais. Embora fundamentados teoricamente, os eixos mantiveram abertura para nuances emergentes do material empírico.

Esse processo assegurou rigor metodológico e integrou teoria e prática, garantindo que a interpretação dos dados derivasse das falas dos participantes e dos fundamentos teóricos que sustentam o estudo. A matriz analítica completa encontra-se no Capítulo 4, juntamente com os dados empíricos e as análises correspondentes.

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa e conferir coerência à análise, os resultados foram sistematizados em categorias e subcategorias temáticas que refletem diretamente às percepções dos gestores entrevistados (G1, G2, G3 e G4) acerca das repercussões do acompanhamento realizado pela Superintendência Escolar. Essa organização permitiu articular de forma clara os dados empíricos aos objetivos do estudo, facilitando a compreensão do impacto das ações da Superintendência sobre a prática pedagógica e a gestão escolar.

As categorias e subcategorias de análise foram estruturadas para manter correspondência direta com os objetivos específicos da pesquisa. O Quadro 11 sintetiza essa relação.

A partir da estrutura apresentada no Quadro 11, os resultados e a discussão foram organizados de modo a refletir a relação entre os objetivos específicos e as categorias temáticas identificadas na análise de conteúdo. Assim, cada categoria e suas respectivas subcategorias são discutidas a seguir, com base nas falas dos gestores e na articulação com o referencial teórico.

Quadro 11 – Relação entre objetivos específicos e categorias de análise

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS / EIXOS ANALÍTICOS
1. Investigar se ações de acompanhamento da Superintendência Escolar contribuem para a qualidade na educação, alinhando-se à sua política institucional.	Contribuições do acompanhamento para o trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio e orientação pedagógica; • Contribuições para o planejamento e avaliação; • Ampliação do repertório profissional e qualidade das práticas pedagógicas.
2. Identificar a percepção dos gestores sobre a atuação da Superintendência nos acompanhamentos realizados na unidade escolar.	Percepções e relações no processo de acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e corresponsabilidade; • Mediação de conflitos e fortalecimento da equipe; • Percepção sobre a importância da política.
3. Analisar as contribuições e os limites que essa política oferece nas ações cotidianas da unidade escolar.	Limites e desafios da política de acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Limites na frequência dos acompanhamentos; • Dificuldades na continuidade das ações e no retorno das orientações; • Condições estruturais e sobrecarga da gestão.
4. Propor melhorias com vistas a orientar e inovar o desenvolvimento das ações da política educacional junto aos(as) gestores(as) escolares da rede municipal.	Possibilidades de aprimoramento da política de acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões dos gestores para o fortalecimento da política; • Estratégias de inovação e melhoria da prática de acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

3.3.4 Quanto ao lócus e participantes da pesquisa: desbravando a comunidade escolar da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves

A análise do universo da pesquisa e de seus significados considera a escola como espaço central da política da Superintendência Escolar, refletindo tanto a instituição quanto sua gestão. A EMTP Professor Noberto Nogueira Alves está situada em Fortaleza-CE, na Via Arterial do Loteamento Cidade Jardim Fortaleza, Gleba C, 253, Bairro Prefeito José Walter, CEP 60.751-197, vinculada ao Distrito de Educação IV, em uma área marcada por alta vulnerabilidade social e contexto de violência.

A narrativa sobre a vida de Noberto Nogueira Alves teve como fonte o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento institucional da unidade (EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, 2022). A origem do nome da escola deu-se em homenagem ao professor Noberto Nogueira Alves, brasileiro, nascido no dia 24 de novembro de 1969, na

cidade de Fortaleza/CE, onde teve sua trajetória iniciada. Filho de Francisco Necy Alves e Aldiza Nogueira Alves, exerceu uma das mais valorosas atividades: o trabalho dedicado à Educação. Neto de agricultores (seus avós maternos fincaram raízes no Sertão do Nordeste), teve suas primeiras experiências na modernidade da vida urbana da Capital Alencarina, mas também na natureza da famosa Princesa do Sertão Cearense, a cidade de Icó/CE, no Distrito de Lima Campos.

A seleção dos participantes da pesquisa foi intencional, realizada com base em critérios de relevância para responder aos objetivos da investigação (Gil, 2019; Yin, 2015). Foram escolhidos quatro sujeitos diretamente envolvidos com a gestão e o acompanhamento da escola: o diretor, duas coordenadoras pedagógicas e o gestor geral do distrito de educação, responsável pelo acompanhamento técnico e pedagógico da escola no âmbito do distrito de educação. O número reduzido de participantes justifica-se pela profundidade da análise qualitativa, que permite captar em detalhes percepções, experiências e interpretações sobre o papel da Superintendência Escolar. A amostra, portanto, não pretende representatividade estatística, mas sim densidade interpretativa.

O cenário desta investigação corresponde à EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, locus estratégico para observar a atuação da Superintendência Escolar, justificando-se não apenas pelo contexto de alta vulnerabilidade social, mas também pelos resultados educacionais expressivos alcançados em diferentes avaliações e competições acadêmicas. A abordagem qualitativa e interpretativa adotada, por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitou analisar criticamente as contribuições, limites e potencialidades da Superintendência Escolar na gestão da unidade e na qualidade da educação.

Dessa forma, a investigação concentra-se na riqueza de informações fornecidas pelos participantes-chave, em vez de buscar representatividade estatística, garantindo uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano de Fortaleza e da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico (SDE), o bairro Prefeito José Walter apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro¹⁷ (IDH-B) classificado como muito baixo, evidenciando desigualdades significativas nas dimensões de renda, educação e longevidade.

¹⁷ O **Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B)** tem como finalidade avaliar o nível de desenvolvimento humano nos bairros de Fortaleza, servindo de subsídio para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria das condições socioeconômicas da população. O índice varia de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam maior desenvolvimento humano, enquanto valores próximos de 0 apontam menor desenvolvimento. A mesma lógica de classificação se aplica aos **componentes do índice** – Renda, Educação e Longevidade.

Enquanto o município de Fortaleza possui IDHM de 0,754 (PNUD, 2013), o bairro Prefeito José Walter registra um IDH-B estimado em 0,26, situando-se entre os menores índices da capital. Esses indicadores reforçam o quadro de vulnerabilidade social do território e contextualizam as condições enfrentadas pela comunidade escolar da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves.

Para contextualizar o nível de desenvolvimento humano do bairro Prefeito José Walter, apresenta-se uma comparação com outros bairros de Fortaleza. Essa comparação permite visualizar as diferenças socioeconômicas intraurbanas, evidenciando a posição relativa do bairro da escola frente a outras regiões da cidade e reforçando a análise do contexto de vulnerabilidade vivenciado pela comunidade escolar.

O bairro Prefeito José Walter apresenta um IDH-B estimado de 0,260, ocupando a 97ª posição no município. Esse valor é considerado baixo, pois indica desafios significativos nas dimensões de renda, educação e longevidade. Com o intuito de melhor contextualizar essa realidade, o estudo inclui outros bairros: José Alencar, com IDH-B de 0,376 (45ª posição), representa áreas com melhores condições socioeconômicas e educacionais, enquanto Curió, com IDH-B de 0,188 (106ª posição, considerando-se um total de 121 bairros do município), exemplifica regiões de extrema vulnerabilidade. Essa comparação evidencia as desigualdades intraurbanas e contribui para compreender como essas condições impactam diretamente a educação local — como o aumento no tamanho das turmas, a necessidade de reforço escolar e o menor acesso a recursos pedagógicos e culturais. Os valores detalhados podem ser conferidos no Quadro 12.

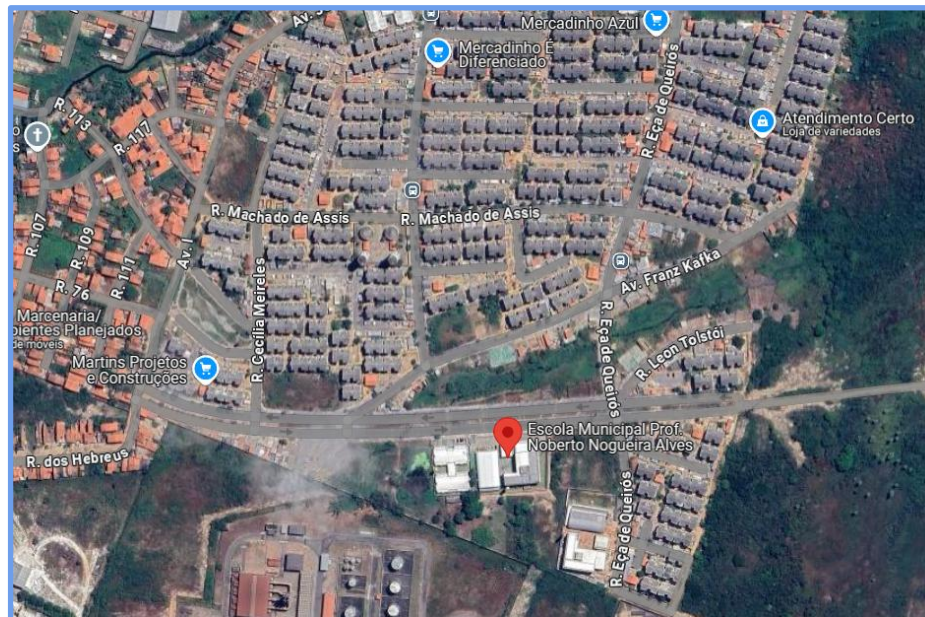
A partir desses dados, observa-se que o bairro Prefeito José Walter ocupa posição intermediária, refletindo desigualdades persistentes no espaço urbano de Fortaleza. Essa configuração territorial também se expressa na composição física do bairro, que reúne condomínios residenciais, pontos comerciais, serviços e equipamentos públicos, conforme ilustra a Figura 4, destacada em vermelho.

Quadro 12 – Comparativo do IDH por bairro de alguns bairros de Fortaleza¹⁸

BAIRRO	IDH-B	COLOCAÇÃO
Curió	0,188162339	106°
José Alencar	0,375702403	45°
Prefeito José Walter	0,260000000 (estimado)	97°

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Figura 4 – Localização Geográfica da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves



Fonte: Google Maps (2024).

A identidade da escola também se vincula à trajetória do educador que lhe dá nome. O Professor Noberto Nogueira Alves, homenageado pela instituição, tem sua história registrada no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Seu percurso profissional evidencia valores de inclusão, justiça social e compromisso com a aprendizagem e com a formação cidadã, princípios que orientam a missão da unidade escolar.

A EMTP Professor Noberto Nogueira Alves f

¹⁸ Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro. Acesso em: 25 set. 2024.

oi oficialmente criada em 2022, conforme Decreto nº 1.038, de 12 de maio, e organiza suas atividades em 24 turmas do Ensino Fundamental, distribuídas entre os anos iniciais (17 turmas) e finais (7 turmas). A infraestrutura da escola contempla salas de aula, laboratórios, biblioteca, refeitório, auditório, quadra poliesportiva e demais dependências detalhadas nos registros da instituição, evidenciando condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas.

O corpo docente é constituído por 26 professores, entre efetivos e temporários, incluindo um profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O núcleo gestor conta com diretor, secretário escolar e duas coordenadoras pedagógicas, todos ocupando cargos em comissão, com provimento definido por Portaria nº 123, de 27 de maio de 2013, que estabelece critérios de seleção envolvendo provas, análise de títulos e entrevista (Fortaleza, 2013).

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e interpretativa, realizando entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos estrategicamente selecionados por sua atuação direta na gestão e acompanhamento da escola: o diretor, duas coordenadoras pedagógicas e o gestor geral do distrito de educação, responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico. Essa escolha permitiu compreender a atuação da Superintendência Escolar no contexto da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves e captar percepções sobre seu impacto na gestão escolar e nos resultados educacionais da unidade.

A descrição detalhada do lócus e dos participantes fornece a base necessária para analisar de forma aprofundada o papel da Superintendência Escolar, considerando tanto o contexto de alta vulnerabilidade social em que a escola está inserida quanto os resultados expressivos alcançados pelos estudantes. Dessa forma, é possível avaliar como a política educacional se operacionaliza na prática e de que maneira contribui para o fortalecimento da gestão escolar e da qualidade da educação em Fortaleza.

Em continuidade ao legado do educador que inspira seu nome, a escola se estrutura para acolher e formar novas gerações, dispondo das seguintes dependências físicas, apresentadas no Quadro 13. Esses dados permitem ao leitor compreender a amplitude da infraestrutura e a variedade de espaços disponíveis para ensino, aprendizado e atividades complementares, contextualizando a relevância de cada ambiente na rotina escolar.

Quadro 13 – Estrutura física da escola pesquisada

Quantidade	Ambientes
12	Salas de aula regulares
1	Sala da direção
1	Sala da coordenação
1	Secretaria
1	Biblioteca
1	Cozinha
1	Refeitório
1	Auditório
1	Elevador
1	Sala dos professores
1	Sala de inovação
1	Laboratório de Ciências
1	Laboratório de informática
1	Laboratório de Matemática
1	Sala de Recursos Multifuncionais
1	Sala do apoio financeiro (AFI)
1	Almoxarifado
1	Despensa de alimentos
2	Vestiários
1	Quadra poliesportiva
1	Pátio com projeto paisagístico
2	Banheiros masculino e feminino para professores(as)
6	Banheiros adaptados masculinos e femininos por andar
6	Banheiros masculinos e femininos por andar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A unidade escolar encontra-se em seu segundo ano de funcionamento, atendendo a um total de 24 turmas regulares, distribuídas entre os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, conforme apresentado no Quadro 14.

A análise do quadro permite observar o quantitativo total de turmas. Esses números permitem compreender não apenas a capacidade da escola, mas também como a infraestrutura, apresentada no Quadro 13, é organizada e utilizada no cotidiano escolar. No detalhamento por série, os anos iniciais concentram 17 turmas, sendo 2 no 1º ano, 2 no 2º ano, 5 no 3º ano, 5 no 4º ano e 3 no 5º ano, enquanto os anos finais possuem 7 turmas, distribuídas com 2 no 6º ano, 2 no 7º ano, 2 no 8º ano e 1 no 9º ano. O quadro a seguir permite visualizar de forma clara a

organização das turmas na escola, evidenciando a distribuição de estudantes ao longo de toda a etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 14 – Quantitativo de turmas atendidas na EMTP Professor Norberto Nogueira Alves

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)					ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				TOTAL
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
2	2	5	5	3	2	2	2	1	24

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Observa-se que os anos iniciais concentram a maior parte das turmas, representando 17 das 24 turmas da escola, o que indica uma demanda maior nessa etapa do Ensino Fundamental. Já os anos finais apresentam um número reduzido de turmas, totalizando 7, o que pode refletir tanto a menor demanda quanto a organização pedagógica adotada pela escola. Essa distribuição sugere que a infraestrutura e os recursos disponíveis são mais intensamente utilizados nos anos iniciais, exigindo planejamento adequado para atender às necessidades de cada etapa de forma equilibrada.

O Quadro 15 a seguir apresenta o quantitativo de estudantes atendidos em cada série, permitindo analisar a relação entre o número de turmas e a distribuição de estudantes na escola.

Quadro 15 – Quantitativo de estudantes atendido(as) na EMTP Professor Nobeito Nogueira Alves

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)					ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)				TOTAL
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
45	56	157	161	99	78	78	78	38	790

Fonte Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Conforme observado no Quadro 15, verifica-se variação no número de estudantes por série, com maior concentração nos anos iniciais e redução nos anos finais, o que requer planejamento pedagógico adequado. Segundo Oliveira (2010), o dimensionamento correto das turmas é fundamental para organizar recursos humanos, materiais e espaciais, garantindo que o ensino seja oferecido de forma equilibrada em todas as etapas. Esses dados possibilitam, a seguir, uma visão consolidada do total de turmas e de estudantes da escola, apresentada no Quadro 16.

Quadro 16 – Consolidado do total de turmas e de estudantes

TOTAL DE SALAS	NÚMERO DE TURMAS		TOTAL DE TURMAS	NÚMERO DE ESTUDANTES		TOTAL DE ESTUDANTES	TOTAL DE ESTUDANTES (NEE)
	EF 1º AO 5º ANO	EF 6º AO 9º ANO		EF 1º AO 5º ANO	EF 6º AO 9º ANO		
12	17	7	24	518	272	790	52

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da escola.

O Quadro 16 apresenta a consolidação do total de turmas e de estudantes na escola, permitindo observar de forma integrada a organização das salas e a distribuição de estudantes entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esses dados evidenciam a dimensão da escola em termos de capacidade de atendimento e fornecem um panorama necessário para compreender a relação entre a estrutura física, o número de turmas e a gestão pedagógica. Com essa visão consolidada, é possível avançar para a análise da composição do corpo docente e da organização administrativa, aspectos fundamentais para o funcionamento cotidiano da instituição.

O corpo docente é constituído por 11 professores efetivos concursados e 15 professores com vínculo temporário, totalizando 26 docentes, sendo um responsável pela Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O núcleo gestor da instituição é formado por um diretor, um secretário escolar e duas coordenadoras pedagógicas, todos ocupando cargos em comissão. Por meio da Portaria nº 123, de 27 de maio de 2013, foi estabelecido o processo de seleção composto por prova escrita, prova de títulos, análise de currículo, curso de formação e entrevista, modificando a forma de provimento dos cargos em comissão de diretor e vice-diretor nas escolas municipais de Fortaleza (Fortaleza, 2013). Os gestores mencionados atuam

diretamente com os sujeitos da pesquisa.

O ingresso dos estudantes na unidade ocorre sem a necessidade de seleção formal. Basta que a família interessada procure a escola durante o período destinado às matrículas, apresentando os documentos exigidos pela secretaria, de acordo com a disponibilidade de vagas.

Esse programa de transferência de renda, implementado em 2003 para atender a população em situação de vulnerabilidade, integra políticas de educação e assistência social. Os beneficiários são identificados com base na análise de dados obtidos por meio do Cadastro Único (CadÚnico).

Em 2013, no CadÚnico, havia 25,3 milhões de famílias: 23 milhões (91%) com perfil de renda familiar per capita de até meio salário mínimo, faixa de renda em que se insere seu público prioritário. Destas, 13,9 milhões de famílias estão no Bolsa Família, as quais recebem um benefício médio de R\$ 149,71. Estas são compostas, em média, por 3,6 pessoas. Sua maior parte (50,2%) reside no Nordeste do país. Antes de receberem o PBF, as famílias beneficiárias viviam, em sua maioria, na extrema pobreza (72,4%), ou seja, com renda familiar per capita de até R\$ 70,00 (Campello; Neri, 2014, p. 29).

A criação do Cadastro Único (CadÚnico) representou um avanço significativo no mapeamento da pobreza no Brasil, consolidando uma parceria entre os entes federativos: União, estados e municípios. Conforme apontado por Ferreira (2018), esse instrumento desempenhou um papel essencial na identificação e caracterização do perfil socioeconômico das famílias de baixa renda no país. Seu objetivo principal foi centralizar as informações dessas famílias em uma base de dados única, facilitando o monitoramento das políticas e promovendo o apoio e a adesão dos gestores municipais responsáveis pela área social.

3.3.5 Quanto aos aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal da Educação para análise, visando à validação e obtenção de parecer favorável ao seu desenvolvimento. Em seguida, foram realizados os primeiros contatos com os participantes, para consultas e esclarecimentos sobre os procedimentos relacionados à sua participação na pesquisa.

Destaca-se que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato e respeito aos padrões éticos da pesquisa científica, de modo a evitar qualquer dano. O TCLE formalizou o alinhamento entre os interesses dos

participantes e os objetivos do pesquisador, protegendo os direitos dos sujeitos.

Destacou-se que os sujeitos participantes da pesquisa deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurava o respeito ao anonimato, em conformidade com os padrões éticos da pesquisa científica, garantindo que nenhum dano fosse causado aos envolvidos.

O TCLE foi essencial, pois formalizou os termos do alinhamento entre os interesses dos participantes e as motivações do pesquisador, garantindo a proteção dos direitos dos sujeitos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de atender aos objetivos propostos e conferir coerência à análise dos dados, os resultados desta pesquisa foram sistematizados em categorias e subcategorias temáticas. Essas categorias foram elaboradas de maneira a refletir diretamente as percepções dos gestores entrevistados (G1, G2, G3 e G4) acerca das repercussões do acompanhamento realizado pela Superintendência Escolar.

A organização temática das informações permitiu articular de forma clara os dados empíricos aos objetivos específicos do estudo, facilitando a compreensão do impacto das ações da Superintendência sobre a prática pedagógica, a gestão escolar e a qualidade da educação. Cada categoria de análise contempla os resultados principais observados nas entrevistas, sendo acompanhada da discussão teórica pertinente e da articulação com os objetivos da pesquisa.

Essa organização proporciona uma leitura integrada, na qual as evidências empíricas são interpretadas à luz da literatura especializada, fortalecendo a consistência da análise e evidenciando como o acompanhamento da Superintendência Escolar influencia a prática educativa, a gestão institucional e a promoção da qualidade do ensino na EMTP Professor Noberto Nogueira Alves.

As categorias e subcategorias de análise foram estruturadas de forma a manter correspondência direta com os objetivos específicos da pesquisa, favorecendo a coerência entre o problema investigado, os dados empíricos e a discussão teórica.

A partir dessa estrutura de organização, os resultados e discussões foram organizados de modo a refletir a relação entre os objetivos específicos e as categorias temáticas identificadas na análise de conteúdo. Assim, cada categoria e suas respectivas subcategorias são discutidas a seguir, com base nas falas dos gestores e na articulação com o referencial teórico.



4.1 Apresentação dos resultados



A análise dos dados obtidos nas entrevistas com os gestores da unidade escolar permitiu compreender de forma detalhada como a atuação da Superintendência Escolar se manifesta no cotidiano escolar e quais as repercussões dessas ações para a qualidade da educação. Cada eixo de análise foi desdobrado em subcategorias que revelam tanto os avanços

percebidos quanto os desafios enfrentados, possibilitando articular as evidências empíricas aos objetivos específicos da pesquisa.

O Quadro 17 a seguir sintetiza os principais resultados, evidenciando a contribuição da SE para o aprimoramento pedagógico, a gestão escolar, o fortalecimento do diálogo e a articulação entre planejamento, ação e avaliação.

Quadro 17 – Contribuições da SE para a qualidade da educação

SUBCATEGORIA	RECORTE SIGNIFICATIVO DAS FALAS	INTERPRETAÇÃO / PRINCIPAIS RESULTADOS	OBJETIVO VINCULADO
MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	<p>G1: “As orientações da SE ajudam a implementar práticas que elevem o desempenho dos estudantes.”</p> <p>G2: “Os acompanhamentos e <i>feedbacks</i> contribuem diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas.”</p> <p>G3: “A supervisão participa dos encontros pedagógicos e orienta sobre ações mais eficazes.”</p> <p>G4: “Acompanhamentos contínuos agregam experiências exitosas... orientam gestores a focar em ações mais efetivas.”</p>	<p>O acompanhamento contínuo da SE melhora práticas pedagógicas, promovendo estratégias mais eficazes e ajustadas aos estudantes.</p>	<p>obj. 1 </p>
APOIO À GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA DEMOCRÁTICA	<p>G1: “Sempre que precisamos de apoio em recursos ou pessoal, a SE responde rapidamente.”</p> <p>G2: “A intermediação com o distrito agiliza soluções para demandas urgentes da escola.”</p> <p>G3: “Nos dá suporte em questões de manutenção e logística, melhorando nossa gestão.”</p> <p>G4: “Ela consegue nos dar uma devolutiva muito rápida... carências de professores, funcionários, recursos financeiros.”</p>	<p>A SE fortalece a autonomia e a liderança dos gestores, oferecendo suporte administrativo e soluções rápidas.</p>	<p>obj. 2 </p>

FORTALECIMENTO DO DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA	<p>G1: “Os dados de frequência e rendimento ajudam a priorizar ações pedagógicas.”</p> <p>G2: “Avaliações externas e internas nos dão clareza sobre onde intervir.”</p> <p>G3: “Os indicadores orientam ajustes nas estratégias e recursos aplicados.”</p> <p>G4: “A frequência é um indicador importante... rendimento, avaliações externas... nos dá direcionamento para ações focadas em estudantes com baixo desempenho.”</p>	<p>O acompanhamento da SE promove decisões baseadas em evidências e participação coletiva da comunidade escolar.</p>	<p>obj. 3 </p>
ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO	<p>G1: “O planejamento é mais eficiente com acompanhamento e orientações da superintendência.”</p> <p>G2: “Os recursos são direcionados de forma mais estratégica.”</p> <p>G3: “A SE garante que o planejamento seja executado de acordo com as necessidades da escola.”</p> <p>G4: “Acompanhamento dos recursos financeiros favorece execução mais assertiva, evitando uso inadequado.”</p>	<p>A SE assegura coerência entre planejamento, execução e avaliação, fortalecendo a gestão participativa.</p>	<p>obj. 4 </p>

Fonte Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A partir das entrevistas com os gestores (G1, G2, G3 e G4), observou-se que a atuação da Superintendência Escolar (SE) impacta positivamente a prática pedagógica, a gestão escolar e a participação comunitária. Os gestores destacaram que o acompanhamento da SE proporciona orientação prática e estratégica, permitindo ajustes nas ações pedagógicas, fortalecimento da liderança e maior coerência entre o planejamento e a execução das atividades escolares.

Nesse contexto, no que se refere à melhoria nas práticas pedagógicas (obj. 1), os gestores reconheceram que as orientações e os acompanhamentos da SE contribuem diretamente para elevar o desempenho dos estudantes e aprimorar as práticas pedagógicas. O acompanhamento contínuo permite identificar estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades da escola. Nesse sentido, Libâneo (2012) e Lück (2009) destacam que o acompanhamento formativo é essencial para consolidar a gestão escolar como prática reflexiva e orientada ao desenvolvimento profissional.

Além disso, quanto ao apoio à gestão escolar e à liderança democrática (obj. 2), os gestores perceberam a SE como um suporte administrativo ágil, capaz de atender demandas de pessoal, recursos e manutenção. Esse apoio fortalece a autonomia e a capacidade de liderança, contribuindo para uma gestão mais eficiente. Segundo Paro (2016), a liderança escolar deve

equilibrar autonomia e apoio técnico, permitindo decisões estratégicas e assertivas.

De forma complementar, no aspecto relacionado ao fortalecimento do diálogo e da participação comunitária (obj. 3), o acompanhamento da SE proporciona informações e indicadores que subsidiam decisões coletivas, promovendo a corresponsabilização da comunidade escolar. Essa dimensão evidencia a importância da gestão democrática e da transparência na utilização de dados pedagógicos. Freire (1996) enfatiza que o diálogo é condição essencial para a construção coletiva do conhecimento e das práticas escolares.





No que se refere à articulação entre planejamento, ação e avaliação (obj. 4), a SE garante que o planejamento seja executado de acordo com as necessidades da escola, com uso estratégico de recursos e acompanhamento sistemático. Essa articulação fortalece a gestão participativa e assegura coerência entre todas as etapas do processo educativo. Bardin (2011) e Lück (2014) indicam que a integração entre planejamento, execução e avaliação é fundamental para a eficácia das políticas educacionais e para a melhoria contínua das práticas escolares.


A Categoria 1 evidencia que a SE exerce papel central na promoção da qualidade educacional, atuando de forma formativa, estratégica e integradora. Os gestores percebem contribuições concretas tanto na melhoria das práticas pedagógicas quanto no fortalecimento da gestão escolar e da participação comunitária. O acompanhamento contínuo e estruturado permite maior assertividade nas ações, fomenta liderança, fortalece o diálogo e assegura coerência entre planejamento, execução e avaliação, atendendo de forma direta aos objetivos específicos da pesquisa.

Embora a Categoria 1 tenha demonstrado avanços significativos, a percepção dos gestores também revela nuances sobre a valorização do acompanhamento, desafios enfrentados e expectativas em relação à SE. Esses aspectos serão explorados na Categoria 2, que analisa a percepção dos gestores sobre a atuação da Superintendência Escolar, aprofundando a compreensão sobre satisfação, reconhecimento do suporte e limites do acompanhamento. Os achados da Categoria 2 estão sistematizados, a seguir, no Quadro 18, permitindo articular os resultados empíricos com o segundo objetivo específico da pesquisa.

A análise das entrevistas evidencia que os gestores percebem a SE como estratégica e de grande relevância para a gestão e o planejamento escolar, embora também identifiquem desafios estruturais que podem comprometer a efetividade do acompanhamento.

Quadro 18 – Percepção dos gestores sobre a atuação da Superintendência Escolar

SUBCATEGORIA	RECORTES SIGNIFICATIVOS DAS FALAS	INTERPRETAÇÃO / PRINCIPAIS RESULTADOS	OBJETIVO VINCULADO
SATISFAÇÃO E EXPECTATIVAS QUANTO AO ACOMPANHAMENTO	<p>G1: “O planejamento é mais eficiente com acompanhamento e orientações da superintendência.”</p> <p>G2: “Os recursos são direcionados de forma mais estratégica.”</p> <p>G3: “A supervisão garante que o planejamento seja executado de acordo com as necessidades da escola.”</p> <p>G4: “Acompanhamento dos recursos financeiros favorece execução mais assertiva, evitando uso inadequado.”</p>	<p>A SE assegura coerência entre planejamento, execução e utilização de recursos, garantindo aplicação adequada das políticas institucionais.</p>	<p>obj. 1 </p>
SATISFAÇÃO E EXPECTATIVAS QUANTO AO ACOMPANHAMENTO	<p>G1: “O acompanhamento é próximo e fortalece nossa confiança.”</p> <p>G2: “Sinto-me apoiado e respaldado nas decisões pedagógicas e administrativas.”</p> <p>G3: “A supervisão nos dá segurança para implementar ações estratégicas.”</p> <p>G4: “A minha relação com a superintendência foi sempre muito amistosa e produtiva, fundamental para meu desenvolvimento.”</p>	<p>O acompanhamento próximo e colaborativo é valorizado, fortalecendo confiança, segurança para decisões estratégicas e desenvolvimento profissional.</p>	<p>obj. 2 </p>
VALORIZAÇÃO DO SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO	<p>G1: “O superintendente traz experiências de outras escolas e nos orienta sobre boas práticas.”</p> <p>G2: “Recebo orientações que ajudam a melhorar minha atuação como gestor.”</p> <p>G3: “<i>Feedbacks</i> da supervisão orientam nosso planejamento pedagógico.”</p> <p>G4: “Ela vem com uma carga de experiências que contribui... nos dando <i>feedbacks</i> para aprimoramento e ajustes.”</p>	<p>As orientações da SE são reconhecidas como suporte técnico-pedagógico relevante, trazendo boas práticas e auxiliando na melhoria da atuação e planejamento escolar.</p>	<p>obj. 3 </p>
DESAFIOS PERCEBIDOS PELOS GESTORES	<p>G1: “Às vezes o número de escolas reduz a atenção do SE”</p> <p>G2: “Sobrecarrega os acompanhamentos, tornando o acompanhamento menos frequente.”</p> <p>G3: “A presença é positiva, mas poderia ser mais frequente em cada escola.”</p> <p>G4: “Fragilidade: número grande de escolas... sugerimos ampliar número de superintendentes.”</p>	<p>Os gestores apontam desafios estruturais, como sobrecarga de SE e acompanhamentos menos frequentes, impactando a efetividade do acompanhamento.</p>	<p>obj. 4 </p>

<p style="text-align: center;">SATISFAÇÃO E EXPECTATIVAS QUANTO AO ACOMPANHAMENTO</p>	<p>G1: “Reduzir o número de escolas por SE permitiria mais atenção a cada unidade.” G2: “Mais foco em menos unidades aumentaria a qualidade dos acompanhamentos e orientações.” G3: “Focar em menor número de escolas possibilitaria maior acompanhamento efetivo.” G4: “Ver meios de fazer com que a superintendência acompanhe menos unidades... aumentaria a qualidade dos acompanhamentos.”</p>	<p>Os gestores sugerem reduzir o número de escolas por SE para aumentar a qualidade e efetividade das orientações.</p>	<p>obj. 5 </p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Nesse contexto, quanto ao alinhamento às diretrizes institucionais (obj. 1), os depoimentos revelam que a SE garante coerência entre planejamento, execução e uso dos recursos, assegurando que as políticas institucionais sejam aplicadas de forma adequada. Aspectos significativos incluem o redirecionamento estratégico de recursos e o acompanhamento para execução de ações escolares conforme as necessidades da unidade (Libâneo, 2012). Isso demonstra o papel da SE como elemento regulador e integrador das políticas educacionais, reforçando o objetivo de garantir gestão escolar alinhada às diretrizes institucionais.

Além disso, em relação à satisfação com o acompanhamento recebido (obj. 2), os gestores destacam a importância do acompanhamento próximo e colaborativo, que fortalece a confiança, assegura respaldo nas decisões pedagógicas e administrativas e contribui para o desenvolvimento profissional. Esses resultados confirmam a relevância da supervisão educativa como suporte contínuo à liderança escolar e à tomada de decisões estratégicas (Freire, 1996; Lück, 2014), vinculando-se diretamente ao objetivo de promover autonomia e segurança aos gestores.

De forma complementar, sobre o reconhecimento de orientações e suporte técnico (obj. 3), os relatos indicam que as orientações da SE são vistas como suporte técnico-pedagógico de grande valor, trazendo boas práticas, experiências de outras escolas e feedbacks que aprimoram a atuação e o planejamento pedagógico. Esse reconhecimento reforça o papel da SE no fortalecimento das práticas pedagógicas e na aprendizagem organizacional (Bardin, 2011; Lück, 2009), cumprindo o objetivo de fornecer suporte técnico e pedagógico aos gestores.

Por outro lado, no que se refere às dificuldades ou desafios percebidos pelos

gestores (obj. 4), estes apontam limitações estruturais, como sobrecarga de SE e acompanhamentos menos frequentes, que afetam a efetividade do acompanhamento. Esse aspecto evidencia a necessidade de ajustes na gestão da rede escolar para equilibrar capacidade institucional e demandas das unidades (Paro, 2016), alinhando-se ao objetivo de identificar fragilidades na atuação da SE.

Em última análise, em relação às expectativas em relação à política da Superintendência (obj. 5), em função dos desafios apontados, os gestores sugerem reduzir o número de escolas por SE, possibilitando maior qualidade e efetividade das orientações e dos acompanhamentos. Essa expectativa reforça a importância de estratégias organizacionais que aumentem a eficiência do acompanhamento pedagógico e administrativo (Paro, 2016), vinculando-se ao objetivo de aprimorar a política de supervisão escolar. Nesse contexto, a análise da Categoria 2 revela que, mesmo diante dessas propostas de aprimoramento, persistem limites e desafios estruturais e institucionais que impactam a efetividade do acompanhamento. Essa dimensão permite identificar obstáculos que podem comprometer a aplicação das orientações, o aproveitamento dos recursos e a consistência das práticas pedagógicas, sendo essencial para compreender a complexidade da implementação da política educacional na rede municipal.

Segundo Mainardes (2006), a eficácia das políticas públicas depende não apenas da qualidade do planejamento e da mediação técnica, mas também das condições estruturais e organizacionais em que essas ações são implementadas. Nesse sentido, a presença de restrições operacionais, limitações institucionais e impactos sobre a efetividade do acompanhamento revela que, embora o acompanhamento formativo promova melhorias, sua eficácia está condicionada à capacidade da instituição de oferecer suporte adequado e distribuir recursos de forma equilibrada.

A seguir, apresenta-se o quadro-síntese da Categoria 3, sistematizando os principais achados relacionados aos limites e desafios da política de acompanhamento e aprofundando a compreensão sobre os impactos das ações de supervisão e orientação na qualidade da educação.

Quadro 19 – Limites e desafios da política da Superintendência Escolar

SUBCATEGORIA	RECORTES SIGNIFICATIVOS DAS FALAS	INTERPRETAÇÃO / PRINCIPAIS RESULTADOS	OBJETIVO VINCULADO
RESTRICÇÕES ESTRUTURAIS E OPERACIONAIS	G1: “O SE atende muitas unidades e não consegue estar tão presente.” G2: “A sobrecarga compromete a frequência dos acompanhamentos.” G3: “Faz falta foco em menor número de escolas.” G4: “Número grande de escolas... dificultando suporte mais frequente.”	A sobrecarga do SE e o grande número de escolas atendidas limitam a presença e a frequência do acompanhamento.	obj. 1 <input checked="" type="checkbox"/>
LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS	G1: “Algumas necessidades acabam não sendo atendidas com rapidez.” G2: “O acompanhamento não é tão frequente quanto seria ideal.” G3: “Falta monitoramento constante em todas as escolas.” G4: “Mais atenção a cada escola aumentaria a qualidade do acompanhamento.”	A atuação da SE apresenta limitações na frequência e no monitoramento, impactando a efetividade do acompanhamento.	obj. 2 <input checked="" type="checkbox"/>
LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS	G1: “Quando muda de SE, chegam inexperientes, nem todas as escolas recebem a mesma atenção ou orientação detalhada comparado as orientações dos mais antigos.” G2: “A execução varia conforme disponibilidade de tempo do SE.” G3: “Alguns ajustes poderiam tornar o acompanhamento mais assertivo.” G4: “Sugiro acompanhamento mais próximo, priorizando menos escolas.”	Há lacunas e variações na implementação da política, indicando necessidade de priorização e ajustes para maior assertividade.	obj. 3 <input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Os relatos dos participantes indicam que, apesar dos reconhecidos benefícios da atuação da SE, existem limites estruturais e desafios operacionais que comprometem a plena efetividade da política de supervisão e orientação.

Nesse contexto, observam-se barreiras institucionais e estruturais (obj. 1). Os gestores apontam que o grande número de escolas atendidas pelo SE dificulta a presença com maior regularidade nas unidades escolares. Essa limitação compromete a frequência da atuação e o acompanhamento detalhado das ações escolares, evidenciando barreiras organizacionais que precisam ser superadas para garantir suporte efetivo (Libâneo, 2012; Paro, 2016). A identificação dessas barreiras relaciona-se diretamente ao objetivo de analisar restrições institucionais à atuação da SE.

Além disso, emergem limitações na atuação do acompanhamento (obj. 2). As entrevistas indicam que algumas demandas das escolas não são atendidas com a rapidez necessária e que a frequência do acompanhamento não atende ao ideal esperado. A falta de monitoramento constante reduz a efetividade da supervisão pedagógica e administrativa, destacando a necessidade de estratégias que ampliem a presença e o acompanhamento nas unidades (Freire, 1996; Lück, 2009). Essa subcategoria reforça o objetivo de identificar restrições à atuação eficiente da SE.

De forma complementar, identificam-se conflitos ou lacunas na implementação da política (obj. 3). Os gestores percebem variações na execução das orientações, especialmente quando há substituição de SE, sendo que os novos profissionais, muitas vezes inexperientes, não garantem a mesma atenção ou detalhamento nas orientações oferecidas às escolas em comparação com os SE mais experientes. Essa constatação evidencia lacunas na implementação da política de acompanhamento, indicando a necessidade de priorização e ajustes que promovam maior uniformidade e assertividade nas ações. Conforme Bardin (2011) e Paro (2016), o reconhecimento dessas inconsistências é fundamental para avaliar a efetividade das políticas educacionais e fortalecer a gestão escolar, cumprindo o objetivo de identificar fragilidades na aplicação das diretrizes da SE.

Entretanto, ao confrontar esses princípios com a realidade observada, a Categoria 3 destaca que, embora a atuação da SE seja valorizada, existem limites estruturais e desafios de implementação que afetam a frequência, a presença e a uniformidade do acompanhamento nas escolas. Esses resultados indicam que ajustes de SE, no monitoramento das unidades e na priorização das escolas atendidas são essenciais para ampliar a efetividade da política e garantir maior consistência nas orientações oferecidas.

Os desafios identificados na Categoria 3, como sobrecarga de SE, limitação na frequência dos acompanhamentos, profissionais inexperientes e lacunas na implementação da política evidenciam que, apesar dos esforços da SE, persistem barreiras estruturais e operacionais que impactam a efetividade do acompanhamento.

Embora os gestores reconheçam as contribuições e manifestem percepção positiva quanto à atuação da Superintendência Escolar, as entrevistas também revelam limites e desafios estruturais e institucionais que influenciam diretamente a efetividade do acompanhamento. Essa dimensão permite identificar obstáculos que podem comprometer a aplicação das orientações, o aproveitamento dos recursos e a consistência das práticas pedagógicas, sendo fundamental para compreender a complexidade da implementação da política educacional na rede municipal.

Segundo Mainardes (2006), a eficácia das políticas públicas depende não apenas da qualidade do planejamento e da mediação técnica, mas também das condições estruturais e organizacionais em que essas ações são implementadas. Nesse sentido, a análise da distribuição dos polos da Superintendência Escolar do Distrito de Educação 4 evidencia uma sobrecarga estrutural que compromete a efetividade do acompanhamento.

Cada polo é responsável por um número de unidades que varia de 10 a 18, incluindo escolas municipais, centros de educação infantil (CEIs) e creches parceiras (CRPs), totalizando 127 equipamentos educacionais no Distrito de Educação 4. Essa distribuição desigual reforça as percepções dos gestores quanto à limitação de presença e acompanhamento frequente, indicando que o elevado número de unidades dificulta a oferta de suporte constante, o acompanhamento regular e o monitoramento sistemático das práticas pedagógicas e administrativas.

A Distribuição dos polos da SE é apresentada no Quadro 20, detalhando o número de escolas e demais equipamentos sob responsabilidade de cada SE. Para fins de clareza, os “demais equipamentos” incluem: ANE (Anexo), CEI (Centro de Educação Infantil) e CRP (Creche Parceira).

Quadro 20 – Distribuição dos Polos da SE – DE4

	POLOS								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
QTDE. DE ESCOLAS	6	8	6	8	6	10	4	9	57
DEMAIS EQUIPAMENTOS (ANEXOS / CEI / CRP)	11	6	12	8	9	5	6	6	63
UNIDADES POR SUPERINTENDENTE	17	14	18	16	15	15	10	15	120

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025)

A partir desses apontamentos, a Categoria 4 aprofunda a análise sobre as condições institucionais, limitações práticas e oportunidades de melhoria, buscando compreender de forma detalhada os fatores que restringem o pleno alcance das ações da SE. A análise das entrevistas evidencia que os gestores apresentam propostas concretas para aprimorar a atuação da SE, focando em ajustes estruturais, práticas de acompanhamento, capacitação e estratégias

de gestão. Essas sugestões, sistematizadas no Quadro 21, refletem a percepção crítica dos gestores sobre limitações identificadas nas categorias anteriores e indicam caminhos para otimizar o impacto da política educacional.

Quadro 21 – Sugestões e propostas de melhoria da Superintendência Escolar

SUBCATEGORIA	RECORTES SIGNIFICATIVOS DAS FALAS	INTERPRETAÇÃO / PRINCIPAIS RESULTADOS	OBJETIVO VINCULADO
Aperfeiçoamento das práticas de acompanhamento	G1: “O planejamento é mais eficiente com acompanhamento e orientações da superintendência.” G2: “Os recursos são direcionados de forma mais estratégica.” G3: “A supervisão garante que o planejamento seja executado de acordo com as necessidades da escola.” G4: “Acompanhamento dos recursos financeiros favorece execução mais assertiva, evitando uso inadequado.”	Sugestões reforçam a importância de manter coerência entre planejamento, execução e uso de recursos, garantindo aplicação eficiente das políticas institucionais.	obj. 1 <input checked="" type="checkbox"/>
Inovação na gestão escolar e participação comunitária	G1: “acompanhamentos mais regulares aumentariam a eficácia do acompanhamento.” G2: “Sugiro acompanhamento mais próximo, com monitoramento contínuo.” G3: “Feedbacks regulares e acompanhamentos de acompanhamento ajudariam mais a escola.” G4: “Maior quantidade de acompanhamentos à unidade para dar suporte.”	Os gestores sugerem ajustes na frequência e proximidade dos acompanhamentos para melhorar a eficácia do acompanhamento.	obj. 2 <input checked="" type="checkbox"/>
Formação continuada e capacitação de gestores	G1: “Capacitação contínua ajudaria gestores a aplicar as orientações de forma mais eficiente.” G2: “Formações periódicas poderiam fortalecer a liderança pedagógica.” G3: “Treinamentos ajudariam na tomada de decisões estratégicas.” G4: “Preparação, valorização e formação da superintendência impactam diretamente o sucesso da escola.”	A formação continuada é considerada essencial para fortalecer liderança, melhorar tomada de decisão e aplicar orientações de forma eficiente.	obj. 3 <input checked="" type="checkbox"/>
Aperfeiçoamento das práticas de acompanhamento	G1: “Menos escolas por SE aumentariam a atenção individual.” G2: “Foco em unidades prioritárias e indicadores claros melhoraram resultados.” G3: “Articulação com a comunidade ajuda na implementação das políticas.” G4: “Acompanhamento focado em menor número de escolas aumentaria qualidade e impacto das ações.”	Sugestões indicam priorização de unidades e atenção individualizada, além de articulação comunitária, para aumentar a qualidade e impacto da gestão escolar.	obj. 4 <input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Nesse contexto, destaca-se o alinhamento às diretrizes institucionais (obj. 1). Os gestores destacam a importância de manter coerência entre planejamento, execução e utilização de recursos, reforçando a necessidade de que as políticas institucionais sejam aplicadas de forma eficiente e estratégica. Esse aspecto retoma os objetivos de assegurar que o acompanhamento da SE esteja alinhado às normas e metas institucionais, garantindo que as decisões escolares sigam parâmetros consistentes e transparentes (Libâneo, 2012; Paro, 2016).

Além disso, observa-se a ênfase em inovações e ajustes nas práticas de acompanhamento (obj. 2). As falas indicam a necessidade de acompanhamentos mais regulares, próximos e *feedbacks* contínuos, apontando que a frequência e a intensidade do monitoramento são determinantes para a eficácia da supervisão. Essas sugestões dialogam diretamente com a intenção de fortalecer o acompanhamento pedagógico e administrativo da SE, visando ampliar a presença e a qualidade das orientações oferecidas (Freire, 1996).

De forma complementar, surge a valorização da capacitação e formação continuada de gestores (obj. 3). A formação periódica e continuada é valorizada como instrumento para melhorar a aplicação das orientações da SE, fortalecer a liderança pedagógica e aprimorar a tomada de decisão estratégica. Esta subcategoria se relaciona ao objetivo de qualificar a atuação dos gestores escolares, consolidando a ideia de que a formação contínua impacta positivamente no desempenho das unidades e no desenvolvimento profissional da equipe (Lück, 2009).

Por fim, as entrevistas destacam estratégias para maior eficácia na gestão escolar (obj. 4). Os gestores sugerem reduzir o número de escolas por SE (hoje corresponde de 10 a 18 unidades para cada SE), priorizar unidades estratégicas e articular ações com a comunidade escolar. Essas propostas indicam que a atenção individualizada e o uso de indicadores claros podem aumentar a qualidade e o impacto da gestão, cumprindo o objetivo de otimizar a eficácia das políticas de supervisão e planejamento escolar (Bardin, 2011; Paro, 2016).

Dessa forma, a análise da Categoria 3 evidenciou limites e desafios na atuação da Superintendência Escolar, como sobrecarga de unidades por SE, lacunas na frequência dos acompanhamentos e variações na implementação da política. Com base nesses apontamentos, a Categoria 4 concentra-se em propostas de melhoria e sugestões dos gestores, voltadas para o aprimoramento do acompanhamento, a eficácia do planejamento, a formação continuada e estratégias para uma gestão escolar mais eficiente.

A Categoria 4 revela que os gestores não apenas reconhecem os benefícios da SE, mas também apresentam propostas estratégicas e práticas para superar os limites identificados, aumentando a frequência, a proximidade e a qualidade do acompanhamento. Além disso, reforçam a importância da capacitação contínua e da priorização de unidades para tornar a

gestão escolar mais eficaz e participativa.

Esse conjunto de sugestões indica caminhos claros para otimizar a política da Superintendência Escolar, consolidando as observações das categorias anteriores e oferecendo subsídios para intervenções estratégicas voltadas à melhoria contínua da qualidade da educação.

As sugestões apresentadas pelos gestores refletem a importância de uma política pública educativa flexível e responsiva, capaz de ajustar práticas de acompanhamento às necessidades específicas das unidades escolares. Estudos em gestão escolar e avaliação de políticas públicas indicam que a formação continuada de gestores, o monitoramento frequente e o alinhamento com diretrizes institucionais são elementos centrais para a eficácia das ações implementadas pelo sistema educacional (Pacheco, 2018).

Além disso, a literatura enfatiza que a priorização de recursos, o acompanhamento próximo e a articulação com a comunidade escolar são estratégias que aumentam a efetividade das políticas públicas e fortalecem a autonomia e a capacidade de decisão dos gestores (Gomes; Cláudio, 2019; Souza, 2021). Nesse sentido, as falas dos gestores evidenciam que melhorias na frequência dos acompanhamentos, no monitoramento contínuo e na capacitação constante podem potencializar os impactos da Superintendência Escolar, contribuindo para uma gestão mais eficiente e para a qualidade da educação.

4.2 Síntese interpretativa das categorias apresentadas

A análise das entrevistas com os gestores escolares revela que a atuação da Superintendência Escolar exerce influência significativa na gestão pedagógica e administrativa das unidades educacionais, ao mesmo tempo em que enfrenta limites estruturais que impactam sua efetividade. De forma geral, os dados apontam para quatro aspectos centrais:

- **As contribuições da SE para a qualidade da educação:** Os gestores reconhecem que o acompanhamento contínuo e o suporte técnico da SE aprimoram práticas pedagógicas, fortalecem a liderança democrática e promovem decisões baseadas em evidências. O alinhamento entre planejamento, execução e avaliação permite uma gestão mais coerente e participativa, evidenciando a importância do acompanhamento estruturado para a melhoria da aprendizagem (Libâneo, 2012; Paro, 2016).

- **A percepção dos gestores sobre a atuação da SE:** O acompanhamento próximo e colaborativo é valorizado, promovendo confiança, segurança nas decisões estratégicas e desenvolvimento profissional. As orientações técnicas e pedagógicas são reconhecidas como suporte essencial. Contudo, desafios como sobrecarga de SE e número elevado de escolas atendidas limitam a frequência e a intensidade do acompanhamento, indicando que, apesar da relevância da SE, há restrições operacionais que comprometem a plena eficácia das políticas (Freire, 1996; Lück, 2009).
- **Os limites e desafios da política da SE:** Os gestores identificam barreiras institucionais e estruturais que dificultam o monitoramento constante e a atenção individualizada às escolas. Conflitos e lacunas na implementação da política educacional refletem a necessidade de ajustes na priorização de unidades e na distribuição de recursos humanos, sugerindo que o impacto da SE depende não apenas de suas práticas, mas também de condições organizacionais adequadas (Bardin, 2011).
- **As sugestões e propostas de melhoria:** As recomendações dos gestores reforçam a importância de manter coerência entre planejamento, execução e uso de recursos, além de promover maior frequência e proximidade do acompanhamento, capacitação continuada dos gestores e priorização de unidades estratégicas. Essas propostas indicam que o fortalecimento da SE deve combinar ajustes estruturais, inovação nas práticas de supervisão e investimento na formação de lideranças, visando aumentar a efetividade das políticas e o impacto na qualidade da educação (Paro, 2016; Freire, 1996).

De forma geral, os gestores escolares reconhecem que a atuação da Superintendência Escolar (SE) contribui significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, o fortalecimento da liderança e a tomada de decisões fundamentadas em evidências. O acompanhamento próximo e o suporte técnico-pedagógico promovem confiança, segurança administrativa e aprimoramento do planejamento escolar. Ao mesmo tempo, os dados revelam limites estruturais, como a sobrecarga de SE e o grande número de escolas atendidas, que comprometem a frequência e a profundidade do acompanhamento.

Os gestores indicam que ajustes, como maior proximidade nos acompanhamentos, priorização de unidades estratégicas e formação continuada, podem ampliar a efetividade da política. Assim, os resultados evidenciam que o impacto da SE depende da combinação entre

suporte técnico, planejamento coerente e condições organizacionais adequadas, apontando caminhos para uma gestão escolar mais eficaz, participativa e orientada por evidências.

Esses achados indicam que a política de acompanhamento da Superintendência Escolar se concretiza no cotidiano das escolas, revelando tanto suas contribuições quanto os desafios ainda presentes para consolidar uma gestão formativa, colaborativa e participativa.

Para melhor visualização dessas percepções, os Quadros 22, 23, 24 e 25 apresentam, respectivamente, as quatro categorias analisadas, mostrando as convergências e divergências identificadas entre os gestores e sintetizando os principais pontos de aproximação e distinção observados nas entrevistas.

Quadro 22 – Contribuições da SE para a qualidade da educação: convergências e divergências

CATEGORIA: CONTRIBUIÇÕES DA SE PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO		
SUBCATEGORIA	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS / OBSERVAÇÕES
Melhoria das práticas pedagógicas	Todos reconhecem que <i>feedback</i> , acompanhamentos, e experiências de outras escolas aprimoram as práticas pedagógicas.	G1 e G2 enfatizam <i>feedback</i> e planejamento; G3 e G4 destacam o uso de experiências de outras unidades.
Apoio à gestão escolar e liderança democrática	Todos destacam suporte administrativo, priorização de recursos e respostas rápidas.	G3 foca mais na lotação de professores e aquisição de materiais; G4 enfatiza rapidez nas devolutivas.
Fortalecimento do diálogo e participação comunitária	Todos concordam que o acompanhamento melhora a frequência, rendimento e desempenho escolar.	G2 destaca uso de indicadores para ações direcionadas; G4 reforça parceria como fator de sucesso.
Articulação entre planejamento, ação e avaliação	Todos percebem coerência entre ações escolares e políticas da SME.	Pequenas diferenças na percepção de execução das metas; G4 enfatiza assertividade no uso de recursos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A análise do Quadro 22 evidencia que os gestores reconhecem de forma unânime a relevância da Superintendência Escolar para o fortalecimento da qualidade da educação. Os dados demonstram que o acompanhamento sistemático favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas, a liderança democrática e a coerência entre as ações escolares e as políticas da Secretaria Municipal de Educação. Nota-se, ainda, que o diálogo e o compartilhamento de experiências entre escolas reforçam uma cultura colaborativa voltada à melhoria contínua dos resultados educacionais.

Diante dessas contribuições, torna-se relevante compreender como os gestores

percebem a atuação cotidiana da Superintendência Escolar, o que é apresentado a seguir.

Quadro 23 – Percepção dos gestores sobre a atuação da SE: convergências e divergências

CATEGORIA: PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A ATUAÇÃO DA SE		
SUBCATEGORIA	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS / OBSERVAÇÕES
Valorização do suporte técnico-pedagógico	Todos reconhecem o valor do suporte técnico e estratégico.	G3 destaca análise de indicadores; G4 prioriza decisões rápidas.
Satisfação e expectativas quanto ao acompanhamento	Todos expressam satisfação, destacando proximidade, clareza e <i>feedback</i> .	G1 e G4 reforçam relação de parceria; G2 enfatiza segurança nas decisões.
Satisfação e expectativas quanto ao acompanhamento	Todos desejam acompanhamento mais próximo, capacitação e redução do número de unidades por superintendente.	G1 sugere maior presença; G4 sugere acompanhamento de menos unidades para aumentar a qualidade do suporte.
Desafios percebidos	Todos identificam sobrecarga de superintendentes, número elevado de escolas e carências de recursos.	G2 e G3 destacam carência de recursos humanos; G4 dificuldade de atendimento detalhado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Os dados do Quadro 23 revelam que a percepção dos gestores sobre a atuação da SE é predominantemente positiva. A valorização do suporte técnico-pedagógico, a clareza das orientações e a relação de parceria se destacam como elementos fundamentais para a construção de uma gestão mais segura e participativa. Entretanto, as divergências apontam a necessidade de maior frequência nos acompanhamentos e de uma estrutura que reduza a sobrecarga dos superintendentes, para garantir um atendimento mais individualizado e eficaz.

Essas percepções, embora favoráveis, também evidenciam desafios estruturais e institucionais, tratados na próxima categoria.

Quadro 24 – Limites e desafios do acompanhamento e da política institucional: convergências e divergências

CATEGORIA: LIMITES E DESAFIOS DO ACOMPANHAMENTO E DA POLÍTICA INSTITUCIONAL		
SUBCATEGORIA	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS / OBSERVAÇÕES
Restrições estruturais e operacionais	Todos citam sobrecarga e número elevado de escolas.	Nenhuma divergência significativa.
Limitações institucionais	Todos percebem tempo limitado, recursos escassos e acompanhamentos limitados.	G4 reforça necessidade de atenção mais individualizada por escola.
Impactos sobre a eficácia do acompanhamento	Todos reconhecem dificuldade em atender demandas pedagógicas, administrativas e de infraestrutura simultaneamente.	Nenhuma divergência expressiva.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

O Quadro 24 evidencia que os limites enfrentados pela Superintendência Escolar são majoritariamente estruturais e institucionais. A sobrecarga de atribuições, o número elevado de escolas e a escassez de recursos humanos e materiais comprometem o acompanhamento contínuo e detalhado. Ainda assim, os gestores reconhecem o esforço dos superintendentes em manter o apoio pedagógico, mesmo diante dessas restrições.

Diante desses limites, os gestores propõem alternativas e melhorias que apontam caminhos para o aperfeiçoamento da política, conforme mostra o Quadro 25.

Quadro 25 – Propostas e melhorias para o desenvolvimento da política educacional: convergências e divergências

CATEGORIA: PROPOSTAS E MELHORIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL		
SUBCATEGORIA	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS / OBSERVAÇÕES
Aperfeiçoamento das práticas de acompanhamento	Todos sugerem maior proximidade, monitoramento contínuo e redução do número de escolas por superintendente.	G3 e G4 enfatizam a personalização do acompanhamento.
Formação continuada e capacitação de gestores	Todos destacam importância da formação continuada e troca de experiências.	G1 e G2 enfatizam a capacitação em gestão; G4 em práticas pedagógicas.
Inovação na gestão escolar e participação comunitária	Todos sugerem maior proximidade, monitoramento contínuo e redução do número de escolas por superintendente.	G3 e G4 enfatizam a personalização do acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

O Quadro 25 apresenta as principais sugestões e propostas dos gestores, que reforçam a necessidade de aprimorar as práticas de acompanhamento e ampliar a formação continuada. As recomendações indicam que o fortalecimento da SE depende da combinação entre proximidade nas ações, personalização do acompanhamento e redução do número de unidades atendidas por superintendente. Além disso, destacam a relevância da capacitação permanente e da articulação com a comunidade escolar como estratégias para ampliar o impacto positivo das políticas educacionais.

Em síntese, os quatro quadros demonstram que a política de acompanhamento da Superintendência Escolar combina avanços e desafios, exigindo ajustes estruturais e institucionais que possibilitem a consolidação de uma gestão mais formativa, participativa e orientada para a qualidade social da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central avaliar as repercussões do acompanhamento da Superintendência Escolar junto à gestão da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves, no que se refere à qualidade da educação, abrangendo os anos de 2023 e 2024.

A metodologia adotada no estudo estruturou de forma sistemática a coleta de dados da pesquisa de campo com a análise de fontes documentais e bibliográficas. A partir desse conjunto de análises, foi possível evidenciar elementos significativos acerca da implementação da política da Superintendência Escolar em Fortaleza.

Os resultados estão em consonância com estudos anteriores que discutem o papel da Superintendência Escolar como instância mediadora na implementação das políticas educacionais no âmbito das escolas, contribuindo para o fortalecimento de uma gestão voltada à melhoria da qualidade da educação pública.

Partindo dessa compreensão sobre sua função mediadora e sua relevância no contexto da gestão educacional, a pesquisa adotou como marco inicial para a análise da política da Superintendência Escolar o processo de sua criação e consolidação no município de Sobral, em 2004, instituída pela Lei nº 490, que a incorporou de forma permanente à estrutura da Secretaria de Desenvolvimento da Educação. Inspirada no Programa Escola Campeã, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil, essa experiência configurou-se como um modelo de articulação entre a Secretaria e as escolas, voltado ao acompanhamento pedagógico e à melhoria dos resultados educacionais. Com base nesse referencial, o estudo também considerou a institucionalização da Superintendência Escolar em Fortaleza, por meio da Lei nº 169, de 2013, que incorporou a função à estrutura da Secretaria Municipal de Educação, reafirmando seu papel como instância mediadora entre as políticas educacionais e o cotidiano das unidades escolares.

A análise evidencia como o texto constitucional orientou a formulação das políticas educacionais ao estabelecer princípios de gestão democrática, equidade e qualidade social da educação. Esses fundamentos serviram de base para a organização dos sistemas de ensino e para a criação de instâncias intermediárias de acompanhamento e apoio à gestão escolar, como a Superintendência Escolar.

A pesquisa permitiu, ainda, compreender que a consolidação dessa estrutura administrativa, tanto em Sobral quanto em Fortaleza, resultou de um movimento de

institucionalização que buscou fortalecer o vínculo entre as políticas educacionais e a prática cotidiana das escolas. Essa perspectiva contribui para entender a Superintendência Escolar como um espaço de mediação, acompanhamento e cooperação pedagógica, voltado ao aprimoramento da gestão e à promoção de uma educação pública de maior qualidade.

Nessa direção, a análise dos resultados referentes ao primeiro objetivo específico, voltado a investigar se as ações de acompanhamento da Superintendência Escolar (SE) contribuíram para a qualidade na educação, os resultados evidenciaram que essas ações têm repercussão direta na melhoria das práticas pedagógicas, na liderança democrática e na gestão participativa. As entrevistas revelaram que o acompanhamento contínuo, os feedbacks e as orientações da SE contribuem para o aprimoramento do planejamento e das estratégias de ensino, resultando em práticas mais eficazes e ajustadas às necessidades dos estudantes. Evidenciou-se, ainda, que o acompanhamento institucional evoluiu de uma função meramente fiscalizadora para uma atuação formativa, centrada no apoio técnico e pedagógico, consolidando-se como instrumento de promoção da qualidade educacional ao articular planejamento, ação e avaliação de forma integrada.

Quanto ao segundo objetivo específico, voltado a identificar a percepção dos gestores sobre a atuação da SE, observou-se que os participantes reconhecem a Superintendência como instância de suporte técnico-pedagógico indispensável à gestão escolar. As entrevistas apontaram satisfação com a proximidade, o diálogo e o apoio recebidos, fatores que fortalecem a confiança, o senso de parceria e a segurança nas decisões administrativas e pedagógicas. Contudo, também foram relatadas limitações decorrentes da sobrecarga de trabalho e do número elevado de escolas sob responsabilidade de cada superintendente, o que reduz a frequência das visitas e compromete a continuidade das ações. Essa dualidade demonstra que os gestores valorizam o acompanhamento, mas reconhecem as dificuldades operacionais que afetam sua efetividade.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que buscou analisar as contribuições e limites que essa política oferece nas ações cotidianas da unidade escolar, o estudo confirmou que, embora a política de acompanhamento da SE seja reconhecida como promotora de melhorias nas práticas escolares, há barreiras estruturais e institucionais que limitam sua plena eficácia. A sobrecarga de escolas por superintendentes e a rotatividade de profissionais dificultam o monitoramento contínuo, comprometendo a consistência das ações e o acompanhamento sistemático das políticas educacionais. Apesar disso, ficou evidente que a SE desempenha papel formativo relevante, contribuindo para o aprimoramento da gestão escolar, mesmo diante das restrições identificadas.

Por fim, em relação ao quarto objetivo específico, que consistiu em apresentar melhorias para orientar e inovar o desenvolvimento das ações da política educacional junto aos(as) gestores(as) escolares, a pesquisa apontou caminhos concretos de fortalecimento da atuação da SE. Os dados destacam a necessidade de maior frequência e proximidade nos acompanhamentos, formação continuada para gestores e redução do número de unidades atendidas por cada superintendente. Também se recomenda o fortalecimento da articulação com a comunidade escolar e o aprimoramento das práticas de planejamento e avaliação, assegurando coerência entre metas, recursos e resultados.

Nesse sentido, as recomendações e os resultados da pesquisa mostram que o aprimoramento da Superintendência Escolar depende tanto de condições estruturais quanto do envolvimento dos profissionais, destacando o acompanhamento como uma política formativa que fortalece práticas pedagógicas e de gestão, apesar das limitações existentes. A contribuição central do estudo reside na demonstração de que o acompanhamento, quando sistemático e colaborativo, potencializa a qualidade da educação pública e consolida práticas de gestão democrática e corresponsável.

Em resposta ao objetivo geral, verificou-se que o acompanhamento da Superintendência Escolar repercutiu de maneira significativa na gestão e na qualidade da educação da EMTP Professor Noberto Nogueira Alves, fortalecendo práticas pedagógicas, aprimorando o planejamento e estimulando a participação coletiva.

Tal constatação permite responder à pergunta-problema, concluindo-se que a repercussão do acompanhamento da Superintendência Escolar manifesta-se na melhoria da gestão e dos processos pedagógicos, sustentada por uma relação de cooperação, diálogo e apoio técnico-pedagógico entre superintendentes e gestores. Apesar das limitações estruturais, o acompanhamento contribuiu para consolidar uma cultura de corresponsabilidade e qualidade educacional, reafirmando a importância dessa política pública para o fortalecimento da educação municipal de Fortaleza.

Como contribuição, a pesquisa aponta a importância da avaliação contínua das políticas públicas educacionais, apresentando caminhos para o aperfeiçoamento da política de acompanhamento por meio de maior regularidade, formação específica e condições institucionais adequadas, de modo que o acompanhamento se mantenha como um processo genuinamente formativo, colaborativo e comprometido com a melhoria da qualidade da educação pública.

Por fim, este estudo aponta possibilidades para pesquisas futuras que examinem

com maior profundidade os fatores que potencializam ou limitam a efetividade da política de acompanhamento da Superintendência Escolar, sobretudo no acompanhamento de indicadores de frequência e desempenho e na gestão voltada aos resultados educacionais, fortalecendo o debate sobre o tema e reafirmando a relevância desta investigação para a consolidação de práticas que contribuam com a melhoria contínua da educação pública.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALCÂNTARA, L. G. de. Apresentação. *In*: HOLANDA, M. C. (org.) **Ceará**: a prática de uma gestão pública por resultados. Fortaleza: IPECE, 2006. p. 5-7.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Vicente de Paulo; CULLETON, Alfredo. Políticas públicas: avanços e limites. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 74, p. 401-414, 2010.
- BECSKEHÁZY, I. **Institucionalização do direito à educação de qualidade**: o caso de Sobral, CE. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas**: liderança e competências para o setor público. Brasília: Enap, 2019.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação**: o município e a escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: 2004. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 2, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília: MEC, 2005.
- BURAK, D.; FLACK, M. **Gestão democrática na escola pública**: participação, responsabilidade e compromisso coletivo. Curitiba: Champagnat, 2011.

- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. *In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (org.). Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas.* Ijuí: Unijuí, 2007. p. 15-47.
- CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006.
- CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. D. **Gestão democrática da educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado [Ceará]**: caderno 1/2, Fortaleza, série 2, a. 11, n. 144, p. 12, 31 jul. 2008. Fortaleza, Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080731/do20080731p01.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Caderno do Superintendente Escolar.** Fortaleza: Seduc, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003.
- COSTA, R. P. Política educacional e gestão da educação básica no Ceará: entre a descentralização e o controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 373-391, 2018.
- CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista AVAL**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.
- DANTAS, Sulivan. **Gestão e acompanhamento pedagógico: a experiência da Superintendência Escolar de Fortaleza.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. *In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. R. dos. A qualidade da educação: conceito e dimensões. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 17-28, jan./abr. 2007.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002.
- FORTALEZA. Lei nº 8.000, de 29 de janeiro de 1997. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e dá outras providências. 1997. **Diário**

Oficial do Município, Fortaleza, n. 11.032, p. 1-4, 29. jan. 1997. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/c3b00f04-758a-4d41-b805-f35cef67f166;1.1&numero=11032>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FORTALEZA. Lei n. 9.317/2007, de 14 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, renomeia e reformula o Conselho de Educação de Fortaleza (CEF) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 13.719, p. 1-3, 14 dez. 2007. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/b1dfc748-231d-4e3e-8735-65a5a2dfed14;1.1&numero=13719>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Superintendência Escolar**: documento orientador. Fortaleza: SME, 2013.

FORTALEZA. Lei complementar n. 0169/2014, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 15.361, p. 1-9, 15 set. 2014. <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FORTALEZA. **Desenvolvimento humano por bairro de Fortaleza: IDH-B**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE), 2014. Disponível em: <https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/idh-fortaleza>. Acesso em: 29 out. 2025.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 0176, de 19 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 16.658, p. 11-13, 29. 27 dez. 2019. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/c8db20ad-9c08-4316-905a-64304635bd01;1.0&numero=16658>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FORTALEZA. Decreto nº 16.338, de 17 de julho de 2025. Altera o Decreto nº 16.288, de 02 de junho de 2025, que redefine para fins pedagógicos o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza entre as seis Coordenadorias de Distritos de Educação para o ano 2025. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 18.110, p. 5-21, 17 jul. 2025. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/e1876713-c829-497f-9472-0ce1dc75a72f;1.0&numero=18110>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, [s. l.], n. 21, 2000, p. 211-259.

- GARAY, A. B. **Gestão escolar e práticas administrativas**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GUSSI, A F. A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9, 2017, Montevideu. **Anais [...]** Montevideu: ALACIP, 2017. p. 1-10.
- GUSSI, A. F. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**. Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 29-37, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2021/01/alcides-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. de. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/issue/view/1397/815>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- GUTIERRES, K.; RECIO, M. E. M. **Teoria política**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.
- HOBBS, T. **Leviatã**. Ou Matéria, forma e poder de um estado eclesial e civil. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- HOBBS, T. **Os Elementos da Lei Natural e Política**. São Paulo: Ícone, 2002.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- HOLANDA, N. **Avaliação de Programas**. Conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos. Fortaleza: ABC Editora, 2006.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama [do município de Sobral]**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral-CE. Brasília: Inep, 2005.
- JANNUZZI, P. M. Indicadores para Avaliação Sistemática de Programas Sociais: o caso Pronatec. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 624-661, set./dez. 2016.
- LEJANO, R. **Parâmetros para a análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: gestão e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e gestão escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIMA, F. A. C.; GUSSI, A. F. Pode o subalterno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação de políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 6, n. 20, p. 10–35, 2022.
- LIMA, L. C.; SANTOS, A. M. Gestão educacional e políticas públicas no Ceará: o PAIC e o regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 641-659, 2015.
- LOCKE, J. Ensaio sobre as leis da natureza. In: LOCKE, J. **Ensaio político**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 98-165.
- LÜCK, H. **Gestão escolar democrática: conceitos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2010.
- LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LÜCK, H. **A gestão pedagógica da escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MAIA, M. H. **Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, F. C. **Os clássicos da política** (org.). São Paulo: Ática, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **Metodologia da pesquisa social: teoria e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

NASCIMENTO, M. M. do. Rousseau: da servidão à liberdade. *In*: WEFFORT, F. C. (org.) **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, B. R. de. Avaliar desde a América Latina e a Contra Hegemonia no Campo da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 50-64, jan/jun. 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PACHECO, J. A. **Formação continuada de gestores escolares**: contribuições para o fortalecimento da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, a. 1, v.1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, M. M. T. Avaliação em profundidade: fundamentos teórico-metodológicos. *In*: FARIA, C. A. P. (org.) **Avaliação de políticas públicas**: uma revisão teórico-metodológica. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 93-122.

SANTOS FILHO, J. C. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, J.; IRMÃO, L. Estado nacional: perspectivas para um novo debate. **Revista Polidisciplinar Voos**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 2, p. 72-84, 2011. Disponível em: <https://www.revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/230>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, W. dos. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SARAIVA, E. J. **Avaliação de políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006

SCHMITTER, P. C. Reflexões sobre o conceito de política. **Rev. Dir. Públ. e Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45-60, mai./ago. 1965.

SECCHI, L.; COELHO, F. S.; PIRES, V. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2019.

SILVA, E. G. **Desempenho Institucional**: a política de qualificação dos docentes da UESB. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, J. C. de. **Avaliação da política educacional de Sobral**: gestão, resultados e impactos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, M. O. da. **Avaliação de políticas e programas sociais**: aspectos conceituais e metodológicos. São Paulo: Veras, 2001.

SOBRAL. Lei nº 490, de 06 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a criação da Superintendência Escolar, e dá outras providências. **Impresso Oficial do Município**, Sobral, v. 6, n. 121, p. 3, 30 jan. 2004. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/diario/public/iom/IOM121.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 65-86.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s. l.] v. 9, n. 16, p. 20-45, 2007.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais - AATR, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ZANNI, P. P.; MORAES, R. O.; MARIOTTO, F. L. Estudo de caso na administração: aplicabilidade e limitações. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 1–25, 2011.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Caro(a) gestor(a),

Convido-o(a) a participar da pesquisa intitulada “**Avaliação da Política da Superintendência Escolar no Município de Fortaleza: Repercussões do Acompanhamento na EMTP Professor Noberto Nogueira Alves**”, desenvolvida pela mestrande Gildevânia Maria Barros Freitas, vinculada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – UFC, sob a orientação do Professor Dr. Gil Célio de Castro Cardoso.

Sua participação é voluntária e consiste em conceder uma entrevista composta por 15 questões, com duração média de 30 a 40 minutos. A entrevista poderá ser gravada, mediante sua autorização, apenas para fins de registro e posterior análise dos dados.

As informações fornecidas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, garantindo que nenhum dado pessoal — incluindo o nome do(a) participante ou da escola — seja divulgado. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para o avanço do conhecimento científico.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), conforme o Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), 29 de agosto de 2025.

Salienta-se a importância de responder integralmente aos itens da entrevista, a fim de garantir a consistência e a qualidade das análises.

Gratidão antecipada pela atenção, colaboração e disponibilidade em contribuir com este estudo.

Gildevânia Maria Barros Freitas

Mestranda

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

1. Poderia compartilhar um pouco da sua trajetória como gestor(a) nesta escola e como tem sido sua relação com a Superintendência Escolar?
2. Na sua percepção, como a atuação da Superintendência Escolar contribui para fortalecer a liderança da equipe gestora, tanto nas dimensões pedagógicas quanto administrativas?
3. Em sua experiência, de que forma a Superintendência Escolar tem contribuído para atender às demandas administrativas e para aprimorar a organização interna da escola?
4. Como o acompanhamento de indicadores pela Superintendência Escolar — como frequência, rendimento, desempenho em avaliações externas e internas, e condições físicas da escola — influencia suas decisões de gestão? Poderia compartilhar algum exemplo significativo?
5. Você considera que há corresponsabilidade entre a escola e a Superintendência Escolar nos resultados obtidos?
6. Quais aspectos positivos e fragilidades você percebe no acompanhamento realizado pela Superintendência Escolar e quais ajustes poderiam torná-lo mais eficaz para atender às necessidades da escola?
7. De que forma a atuação da Superintendência Escolar contribui para o planejamento e execução das ações de gestão — pedagógicas, administrativas, de infraestrutura e de recursos financeiros — fortalecendo o funcionamento da escola?
8. Quais melhorias nas práticas pedagógicas ou nos resultados dos alunos podem ser associadas ao acompanhamento da Superintendência Escolar?
9. O que poderia ser aperfeiçoado para que o acompanhamento da Superintendência Escolar tenha maior impacto pedagógico e contribua de forma mais efetiva para a aprendizagem dos estudantes?
10. De que maneira a mediação de conflitos realizada pela Superintendência Escolar contribui para o fortalecimento da gestão democrática e para uma convivência saudável na escola?
11. Quais ações a Superintendência Escolar desenvolve para promover a frequência escolar, reduzir a evasão e apoiar a execução da busca ativa, e como essas ações impactam a reintegração dos estudantes e a parceria entre escola, família e comunidade?
12. De que forma a atuação da Superintendência Escolar contribui para os resultados educacionais da escola? Cite exemplos ou situações que evidenciem essa contribuição.
13. Quais são os principais desafios enfrentados pela sua escola e como a Superintendência Escolar tem colaborado para superá-los?

14. A partir da sua experiência com o trabalho da Superintendência Escolar, que sugestões você faria para que ela aprimorasse suas ações, fortalecendo a gestão escolar e contribuindo para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e administrativas?

15. Qual é a importância da Superintendência Escolar para o sucesso da sua escola e para a melhoria dos resultados educacionais?

Agradecemos a participação e a valiosa colaboração, fundamentais para a realização desta pesquisa.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E A PESQUISADORA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ACOMPANHAMENTO NA EMTP PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES.

Pesquisadora: Gildevania Maria Barros Freitas

Endereço: Rua Professor Francisco Gonçalves.

Cargo\ Função: Professora pedagoga.

Avaliação de risco da pesquisa: mínimo

Duração da pesquisa: 2 meses

II - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a política pública da Superintendência Escolar na gestão da Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves, com foco na qualidade da educação, abrangendo os anos de 2023 e 2024, para compreender seus impactos, limitações, avanços na gestão e resultados. Informamos que a pesquisa tem como instrumento de coleta de dados a entrevista, cujo tema central é: **“Avaliação da política da Superintendência Escolar no município de Fortaleza: repercussões do acompanhamento na Escola Municipal de Tempo Parcial Professor Noberto Nogueira Alves no período de 2023 a 2024.”**

Destaca-se que a participação foi voluntária, mas a colaboração de todos foi fundamental para evidenciar o desenvolvimento das ações da política pública em análise na escola municipal de Fortaleza. A entrevista foi realizada com a equipe de gestão da unidade escolar, composta pelo diretor, duas coordenadoras pedagógicas e o gestor geral do distrito de educação, responsável pelo acompanhamento técnico e pedagógico da escola no âmbito do distrito. Informamos, ainda, que esta pesquisa segue o disposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, em seu Art. 9º. Assim, todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e a identidade dos participantes não será revelada. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e a nos empenharmos em veicular, de forma clara, seus resultados, através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área

de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre preservando a identificação dos voluntários.

Ressaltamos que a pesquisa já foi autorizada pela Secretaria Municipal da Educação, por meio da emissão do Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), datado no dia 29.08.2025.

Diante das explicações iniciais a respeito da pesquisa que será realizada, em caso de concordância, pedimos que expresse seu consentimento validando a afirmação a seguir:

III - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que, após os esclarecimentos realizados pela pesquisadora e ter compreendido perfeitamente o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza, ____/____/2025.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

*Gildevânia Maria Barros Freitas
Responsável pelo estudo*

ANEXO A – ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES

Figura 5: Registro fotográfico da fachada da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves



Fonte:

https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x7c751e03df13641%3A0xd8f010717406d74d!3m1!7e115!4s%2Fmaps%2Fplace%2Fendere%25C3%25A7o%2BEMTP%2BProfessor%2BNoberto%2BNogueira%2BALves%2F%40-3.847064%2C-38.5537245%2C3a%2C75y%2C170.55h%2C90t%2Fdata%3D*213m4*211e1*213m2*211s30Iw3tL9dlycTViwp3MWFQ*212e0*214m2*213m1*211s0x7c751e03df13641%3A0xd8f010717406d74d%3Fsa%3DX%26ved%3D2ahUKEwjE9fKwg-6JAxVFDrkGHWdQLJ8Qpx96BAguEAA!5sendere%3%A7o%20EMTP%20Professor%20Noberto%20Nogueira%20Alves%20-%20Pesquisa%20Google!15sCgIgAQ&imagekey=!1e2!2s30Iw3tL9dlycTViwp3MWFQ&cr=le_a7&hl=pt-BR&ved=1t%3A206134&ictx=111 Acesso em: 08/07/2024

Figura 6: Registro fotográfico lateral leste da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves

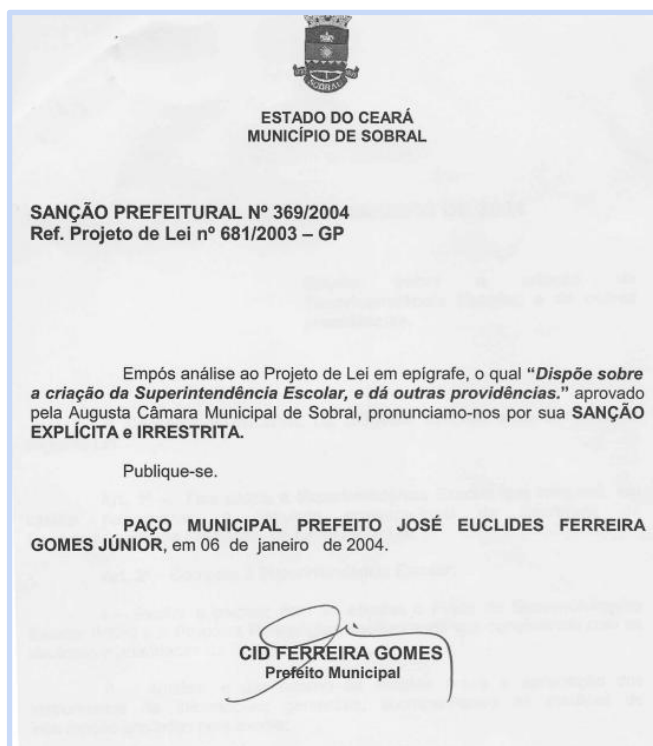
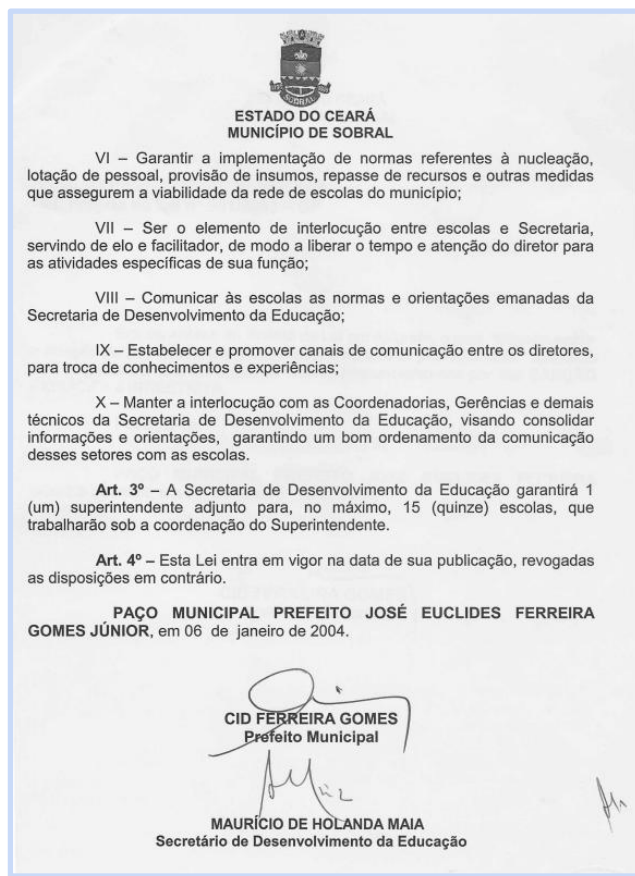
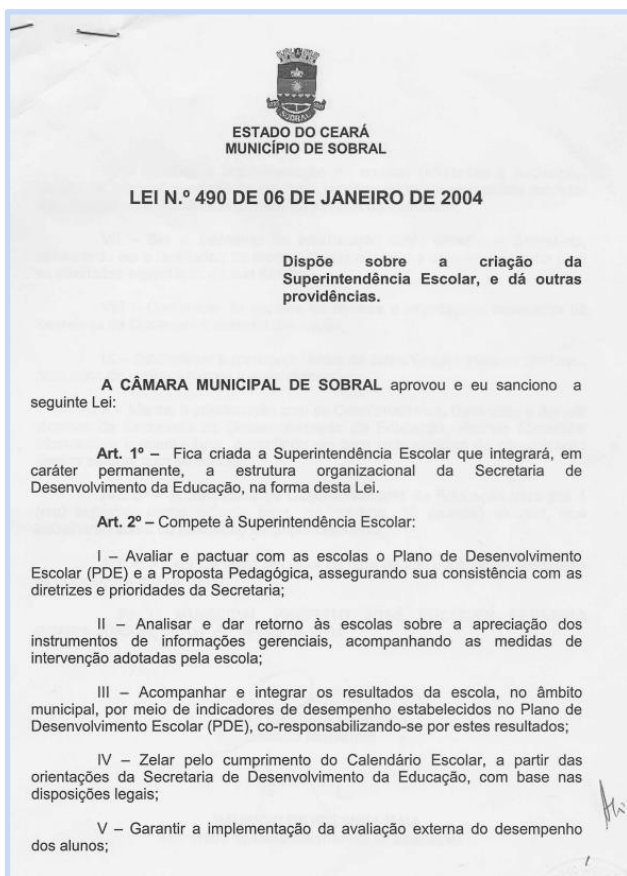


Figura 7: Registro fotográfico lateral leste da Escola Municipal Professor Noberto Nogueira Alves



Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2024/04/09/complexo-educacional-e-entregue-no-bairro-jose-walter-para-atender-mais-de-mil-criancas.html>

**ANEXO B – CRIAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR NO ESTADO DO
CEARÁ - LEI Nº 490, DE 06 DE JANEIRO DE 2004.**



ANEXO C – INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO ÀS UNIDADES ESCOLARES

COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO DA COMUNIDADE E GESTÃO ESCOLAR
CÉLULA DE SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR



ORIENTAÇÕES ACERCA DO PAPEL DO SUPERINTENDENTE PARA UM MELHOR ACOMPANHAMENTO E UNIFICAÇÃO DO TRABALHO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR.

ORIENTAÇÕES PARA PREPARAÇÃO DAS VISITAS

O (A) SUPERINTENDENTE DEVE TER EM MÃOS:

- () A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS, OBSERVANDO O LANÇAMENTO DOS DADOS NO SISTEMA BEM COMO OS PERCENTUAIS DE INFREQUÊNCIA DE CADA TURMA;
- () A CONFERÊNCIA DOS REGISTROS DE BUSCA ATIVA NO SGE;
- () OS REGISTROS DE LANÇAMENTO DE NOTAS;
- () O CONSOLIDADO DOS RENDIMENTOS INTERNO E EXTERNO DAS ESCOLAS (ADRS, SPAECE, IDEB), QUANDO HOUVER;
- () O MAPA DE TURMAS;
- () O ESPELHO DE LOTAÇÃO;
- () O PLANO DE METAS E AÇÕES COM AS OBSERVAÇÕES
- () AS AVALIAÇÕES E COMENTÁRIOS DO APP|DIGA AÍ, ESCOLA!
- () AS INFORMAÇÕES SOBRE O SISTEMA DE FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES;
- () O RELATÓRIO DA VISITA ANTERIOR;
- () O RESUMO DA DISCUSSÃO PRÉVIA DA PAUTA DE VISITA, BEM COMO POSSÍVEIS ORIENTAÇÕES PARA AS DIFICULDADES ENCONTRADAS,
- () O CONSOLIDADO DAS INFORMAÇÕES SOBRE RECURSOS FINANCEIROS DAS UNIDADES ESCOLARES;
- () A PLANILHA COM TIPIFICAÇÃO DE CADA UNIDADE E LOTAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS

AO CHEGAR À ESCOLA O (A) SUPERINTENDENTE DEVERÁ:

- APRESENTAR-SE AO DIRETOR ESCOLAR/COORDENADOR DE CEI E REALIZAR A CAMINHADA PEDAGÓGICA OBSERVANDO OS AMBIENTES ESCOLARES, ENTRANDO EM CADA ESPAÇO, INCLUSIVE OS QUE ESTIVEREM TRANCADOS;
- REALIZAR ESCUTA ATIVA DOS DIVERSOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE AS DIVERSAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR: ATENDIMENTO, ORGANIZAÇÃO, IMPRESSÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR, CLIMA ESCOLAR, DENTRE OUTROS ASPECTOS;
- REFLETIR COM O GESTOR SOBRE AS IMPRESSÕES VERIFICADAS NO DIA;
- VERIFICAR OS ENCAMINHAMENTOS E PRAZOS DEIXADOS NAS VISITAS ANTERIORES;
- DAR DEVOLUTIVA DAS SOLICITAÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA AO DISTRITO/SME;
- REALIZAR REGISTRO NA PAUTA DAS OBSERVAÇÕES E ORIENTAÇÕES (ENCAMINHAMENTOS), BEM COMO DOS PRAZOS PACTUADOS PARA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES.

DOCUMENTOS QUE PODEM SER OBSERVADOS NO ATO DA VISITA:

- () CALENDÁRIO(S)
- () ATAS DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR
- () ATAS DE REUNIÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL
- () LIVRO DE PONTO
- () CONSOLIDADO DE ENVIO DA FREQUÊNCIA DE PROFESSORES
- () CALENDÁRIO DE REPOSIÇÕES DE AULA
- () CADERNO E/OU INSTRUMENTAIS DE ACOMPANHAMENTO / PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
- () PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
- () LIVRO DE OCORRÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR
- () GUIAS DE ESTOQUE DE ALIMENTOS E OUTROS.

ANEXO D – INSTRUMENTAL DE ENCAMINHAMENTOS PARA OS GESTORES ESCOLARES APÓS REALIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV

ACOMPANHAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR

ENCAMINHAMENTO (S):

Solicitamos a(o) gestor(a) da EM / CEI/ CRECHE _____
pertencente ao Distrito de Educação IV, que sejam realizadas as ações relacionadas
abaixo, obedecendo os prazos estabelecidos pela Rede de Ensino Municipal.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

MEMBRO DA GESTÃO ESCOLAR QUE ACOMPANHOU A VISITA

SUPERINTENDENTE ESCOLAR

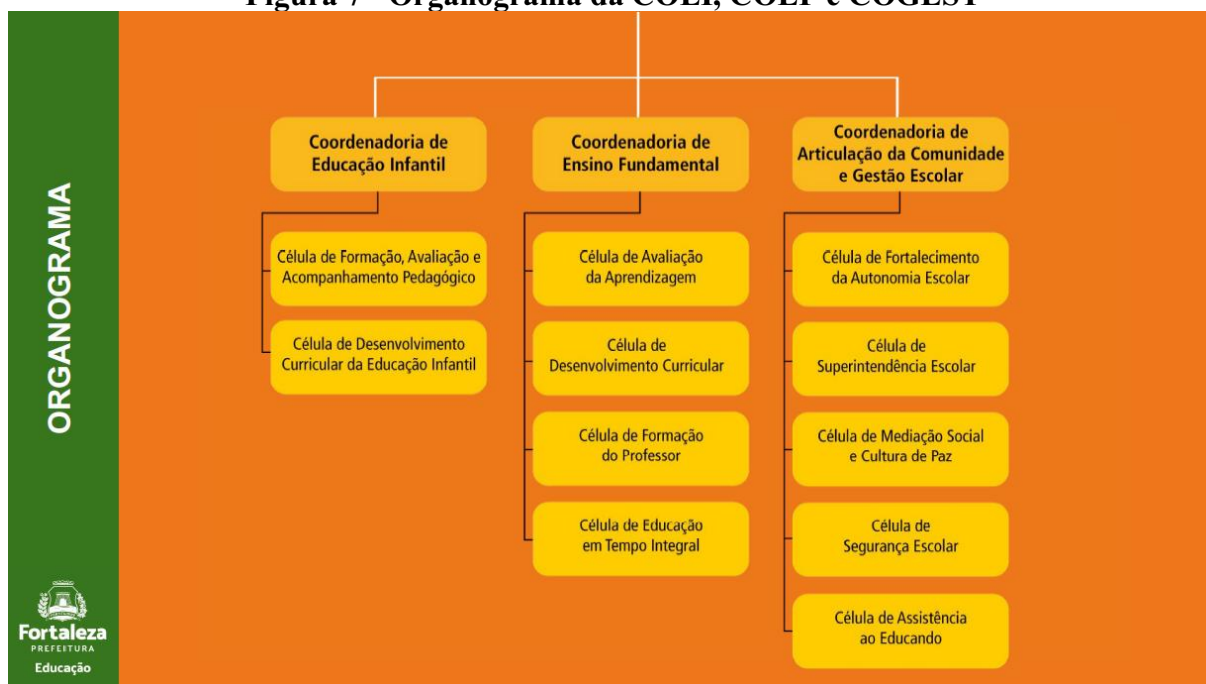
ANEXO E – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE

Figura 6 - Organograma geral da SME



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), 2024. Recorte do documento original.

Figura 7 - Organograma da COEI, COEF e COGEST



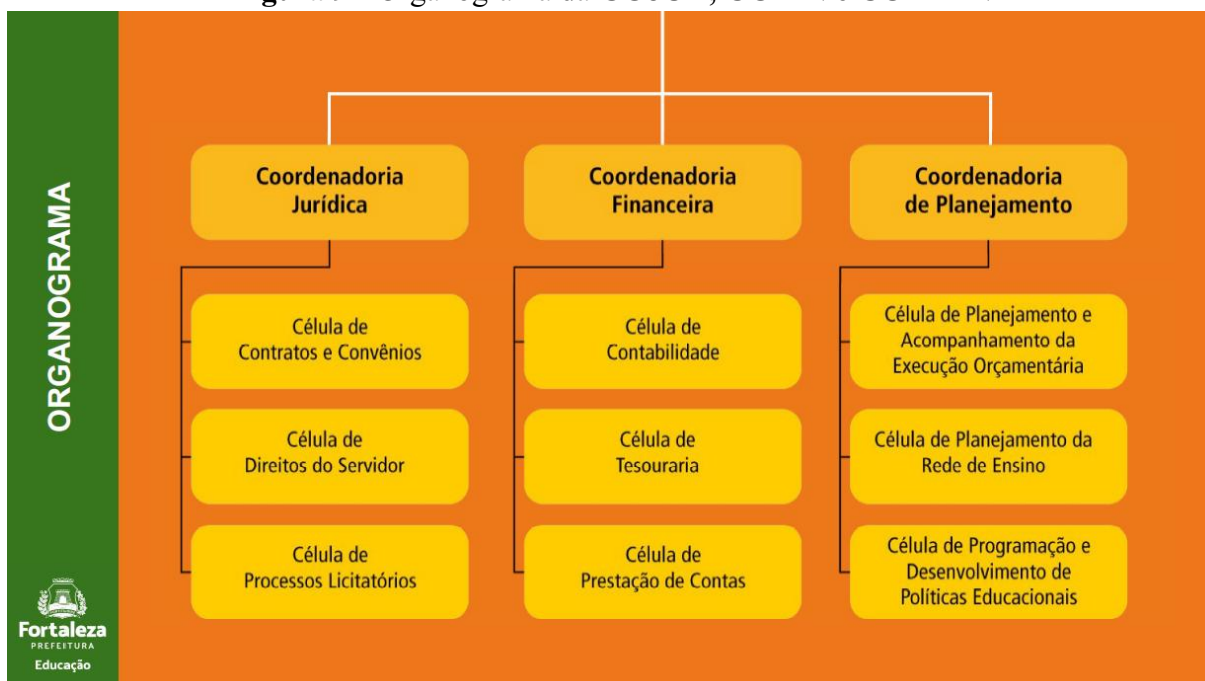
Fonte: SME, (2024). Recorte do documento original.

Figura 8 - Organograma da APROF, CODIN e DE



Fonte: SME (2024). Recorte do documento original.

Figura 9 - Organograma da COJUR, COFIN e COPLAN



Fonte: SME (2024). Recorte do documento original.

Figura 10 - Organograma da CONTI, COGEP e COTECI



Fonte: SME (2024). Recorte do documento original.

Fonte: <https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/Gestao/Regulamentos/atualizados/2024>. Acesso em 27 dez. 2024.