



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DENIZE DE MELO SILVA

**AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI N. 13.415 PARA A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2022

DENIZE DE MELO SILVA

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI N. 13.415 PARA A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a qualificação da tese de doutoramento. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

- S579 Silva, Denize de Melo.
Avaliação da gestão em escolas da rede estadual de ensino profissional em Fortaleza-CE e os efeitos da lei n. 13.415 para a reforma do ensino médio / Denize de Melo Silva. – 2022.
265 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.
1. avaliação da gestão. 2. reforma do ensino médio. 3. modelo TESE. 4. escolas profissionais. I. Título.
CDD 370
-

DENIZE DE MELO SILVA

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI N. 13.415 PARA A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a qualificação do projeto de tese de doutoramento. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Aprovada em: 28/03/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Faculdade Cearense (FaC)

Prof^ª. Dr^ª. Gabrielle Silva Marinho
Universidade Federal do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

À minha família, em especial meus pais, Maria da Conceição de Melo Silva e Manoel Dimas Nascimento da Silva, por todo o incentivo e apoio durante a feitura desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

O ofício de escrever uma tese constitui-se enquanto momento de aprofundamento, recolhimento, felicidade e também de tristeza. Durante o período de construção e finalização de um trabalho desse porte, acabamos, pois, repensando nossa ação e postura diante do mundo, da vida e também das pessoas.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, pela coragem, luz e força que foram direcionadas a mim em meio a cada etapa de construção desta tese de doutoramento.

Aos meus familiares, em especial Maria da Conceição de Melo Silva e Manoel Dimas Nascimento da Silva, por apoiarem a concretização desse objetivo acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo por meio da bolsa de doutoramento a mim concedida e de suma importância para a elaboração desta pesquisa.

Ao grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (GPAGE/NAVE/FACED/CNPq), pelo incentivo, apoio e suporte durante toda a minha caminhada acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, pelo apoio durante todo o processo de sistematização deste trabalho, pelas valiosas contribuições e também pelas exigências requeridas, auxiliando-me quando necessitei. Agradeço por confiar no meu trabalho e por me manter firme na caminhada acadêmica. Durante anos, considerei-o “exigente demais”, e hoje percebo que tais exigências e cobranças me tornaram a profissional que eu sou. Jamais esquecerei o exemplo de excelência, comprometimento e rigor em tudo em que o senhor se propõe a fazer. A você, minha eterna gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo suporte e possibilidade de formação científica.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pela valiosa oportunidade a mim concedida para iniciação da minha formação científica e profissional.

Aos professores integrantes da banca avaliadora, pelas reflexões, ajuda e presteza com que aceitaram esse convite. Gratidão pela presença e contribuições valiosas, vindas de pessoas tão queridas nessa caminhada. Levarei o exemplo de dedicação ao estudo, trabalho e a ciência de todos em minha jornada profissional e acadêmica. Muito obrigada!

Aos amigos Jáderson Cavalcante, Nágila Rabelo e Tássia Ferreira pelo acolhimento, escuta solidária e pelo suporte acadêmico e pessoal durante a trajetória do doutorado.

E à educação pública, pois é preciso esperar e resistir em nome dela e da profissão de professor. Em tempos de desmonte e precarização, a escrita deste trabalho torna-se subversiva e enquadra-se como um grito dos sujeitos que estão dentro da escola. Por eles, para e somente por eles, este trabalho existe.

“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais”.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta tese buscou propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza-CE, modelo esse desenvolvido em 4 polos, em consonância com a estratégia metodológica quadripolar proposta por Bruyne et al. (1977). No polo epistemológico, adentrou-se na epistemologia de Karl Marx a partir do materialismo histórico-dialético e das aproximações entre as categorias trabalho e educação. No polo teórico, verificou-se a trajetória histórica e legal da gestão educacional no Brasil, atentando para o contexto histórico das avaliações externas a partir da política nacional de avaliação. No polo morfológico, adotou-se o modelo operacional TESE, situado por meio do modelo conceitual de Jean Lave. No polo técnico, a pesquisa foi do tipo descritiva, explicativa e exploratória, realizada por meio de pesquisa de campo em 7 (sete) escolas profissionais situadas no município de Fortaleza-CE. A coleta dos dados foi composta por duas etapas. A primeira etapa abrangeu a aplicação de questionário fechado com 9 (nove) estruturas essenciais mapeadas com 47 indicadores relativos ao modelo TESE destinado a (n=54) professores e (n=34) discentes oriundos das EEEPs, aplicados, em virtude da pandemia da Covid-19, por meio de formulário eletrônico (*Google forms*). A segunda etapa compreendeu a observação e contextualização das variáveis analisadas por meio da aplicação de roteiro com oito assertivas abertas destinadas aos 10 gestores das EEEPs. As entrevistas foram realizadas com a adoção de conferências em formato online (*Google meet*). A análise de dados, quanto ao seu aspecto quantitativo, foi realizada com o apoio do *software* Jamovi. A análise qualitativa, por sua vez, foi amparada no *software* Atlas.ti 7 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) para compreensão dos discursos provenientes dos gestores das EEEPs. Verificou-se, por meio dos dados, a compreensão das estruturas essenciais presentes no modelo TESE como elementos adotados para o monitoramento e acompanhamento do trabalho evidenciado pela gestão; porém, faz-se necessário um delineamento das ações a partir das demandas apresentadas pelas escolas e comunidade escolar, no intento de ocasionar melhorias na dinâmica das escolas profissionais e na organização institucional dos processos de gestão e avaliação.

Palavras-chave: avaliação da gestão; reforma do ensino médio; modelo TESE; escolas profissionais.

ABSTRACT

This thesis sought to propose a theoretical-conceptual management model to be implemented in professional schools of the state public education network located in the city of Fortaleza-CE, a model developed in 4 poles, in line with the quadripolar methodological strategy proposed by Bruyne et al. (1977). In the epistemological pole, the epistemology of Karl Marx was entered from the historical-dialectical materialism and the approximations between work and education categories. In the theoretical pole, the historical and legal trajectory of educational management in Brazil was verified, paying attention to the historical context of external evaluations from the national evaluation policy. In the morphological pole, the operational model TESE was adopted, situated through the conceptual model of Jean Lave. In the technical pole, the research was descriptive, explanatory and exploratory, carried out through field research in 7 (seven) professional schools located in the city of Fortaleza-CE. Data collection consisted of two stages. The first stage covered the application of a closed questionnaire with 9 (nine) essential structures mapped with 47 indicators related to the TESE model intended for (n=54) teachers and (n=34) students from EEEPs, applied, due to the pandemic of Covid-19, through an electronic form (Google forms). The second stage comprised the observation and contextualization of the variables analyzed through the application of a script with eight open statements aimed at the 10 managers of the EEEPs. The interviews were carried out using online conferences (Google meet). Data analysis, regarding its quantitative aspect, was carried out with the support of the Jamovi software. The qualitative analysis, in turn, was supported by the Atlas.ti 7 software (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) to understand the discourses coming from the managers of the EEEPs. It was verified, through the data, the understanding of the essential structures present in the TESE model as elements adopted for the monitoring and follow-up of the work evidenced by the management; however, it is necessary to outline the actions based on the demands presented by schools and the school community, in an attempt to bring about improvements in the dynamics of professional schools and in the institutional organization of management and evaluation processes.

Keywords: management assessment; high school reform; TESE model; professional schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação da Estratégia Metodológica Quadripolar	18
Figura 2 -	Estrutura da tese	24
Figura 3 -	Estratégia Metodológica Quadripolar	25
Figura 4 -	Teoria Estrutural-sistêmica	42
Figura 5 -	Sistema de Ensino	70
Figura 6 -	Instrumentos e Níveis de Gestão modelo TESE em Pernambuco	104
Figura 7 -	Planejamento Nível 2 (dois) Estratégico-educacional	104
Figura 8 -	Princípios que regulamentam a ampliação da EPT no Ceará	107
Figura 9 -	Aspectos fundantes do modelo TESE	108
Figura 10 -	Contribuições dos facilitadores para a gestão conforme modelo TESE	110
Figura 11 -	Parâmetros de Avaliação Modelo TESE	111
Figura 12 -	Morfologia do modelo TESE	113
Figura 13 -	Formação inicial do núcleo gestor das EEEPs	149
Figura 14 -	Trajetória acadêmica dos gestores das EEEPs	150
Figura 15 -	Formações do núcleo gestor das EEEPs na área da gestão escolar ...	151
Figura 16 -	Seleção para ocupação dos cargos de gestão nas EEEPs	152
Figura 17 -	Tempo de atuação na função núcleo gestor das EEEPs	153
Figura 18 -	Modelo TESE como instrumento eficaz no processo de gestão das EEEPs	154
Figura 19 -	Aproximações entre o modelo TESE e a BNCC	155
Figura 20 -	Organização das EEEPs	157
Figura 21 -	O engajamento dos docentes da base comum de ensino diante dos desafios e exigências do modelo TESE e a BNCC	159
Figura 22 -	Inserção dos discentes das EEEPs no estágio profissional e o monitoramento do núcleo gestor	160
Figura 23 -	A escola profissional e as demandas relativas ao contexto social dos discentes matriculados nas EEEPs	162
Figura 24 -	Acompanhamento do núcleo gestor das EEEPs e o engajamento dos alunos nas avaliações externas	163
Figura 25 -	Cursos técnicos e a seleção de professores da modalidade	

	profissional nas EEEPs	165
Gráfico 1 -	Gênero (Docentes)	166
Gráfico 2 -	Idade (Docentes)	167
Gráfico 3 -	Função na escola (Docentes)	168
Gráfico 4 -	Estado civil (Docentes)	169
Gráfico 5 -	Renda familiar	169
Gráfico 6 -	Tempo de atuação docente	170
Gráfico 7 -	Tempo de atuação docente nas EEEPs	170
Gráfico 8 -	Tempo de atuação dos docentes nas EEEPs participantes da pesquisa	171
Gráfico 9 -	Titulação	172
Gráfico 10 -	Tipo de vínculo	172
Gráfico 11 -	Gênero (Discentes)	198
Gráfico 12 -	Faixa etária (Discentes)	199
Gráfico 13 -	Participação em estágio remunerado (Discentes)	199
Gráfico 14 -	Estado civil (Discentes)	200
Gráfico 15 -	Renda familiar (Discentes)	200
Gráfico 16 -	Tempo de estudo nesta EEEP (Discentes)	201
Gráfico 17 -	Seleção para entrada nessa EEEP (Discentes)	201

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -	Aspectos considerados para a implementação do modelo TESE em Pernambuco	102
Quadro 2 -	Demandas apontadas na educação a partir da análise do Plano Integrado de Educação Profissional e Integração Tecnológica do Ceará	106
Quadro 3 -	Monitoramento das EEEPs no município de Fortaleza, Ceará	131
Quadro 4 -	Estrutura Gestão	139
Quadro 5 -	Estrutura Equipe Gestora	139
Quadro 6 -	Estrutura Plano de Ação	140
Quadro 7 -	Estrutura Infraestrutura	140
Quadro 8 -	Estrutura material didático-pedagógico	141
Quadro 9 -	Estrutura Parcerias	141
Quadro 10 -	Estrutura Indicadores de Monitoramento	142
Quadro 11 -	Estrutura Resultados	143
Tabela 1 -	Nível de Proficiência em LP das EEEPs localizadas no Município de Fortaleza	132
Tabela 2 -	Estrutura essencial “gestão” no modelo TESE (Docentes)	174
Tabela 3 -	Estrutura essencial “equipe gestora” no modelo TESE (Docentes) ..	176
Tabela 4 -	Estrutura essencial “corpo docente” no modelo TESE (Docentes) ...	179
Tabela 5 -	Estrutura essencial “plano de ação” no modelo TESE (Docentes)	182
Tabela 6 -	Estrutura essencial “infraestrutura” no modelo TESE (Docentes)	184
Tabela 7 -	Estrutura essencial “material didático-pedagógico” no modelo TESE (Docentes)	186
Tabela 8 -	Estrutura essencial “parcerias” no modelo TESE (Docentes)	189
Tabela 9 -	Estrutura essencial “indicadores” no modelo TESE (Docentes)	192
Tabela 10 -	Estrutura essencial “resultados” no modelo TESE (Docentes)	195
Tabela 11 -	Estrutura essencial “gestão” no modelo TESE (Discentes)	203
Tabela 12 -	Estrutura essencial “equipe gestora” no modelo TESE (Discentes) ..	205
Tabela 13 -	Estrutura essencial “corpo docente” no modelo TESE (Discentes) ..	208
Tabela 14 -	Estrutura essencial “plano de ação” no modelo TESE (Discentes) ...	211
Tabela 15 -	Estrutura essencial “infraestrutura” no modelo TESE (Discentes) ...	213

Tabela 16 -	Estrutura essencial “material didático” no modelo TESE (Discentes)	215
Tabela 17 -	Estrutura essencial “parcerias” no modelo TESE (Discentes)	217
Tabela 18 -	Estrutura essencial “indicadores” no modelo TESE (Discentes)	220
Tabela 19 -	Estrutura essencial “resultados” no modelo TESE (Discentes)	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	Controle
CAQDAS	<i>Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software</i>
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae	Conferência Nacional de Educação
D	Direção
Faced	Faculdade de Educação
Gpage	Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
O	Organização
P	Planejamento
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof. ^a Dr. ^a	Professora Doutora
Seges	Secretaria de Gestão
SME	Secretaria Municipal de Educação
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 POLO EPISTEMOLÓGICO	27
2.1 A economia política e o social: elementos iniciais para compreensão do materialismo histórico-dialético	29
2.2 A epistemologia de Karl Marx	33
2.3 Aproximações entre a Teoria Estrutural-Sistêmica integrada à epistemologia de Karl Marx	37
2.4 Aproximações entre o trabalho e a educação	44
3 POLO TEÓRICO	56
3.1 Histórico e base legal da gestão educacional no Brasil	57
3.2 As dimensões da gestão escolar	72
3.3 A educação profissional e sua trajetória histórica no Brasil	75
3.4 Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o “Novo” Ensino Médio Profissional	81
3.5 Histórico das avaliações externas no Brasil e sua influência sobre a prática avaliativa na escola	86
3.5.1 <i>Desdobramentos da avaliação educacional no contexto da Reforma do Ensino Médio (EM)</i>	93
4 POLO MORFOLÓGICO	99
4.1 Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) em Pernambuco	100
4.2 Estruturação do Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) no Ceará: conceitos, reflexões e funcionamento	105
4.3 A Estruturação do modelo TESE	108
4.4 A aprendizagem como/na prática de Jean Lave	114
4.4.1 <i>Comunidade de prática</i>	115
4.4.2 <i>Princípios reguladores do modelo assentado nas concepções de aprendizagem situada e comunidade prática</i>	120
5 POLO TÉCNICO	123
5.1 Tipo de pesquisa	125
5.2 Locus da pesquisa	130

5.3 Sujeitos da pesquisa	133
5.4 Instrumentos de coleta de dados	134
5.4.1 Roteiro para entrevista	135
5.4.2 Questionário	137
5.5 Procedimentos de análise dos dados	143
5.5.1 Pesquisa Qualitativa	144
5.5.2 Pesquisa Quantitativa	146
5.6 Aspectos éticos	147
5.7 Pré-teste	147
5.8 Análise e discussão dos resultados	148
5.8.1 Entrevistas núcleo gestor	148
5.8.1.1 Perfil do Núcleo Gestor das EEEPs	149
5.8.1.2 Questões norteadoras sobre o modelo TESE	153
5.8.2 Pesquisa quantitativa	166
5.8.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa (docentes)	166
5.8.2.1.2 Considerações dos docentes sobre a operacionalização e funcionamento do modelo TESE nas EEEPs	173
5.8.2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa (discentes)	198
5.8.2.2.1 Considerações dos discentes sobre a operacionalização e funcionamento do modelo TESE nas EEEPs	202
6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	225
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA – NÚCLEO GESTOR	242
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR BASE COMUM E TECNOLÓGICA	245
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTES EEEPs	249
APÊNDICE D – GUIA DE INDICADORES MAPEADOS DO MODELO DE GESTÃO TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL (TESE) ..	253
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - PROFESSOR BASE COMUM E TECNOLÓGICA	255
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - NÚCLEO GESTOR	257

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DISCENTES	259
APÊNDICE H – PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DAS ESTRUTURAS ESSENCIAIS EM CONTEXTO: UM MAPEAMENTO DOS ELEMENTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS	261

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a gestão educacional compreende uma etapa importante do processo educativo. Dessa forma, as ações e os encaminhamentos realizados na escola devem estar em consonância com os objetivos institucionais, formativos e pedagógicos em que a gestão está sedimentada.

Entende-se que a avaliação dessas ações compreenderá novas tomadas de consciência para a proposição de encaminhamentos dinâmicos e contextualizados a partir dos desafios inerentes à realidade escolar e das políticas pensadas para a educação básica, pública e gratuita. Nesse ínterim, a avaliação institucional servirá como elemento norteador das práticas observadas nas instituições, bem como dos efeitos ocasionados pela reforma do ensino médio na dinâmica educativa vivenciada nesses espaços de formação.

A reforma do ensino médio constituiu-se enquanto uma das ações construídas a partir da agenda cunhada pelo presidente Michel Temer no ano de 2016, após o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Conforme Domingues, Toschi e Oliveira (2000), o ensino médio consolidou-se como uma das etapas da educação básica, pois, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), teve como centralidade o aprofundamento dos saberes inerentes ao ensino fundamental e o desenvolvimento da compreensão e dos domínios vinculados aos saberes científicos e tecnológicos. Assim, essa etapa é resultante de um processo complexo que não se enquadra apenas nos direcionamentos propostos para a realização dos exames escolares e avaliações externas para entrada nas faculdades e universidades.

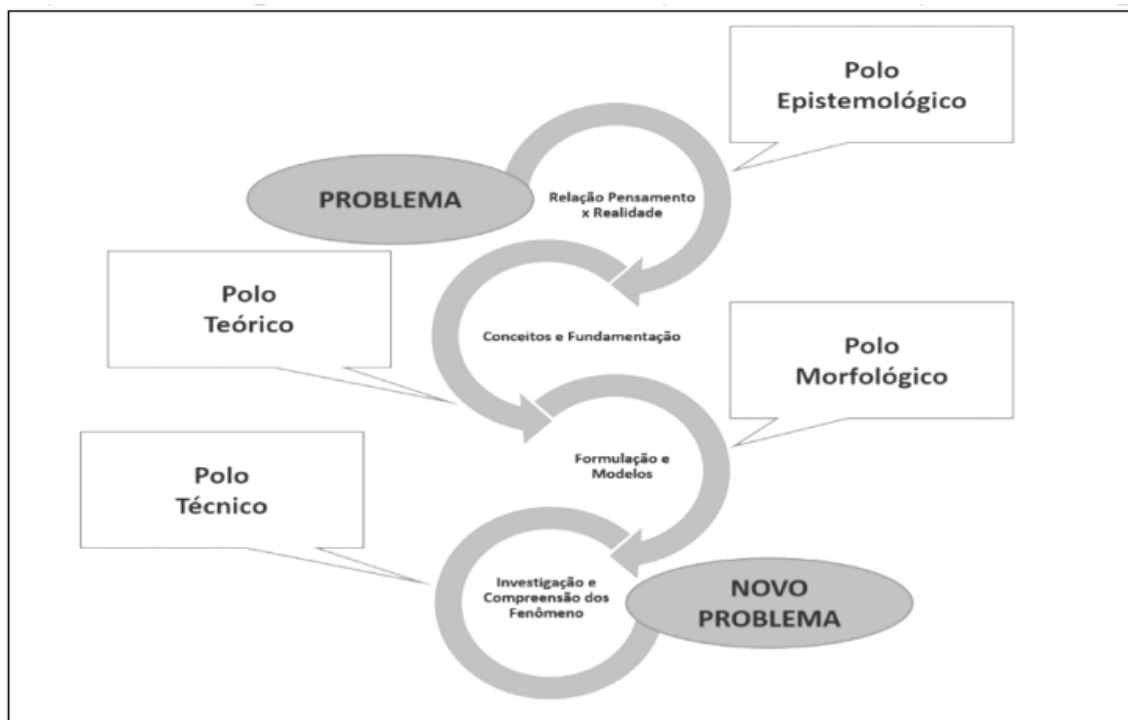
Para tanto, em conformidade com Padilha (2001), os efeitos referem-se às características presentes no planejamento educacional das ações e reformas pensadas e sistematizadas para a educação, a partir de uma dinâmica específica de mudanças a serem realizadas na escola. Assim, essas reformas devem ser consideradas por meio da temporalidade e realidade vivenciadas nas escolas e também pelos sujeitos que nela estão. Os efeitos, desse modo, constituem-se enquanto processo de curto (1-2 anos) a médio prazo (2-5 anos), com base nos recursos e na base disponível destinada à implementação da respectiva reforma.

A avaliação institucional dessas ações, portanto, servirá como elemento condutor para repensar tais políticas públicas para a educação, no intento de tecer novas reflexões sobre

os elementos e contexto das ações centralizadas para a gestão no âmbito escolar. Esse diálogo, de caráter permanente, ocasionará um aprofundamento significativo dos valores e do projeto de escola denominado “Novo Ensino Médio” que regem tais proposições, e das políticas direcionadas para a instituição escolar.

A respectiva tese será construída com base na estratégia metodológica quadripolar cunhada por Bruyne, Herman, Schoutheete (1977). A estratégia metodológica objetiva a realização de um diálogo epistemológico de base conceitual e teórica que fundamenta a análise do objeto e/ou fenômeno estudado. Nessa perspectiva, o diálogo centra-se na aproximação dos quatro polos de investigação da pesquisa científica.

Figura 1 - Representação da Estratégia Metodológica Quadripolar



Fonte: Marinho (2017, p. 24).

O polo epistemológico compreende a análise gnosiológica em que o objeto de pesquisa está sedimentado. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), esse polo centra-se no aprofundamento da análise do objeto, com foco nas categorias a serem desveladas por meio de uma aproximação basilar dos conceitos fundantes, tendo em vista o desenvolvimento de novas tessituras e proposições de estudo.

O polo epistemológico da pesquisa versou sobre o materialismo histórico-dialético cunhado por Karl Marx (1818-1883). Dessa forma, consideraram-se os aportes relativos à economia política e aos desdobramentos sobre o social para a compreensão do materialismo histórico-dialético e o delineamento da epistemologia tecida por Karl Marx. Também procurou-se desvelar os conceitos inerentes à teoria estrutural-sistêmica integrada à epistemologia e às aproximações estabelecidas entre o trabalho e a educação. Nessa perspectiva, o trabalho escolar configura-se como categoria estruturante e, por conseguinte, vem sendo utilizado em favor de uma minoria privilegiada e na contramão dos direitos da classe trabalhadora. Dessa forma, o polo epistemológico objetivou centrar-se na ampliação das ideias acerca da base material do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social e das relações advindas da escola, entendendo os efeitos dessa sistematização para as relações e tessituras sociais.

O polo teórico constituiu-se como base teórica dos conceitos existentes na literatura sobre o objeto e/ou fenômeno estudado. É nessa perspectiva que esse campo de saberes embasará as percepções e as costuras teóricas do pesquisador. Corroborando, Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) esclarecem que esse é o polo da teoria, da ligação entre as categorias e a sua base teórica sedimentar que fundamenta a ação do pesquisador.

Inicialmente, buscou-se realizar um histórico da gestão educacional evidenciada na história da educação brasileira ancorada nos marcos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394 de 1996. Nesse sentido, a base teórica a ser adotada na respectiva pesquisa centrou-se na história da gestão educacional no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996). Contudo, a história da organização e sistematização do ensino será apontada no diálogo teórico apresentado na pesquisa.

Após essa análise histórica e legal, buscou-se desvelar as dimensões da gestão educacional, delimitando os aspectos inerentes à organização do trabalho escolar por meio das atribuições e procedimentos requeridos através do trabalho realizado pelo núcleo gestor na escola. Assim, adentrou-se no aprofundamento do caminhar histórico sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, situando esse processo com base nas leis e decretos instituídos para modalidade ao longo do seu processo de organização e sistematização.

Nessa perspectiva, procurou-se analisar os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular e os efeitos da aprovação desse documento para o “Novo” Ensino Médio,

ênfatisando o aspecto social, político e histórico que culminou com a implementação desse documento.

Ainda no polo teórico, adentrou-se no contexto histórico das avaliações externas por meio da política nacional de avaliação, centrada fortemente nas proposições de exames com o intento de mapear o rendimento dos alunos e também das unidades escolares a partir das ações e objetivos desse sistema voltados para a educação básica. Dessa forma, analisaram-se o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica e os efeitos da criação desse sistema para a avaliação educacional, adentrando nos princípios de organização das avaliações externas mediante o contexto de aprovação da BNCC e os efeitos dessa organização para a avaliação educacional e as práticas situadas no interior das escolas.

O polo morfológico compreende os modelos adotados para a investigação do objeto. Por meio desse direcionamento, verificou-se a construção de uma base teórico-prática que foi apreendida a partir do modelo a ser adotado pelo pesquisador, auxiliando-o enquanto suporte necessário para delimitação da ação no contexto de observação e análise do objeto de pesquisa. Dessa forma, considerou-se o modelo TESE – Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional, sistematizado inicialmente pela PROCENTRO em Pernambuco e que influenciou a organização teórico-conceitual das escolas profissionais localizadas no Ceará. Assim, verificaram-se o processo de estruturação do respectivo modelo com base na legislação, os conceitos e a organização prática do modelo nas escolas do município de Fortaleza.

Também se considerou, no polo morfológico, a adoção de um modelo conceitual que orientasse as proposições trazidas pelo modelo operacional TESE, e, assim, optou-se pelo modelo de Jean Lave para situar as aprendizagens desenvolvidas sob a ótica da prática e dos saberes oriundos da comunidade de prática. Nessa perspectiva, verificaram-se os princípios de regulamentação do respectivo modelo e os princípios teóricos para uma aprendizagem situada na concretude material dos sujeitos presentes na comunidade escolar.

O polo técnico representa as etapas de preparação da pesquisa científica. É a etapa dos métodos e técnica, bem como das escolhas assentadas nas variáveis observadas no campo. Trata-se de um roteiro de construção da pesquisa científica, pois clareia e fundamenta cada procedimento e técnica adotados para o estudo do objeto. O polo técnico, também denominado polo da pesquisa, funciona ainda como elemento importante para a definição do alcance dos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa do tipo descritiva e exploratória foi realizada por meio de pesquisa de campo em escolas profissionais situadas no município de Fortaleza, estado do Ceará. A amostra por conveniência foi formada a partir de indicadores em Língua Portuguesa obtidos no SAEB em 2019 pelas 21 escolas do respectivo município. Assim, optou-se por (n=1) EEEP Nível 3 em LP (três) e (n=1) Nível 5 em LP.

Para delineamento dos dados, delegou-se o roteiro com perguntas tecidas por meio de entrevista semiestruturada a ser aplicada ao núcleo gestor das escolas EEEPs a serem pesquisadas. Nessa perspectiva, os dados considerados nas entrevistas realizadas deverão ser analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com o suporte do *software Atlas.ti 7 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS)*.

Aos discentes, professores da base comum e docentes da base profissional das EEEPs, buscou-se sistematizar os dados a serem colhidos por meio de questionários criados através dos princípios reguladores do modelo TESE, a serem disponibilizados em plataforma digital online para efetivação da participação dos respectivos sujeitos neste estudo. Nesse contexto, os dados deverão ser organizados em planilha eletrônica para tabulação e posteriormente analisados no *Software Jamovi*, em conformidade com o mapeamento das estruturas essenciais (LIMA, 2008) observadas no modelo TESE.

Ressalta-se que esta pesquisa em andamento se situa em um período histórico difícil, em virtude da pandemia global de Covid-19. Dessa forma, as implicações desse recorte tendem a considerar as variáveis sociais, culturais, de distanciamento e isolamento social em que a educação brasileira está imersa desde o ano de 2020. Nesse contexto, dificuldades estão sendo encontradas para andamento das ações da pesquisa em virtude do aumento do número de casos e dinâmica do trabalho remoto, o que sobrecarrega as demandas de professores e gestores. Assim, faz-se necessário entender os percalços criados em virtude da pandemia da Covid-19 na comunidade educativa e os possíveis efeitos desse contexto para o andamento do estudo.

Sabe-se que políticas públicas organizadas e sistematizadas para a escola se organizam como fios condutores para novas proposições e ações a serem realizadas no contexto educacional. Para Ribeiro (2000, p. 1), é “a reflexão acerca da estrutura da escola de educação básica, sua organização e o trabalho pedagógico, no momento histórico atual no Brasil”. Desse modo, conforme a autora, a reflexão sobre a baixa qualidade fornecida aos discentes da educação básica e apresentada massivamente nos resultados obtidos por meio das

avaliações de larga escala, bem como nas produções e pesquisas veiculadas nos periódicos e eventos com tema central na educação, é um elemento latente que necessita ser observado e contextualizado por meio de ações e políticas dialogadas que envolvam a escola e a participação da sociedade civil.

O caráter emergencial de ações de base material concreta foi percebido como um conjunto de ações deliberadas em forma de políticas públicas de caráter aligeirado para a superação dos desafios da expansão, qualidade e permanência dos jovens no ensino médio.

Nas disposições legais vinculadas pelo Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017, verificaram-se mudanças substanciais relacionadas às práticas, conceitos, finalidades e funcionalidades do ensino médio, com base em modificações na Lei nº 9.394/1996.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

Na observação da transformação do artigo 36, constatou-se o início de profundas mudanças curriculares a serem incorporadas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, o ensino médio, por meio da respectiva legislação, deverá, pois, agregar os denominados itinerários formativos a serem organizados e ofertados pelas instituições escolares. No inciso V da lei supracitada, verificou-se a presença do eixo itinerário “formação técnica e profissional”, destacando-se como figura central da reforma no ensino médio apresentada pelo Governo Federal.

Diante desse contexto, faz-se necessário responder a seguinte problemática: quais são os pressupostos teóricos e conceituais presentes nas ações e deliberações observância dos efeitos dessa reforma na gestão das EEEPs localizadas no município de Fortaleza-CE?

Esta tese advém do trabalho de dissertação de mestrado intitulado “Avaliação da gestão em Escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza-CE”. Diante dessa pesquisa, verificou-se que os elementos da gestão educacional correspondem a uma etapa processual de caráter específico e residem em práticas contextuais, próprias de cada instituição de ensino, sua missão, os valores e projeto político pedagógico em que tais práticas são gestacionadas.

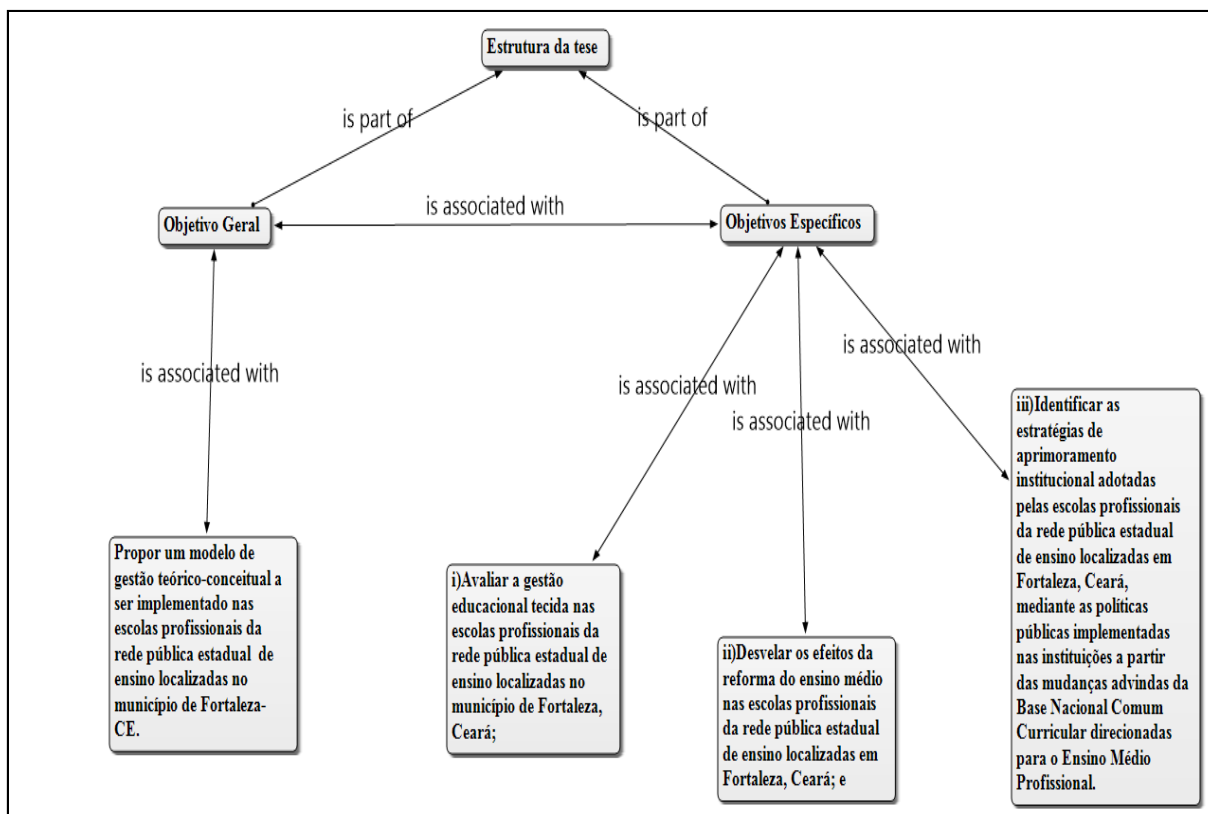
Dessa forma, este projeto de tese revela-se também como uma tentativa de resistência perante a precarização e sucateamento da escola pública e da profissão docente. O quadro atual em que a educação básica está assentada configura-se como desolador, tendo em vista a contenção dos gastos públicos e as políticas públicas organizadas em prol de uma agenda neoliberal fincada nos anseios e proposições dos organismos internacionais para a América Latina.

Para Betty Oliveira e Newton Duarte, em seu livro *Socialização do saber escolar*, essas ações configuram-se como iniciativas pobres de conceitos e base teórica, e acabam centrando-se em um aprendizado técnico e capenga, do ponto de vista das aprendizagens requeridas nessa etapa do ensino. Para os autores, esse tipo de compreensão da educação acaba reduzindo as possibilidades de inserção social, pois compromete a aprendizagem dos conteúdos em detrimento de um caráter técnico de aprendizagem (OLIVEIRA; DUARTE, 1987).

Como objetivo geral, buscou-se propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza-CE.

Os objetivos específicos elencados para essa pesquisa centraram-se em i) Avaliar a gestão educacional tecida nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará; ii) Desvelar os efeitos da reforma do ensino médio nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas em Fortaleza, Ceará; e iii) Identificar as estratégias de aprimoramento institucional adotadas pelas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas em Fortaleza, Ceará, mediante as políticas públicas implementadas nas instituições a partir das mudanças advindas da Base Nacional Comum Curricular direcionadas para o Ensino Médio Profissional.

Figura 2 - Estrutura da tese

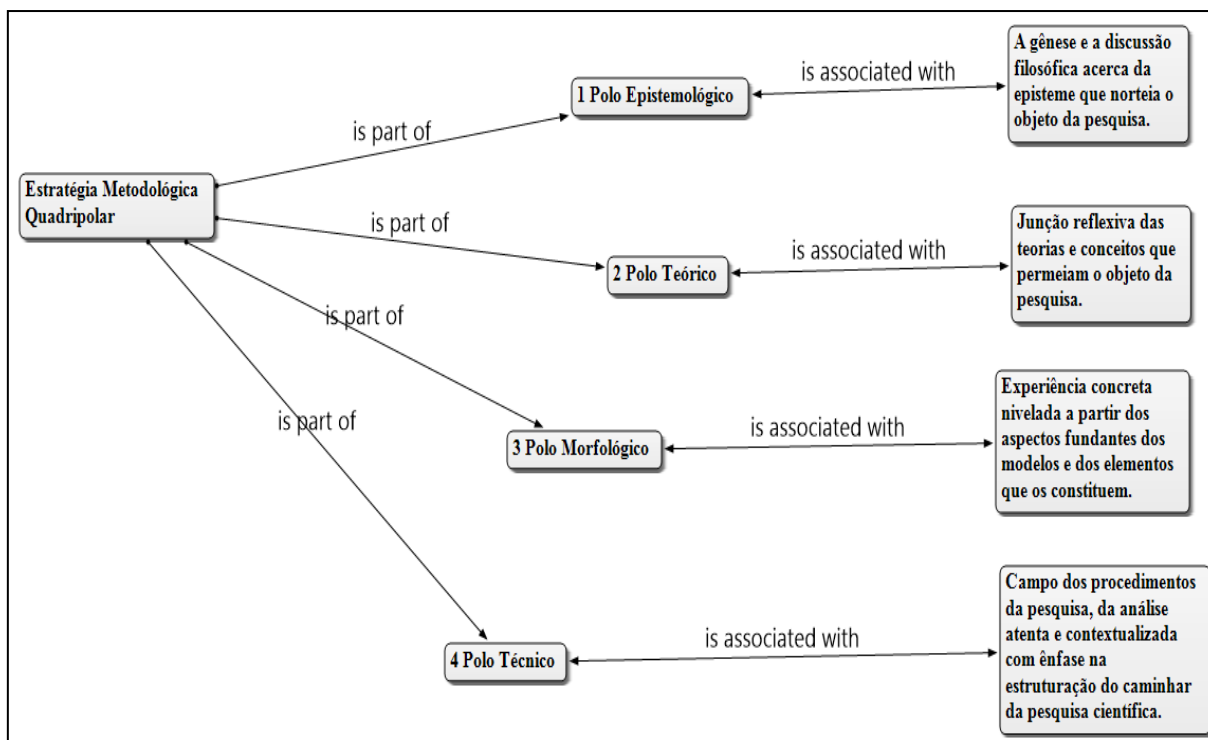


Fonte: Elaborada pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2019).

O respectivo trabalho de tese será ancorado na estratégia metodológica quadripolar tecida por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). As seções primárias deste estudo serão denominadas de polos, em virtude dos conceitos teórico-metodológicos adjacentes à construção e à observação do objeto.

A figura 3 (três) a seguir exemplifica o caminhar epistemológico construído com base na respectiva metodologia em 4 polos de pesquisa. Dessa forma, o respectivo trabalho de tese comporta 4 etapas de reflexão sobre a construção do objeto de pesquisa, delimitando proposições conceituais a partir do diálogo entre a base teórica adjunta que dialoga com a problemática em planejamento para pesquisa.

Figura 3 - Estratégia Metodológica Quadripolar



Fonte: Adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977).

Nessa perspectiva, o polo epistemológico da pesquisa versará acerca do materialismo histórico dialético, embasando-se na epistemologia de Karl Marx (1818-1883). Desse modo, a respectiva seção buscará analisar as variáveis tecidas sob a égide do contexto histórico e social condizentes com a realidade vivenciada pelos sujeitos que estão na escola, bem como entender como o contexto da gestão escolar direciona as ações e as sedimenta de acordo com as diretrizes situadas no plano da estrutura e funcionamento da educação básica. Assim, o trabalho como princípio educativo norteará as discussões e concatenações referentes à base material e histórica que circunda a epistemologia de Karl Marx (1818-1883).

No segundo polo, denominado polo teórico, o estudo irá se debruçar sobre o histórico da gestão escolar no Brasil. Nesse contexto, faz-se necessária uma contextualização acerca da escola enquanto espaço formativo e das matrizes históricas que permeiam as práticas e a criação das políticas públicas condizentes com o modelo de produção vigente. Para tanto, será construída uma relação entre as teorias e referenciais adotados com a base epistemológica construída no polo epistemológico, por meio do olhar de Karl Marx (1818-1883).

No terceiro polo, o estudo adentrará o polo morfológico da pesquisa, congregando os modelos de gestão adotados na perspectiva de visualização das diretrizes e repasse das mesmas na figura do gestor escolar. Conforme Vieira (2015, p. 2), “a estrutura e organização da escola devem estar subordinadas a um projeto educacional, ao qual corresponde uma visão de mundo e de homem”. Assim, o modelo incorporado na formação dos gestores e coordenadores das escolas estaduais localizadas em Fortaleza-CE parte do modelo disponibilizado pela Fundação Itaú Social para a preparação e orientação das práticas concebidas nesse ínterim.

Na última e quarta seção, polo técnico, serão apresentadas as etapas de construção da pesquisa, os métodos e as técnicas adotadas para a compreensão e apreensão parcial do objeto. Nessa etapa, serão sedimentadas as análises e discussões dos dados, bem como a relevância dos mesmos para a resolução do problema da pesquisa.

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

O polo epistemológico compreende a gênese das questões filosóficas que rodeiam o objeto de pesquisa. É nesse processo de construção e sensibilização do olhar do pesquisador que se pode notar a relevância dos fatos e aspectos sociais e históricos, com base na estrutura e postulação dos saberes denominados científicos. Então, dessa forma, tem como função essencial “(...) discernir o papel e a contribuição de uma instância epistemológica no processo de pesquisa”, de modo que “(...) convém distinguir duas funções da própria epistemologia” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 41).

Os 4 (quatro) polos de articulação são: polo epistemológico, polo teórico, polo morfológico e polo técnico. Os polos serão estruturados conforme a epistemologia vinculada à maturação do olhar sobre a gênese do objeto, bem como da sua análise progressiva e contextual dos fenômenos que embasam a percepção de mundo e de sociedade em que as práticas e os conhecimentos científicos foram elaborados e sistematizados. O polo epistemológico assegura o cuidado e o zelo perante as questões da gênese do conhecimento. É sob o viés da filosofia que norteamos os saberes construídos e o solidificamos em nossa prática.

Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a pesquisa está atrelada a essa construção. Dessa forma, a pesquisa qualitativa centra-se na observação cuidadosa dos sujeitos que compoem o estudo e o fenômeno em análise. Portanto, “Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimentos que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo” (MORIN, 2014, p. 51).

É por meio do polo epistemológico que a compreensão sobre o objeto e as suas causas materiais são expostas. A análise filosófica que permeia o saber científico compreende o embasamento científico e progressivo do que se pretende investigar. Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 41), “a concepção e o desenvolvimento das ciências exigem uma epistemologia e revelam também um caráter metacientífico e, como tal, representam um polo intrínseco à pesquisa científica”.

Sabe-se que a caminhada científica elenca elementos técnicos e metodológicos que são considerados essenciais para a sedimentação da pesquisa científica e da devolutiva requerida por meio de aproximações entre o campo empírico e o campo das teorias. Contudo, a partir da estratégia metodológica quadripolar, destaca-se o olhar aprofundado sobre a

epistemologia e construção da ciência. A função da epistemologia estabelece condições de objetividade dos conhecimentos tidos como científicos, nos modos de observação e de experimentação do saber científico (BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1977).

Assim, o universo entre a teoria e a prática consagradas anteriormente como basilares constitui-se agora como etapa definida e consolidada, ampliando o contexto e as matrizes filosóficas e teóricas que circundam o objeto em investigação. Nessa perspectiva, a estratégia metodológica quadripolar exerce importante contribuição na ampliação dos horizontes da pesquisa científica. Para Bruyne, Herman e Shoutheete (1997, p. 41):

A concepção e o desenvolvimento das ciências exigem uma epistemologia que não seja fixista, que não pretenda reger as ciências a partir de fora, mas de uma epistemologia ligada à própria produção da ciência, feita pelos próprios pesquisadores em suas disciplinas respectivas, que sejam sempre aproximadas das epistemologias das outras disciplinas científicas.

O polo epistemológico permite a geração de uma base filosófica contextualizada com a hipótese da pesquisa. As discussões geradas por intermédio dessa criação ampliaram o campo dos conhecimentos científicos que regem as definições sobre o método e a base material que as sedimentam. Dessa forma, “a epistemologia, assim concedida enquanto polo essencial da pesquisa situa-se, portanto, de imediato, tanto numa lógica da descoberta quanto da lógica da prova; o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 43).

A seguir, será apresentada a epistemologia que rege o caminhar técnico e metodológico da pesquisa. Essa discussão será ancorada na epistemologia de Karl Marx (1818-1883), centrando-se nas categorias fundantes de suas tessituras filosóficas: a sociedade e a base estrutural que rege as relações na sociedade em que estamos inseridos. Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 65):

a) o movimento concreto, natural e sócio-histórico, da própria realidade estudada (“sentido objetivo”); b) a lógica do pensamento que se pretende conhecimento adequado dos processos históricos das mudanças e dos conflitos sociais (“sentido subjetivo”); c) a relação entre o objeto construído por uma ciência, o método empregado e o objetivo real visado por essa ciência (sentido metodológico).

O materialismo histórico dialético conduzirá as aproximações entre a gestão escolar e a avaliação institucional, bem como os efeitos regulatórios das políticas públicas centradas nessa discussão, no caso, a reforma do ensino médio público. Esse olhar, conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), atrela-se aos conjuntos e aos elementos essenciais

considerados para a análise centrada no todo e nos elementos que compõem esse todo, ou seja, na densidade reflexiva atenta para o todo e os elementos que estão adjacentes ao objeto no qual a ótica da pesquisa está centrada.

2.1 A economia política e o social: elementos iniciais para compreensão do materialismo histórico-dialético

Entender as perspectivas que circundam o materialismo histórico-dialético compreende um processo contínuo de ressignificação dos elementos que estão adjacentes à materialidade concreta e histórica do ser. Portanto, para esse entendimento inicial, faz-se necessário o ensaio sobre as categorias fundantes para a compreensão da teoria marxiana. Esse processo requer um olhar aprofundado sobre as categorias consideradas essenciais para esse entendimento, tais como: a política, a economia e o social.

A pesquisa científica livre, no domínio da economia política, não enfrenta apenas adversários da natureza daqueles que se encontram também em outros domínios. A natureza peculiar da matéria que versa e se levantam contra ela as mais violentas, as mais mesquinhas e mais odiosas paixões, as fúrias do interesse privado (MARX, 2014, p. 18).

A tríade supracitada permite uma reflexão importante para o desenrolar dos eventos sociais e históricos. Ressalta-se que a discussão traçada aqui não esgotará as proposições relativas às categorias ora apresentadas, mas servirá de base para compreensão do método, e, por conseguinte, para proposições acerca da temática que são objeto da respectiva investigação.

Karl Marx (2014), em sua obra *O capital*, inicia a sua explanação sobre economia política partindo do contexto histórico situado na Europa, a partir da Guerra de Independência Americana datada do século XVIII e também da Guerra Civil Americana situada no século XIX, eventos que notadamente expressaram uma dinâmica histórica singular para o entendimento da economia, da política e das relações sociais justapostas ao movimento histórico. Para o autor, “a primeira fez soar o toque de alerta para classe média; a segunda, o toque de alerta para a classe trabalhadora” (MARX, 2014, p. 17).

Em conformidade com o autor, o teor das ações assentadas no modo de produção fabril na Inglaterra corroborou para o entendimento das etapas do movimento histórico na sociedade moderna, ocasionando assim, uma transformação das relações do capital e da

propriedade de terra. Nessa perspectiva, cabe o entendimento de que: “Sua economia política clássica aparece no período em que a luta de classes não estava desenvolvida” (MARX, 2014, p. 23). Nesse ínterim, a divisão social do trabalho e a mudança nos modos de produção trouxeram para a burguesia uma aliança com o movimento das forças feudais, mas também culminaram em uma tensão entre o capital industrial e a propriedade aristocrática durante esse caminhar histórico.

De acordo com Teixeira (2000, p. 88), “as fontes de inspiração tanto dos cientistas da academia da União Soviética quanto de Robbins” ocasionaram um entendimento da economia política no âmbito das relações sociais de produção e da forma como a natureza das relações sociais são utilizadas nos modos de organização social da própria produção.

Nessa perspectiva, para Teixeira (2000, p. 90), “É claro que esse conjunto de definições contém forte componente ideológico, no sentido que implicam visões de sociedade, sistemas de valores, paradigmas científicos e entendimento dos objetivos da economia”. Dessa forma, cabe o entendimento de que a economia e a política são elementos provenientes do movimento social e histórico.

Diante dessa compreensão, Marx (2014) enseja a reflexão quando, dentro do seu processo de organização das categorias basilares de estudo, afirma que a mercadoria se constitui enquanto peça importante de compreensão da teoria do capital quando está envolta em um agrupamento, ou seja, um cúmulo de mercadorias acaba por ser métrica para regimento da produção do capital, e, por conseguinte, reunião de riquezas e bens.

Na análise inicial da sua obra *O Capital*, Marx (2014) se debruçou primeiramente sobre a mercadoria, no intento de compreender as relações existentes e os modos de produção enquanto elementos condicionantes da ótica capitalista. Para Marx (2014, p. 61), “o que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso”. A mercadoria é concebida enquanto elemento-chave para a reflexão das relações inseridas no contexto social do trabalho.

Assim, a mercadoria vincula-se a uma categoria basilar de compreensão da economia política, entendida enquanto peça importante para investigação dos modos de produção, bem como do valor de uso (consumo) e de valor (quantidade de valor) empregado no processo produtivo sob a ótica marxiana. Para Marx (2014, p. 57), “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades

humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Dessa forma, para o autor, a mercadoria transcende o modo de satisfação humana, seja pelo suprimento das suas demandas pessoais de consumo ou pelo processo de produção, como um mecanismo de subsistência para o trabalhador.

Cada mercadoria reverbera as propriedades particulares que podem ser enquadradas sob a ótica qualitativa e quantitativa. Esse coletivo de especificidades acaba por condensar elementos inerentes às diversas formas de uso e da diversidade de fatos históricos para validar o emprego das coisas. Assim, essa funcionalidade consiste na “A própria mercadoria, como ferro, trigo, diamante, etc., é por isso um valor de uso, um bem” (MARX, 2014, p. 58).

O valor de uso das mercadorias está empregado nas qualidades que as mesmas possuem. Marx (2014) acaba determinando essa qualidade a partir da utilidade e emprego das mercadorias no contexto de produção do capital. Nessa perspectiva, o valor de uso só se concretiza, segundo a teoria marxiana, caso ocorra o consumo.

Corroborando, Marx (2014, p. 183) afirma que “A circulação de dinheiro como capital, ao contrário, tem sua finalidade em si mesma, pois a expansão do valor só existe nesse movimento continuamente renovado, por isso o movimento do capital não tem limites”. Assim, verifica-se que a apropriação dos valores que são relativos ao uso e a satisfação das necessidades são elencadas para divisão dessas etapas no processo econômico.

Nesse ínterim, ao refletir sobre o modo como a mercadoria se transforma em dinheiro, e, por conseguinte, em capital, a partir da sua circulação situada nos modos de produção, tais mecanismos de produção do capital tornam-se latentes e possíveis de serem compreendidos. Assim, “A circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital. A produção de mercadorias e o comércio, forma desenvolvida da circulação de mercadorias, constituem as condições históricas que dão origem ao capital” (MARX, 2014, p. 177).

Dessa forma, para o autor, o dinheiro só deixa de ser dinheiro e torna-se capital a partir da sua movimentação nos meios de produção e também de circulação, formas distintas de compreensão para o movimento de alternância entre o dinheiro, o capital e a mercadoria. E assim:

A forma de circulação na qual o dinheiro se transforma em capital contradiz todas as leis investigadas anteriormente sobre a natureza da mercadoria, do valor, do dinheiro e da própria circulação. O que a distingue da circulação simples de mercadorias é a ordem inversa da sucessão das duas fases opostas, venda e compra. Parece que só

por encanto pode essa pura diferença formal entre esses processos mudar sua natureza (MARX, 2014, p 186).

Karl Marx (2014) buscou empreender um olhar distinto sobre a economia e a política. O autor, ao pensar na economia do ponto de vista macro, oportunizou elementos capazes de oferecer o entendimento das raízes e sistematização do processo de produção. Segundo essa lógica, a expressão tecida e amplamente colocada para estudo compreende a economia política enquanto categoria basilar para compreensão da sociedade capitalista e seus modos de operação (MARX, 2014).

Além de outros fatos, a trajetória da formação política de Marx não ocorreu em direção a um reformismo ou a um posicionamento conservador perante a ordem social estabelecida. Pelo contrário, o desenvolvimento do seu pensamento pautou-se pelo contínuo aprofundamento das análises das contradições centrais do modo de produção capitalista. E a motivação política teve grande relevo nessa empreitada (WELLEN, 2020, p. 39).

Para o autor, o desenvolvimento e a articulação entre a economia e a política ampliaram os conceitos inerentes às duas categorias. A expressão “economia política”, portanto, transcende a justaposição da semântica empregada para os dois termos, mas expressa uma teoria sedimentada no entendimento do modo de produção e das bases que orientam a sustentação desse sistema.

Para Karl Marx (2014, p. 185), “[...] na circulação simples, o valor das mercadorias adquire, no máximo, em confronto com o valor do uso, a forma independente de dinheiro; na circulação do capital, esse valor se revela subitamente uma substância que tem um desenvolvimento, um movimento próprio”. Nesse contexto, dinheiro e mercadoria são considerados meros instrumentos nessa dinâmica produtiva e o movimento de significância presente no movimento econômico do capital constitui-se como substância ativa e modeladora das ações.

O valor desse processo encontra-se, para o autor, em progressão contínua. Ou seja, “O valor se torna valor em progressão, dinheiro em progressão, e como tal, capital” (MARX, 2014, p. 185). O processo econômico permeia a circulação que se inicia e multiplica fornecendo insumos capazes de fazer com que o sistema se retroalimente e expanda. O capital, portanto, constitui-se como categoria de valor que se multiplica sem cessar.

Esse seria, por sua vez, o preço de mercado do trabalho. Mas, nessa concepção, apesar dessas oscilações, existiria um mínimo em que esses valores poderiam

chegar. Esse valor mínimo, que representa aquilo que é indispensável para a reprodução física do trabalhador, é o preço natural do trabalho. Como a tendência, dentro da relação entre oferta e demanda no mercado de trabalho, era de aumentar a quantidade de trabalhadores, a lei dos salários apresentaria a diminuição gradual do preço de mercado do trabalho. Por causa dessa tendência, o preço de mercado do trabalho seria rebaixado permanentemente ao seu preço natural (WELLEN, 2020, p. 44).

Assim, o trabalho constitui-se, dentro do entendimento da economia política em conformidade com Marx (2014), um processo em que o homem, enquanto ser social, e a natureza em uma relação de ação acabam por provocar uma regulação material das tessituras sociais. Dessa forma, para o autor, “o processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade dirigida” (MARX, 2014, p. 2018). Tal atividade tem como base a articulação da própria atividade humana em detrimento da natureza material de sua ação, e, portanto, é considerada condição intrínseca para o entendimento das suas formas e realidades sociais.

Em acordo com o autor, o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, hoje, não é compreendido por meio da elaboração de matérias-primas destinadas à sobrevivência do homem e, por conseguinte, à sua intervenção na natureza como processo histórico que marcou a sociedade e comunidade primitiva. Na sociedade do capital, a trajetória vivenciada consiste nos meios utilizados para gerar materiais que já se encontram prontos, assim, o trabalho consome a mercadoria para a geração de mais produtos.

Portanto, buscou-se, neste subtópico, desvelar as categorias inerentes à economia política, articulando as concepções trazidas em conformidade com a teoria marxiana e objetivando, assim, ampliar a discussão a respeito do entendimento das forças produtivas e modos de operação sobre as variáveis condizentes a partir do entendimento do mundo do trabalho e as categorias basilares para a sua compreensão.

No subtópico a seguir, será apresentada a epistemologia central da respectiva pesquisa, ancorada no materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883). Assim, procurou-se refletir acerca das bases que sedimentam a respectiva epistemologia, na ótica dos fatores históricos e sociais provenientes da luta de classes.

2.2 A epistemologia de Karl Marx

A epistemologia que rege o olhar filosófico de Karl Marx (1818-1883) concentra-se no materialismo histórico dialético, por meio da compreensão de que os fenômenos são

fundamentados em uma lógica causal e contextualizada. Entende-se que essa vinculação está associada às matrizes históricas e sociais que circundam a ciência e os saberes científicos.

A base de construção do polo epistemológico objetiva a compreensão da gênese do conhecimento científico por meio da associação entre os modos de produção e dos impactos no desenvolvimento de ações que busquem analisá-los em sua forma inicial. É por intermédio do olhar que o materialismo histórico dialético postula seus pressupostos epistemológicos. Dessa forma, conforme Fonseca, Egrý e Bertalozzi (2006), o materialismo histórico-dialético organiza-se enquanto teoria basilar e científica da história. Assim, envolve a evolução da sociedade para explicações concretas sobre a realidade observada.

Essa ciência, de acordo com os autores, estuda as forças sociais, forças produtivas e a categoria de trabalho. As forças sociais estão relacionadas à materialidade histórica, enquanto que as forças produtivas exemplificam a relação entre o indivíduo e a natureza, e a terceira forma, compreendida como categoria “trabalho”, enfatiza o objeto da categoria trabalho e os meios de produção em que as relações sociais são creditadas.

As relações de produção são equiparadas aos grandes grupos organizados, divididos em grupos e/ou organizados em classes. O processo de produção social decorre dos determinantes sociais, ou seja, são determinantes da classe econômica (FONSECA; EGRY; BERTALOZZI, 2006).

Na perspectiva de Martin Carnoy (1987), o sistema de mercado e o estado não são consentidos, são de ordem casual, como produtores da dominação da classe e da luta de classes. A concepção marxista rejeita a ideia de estado direcionado para o alcance do bem comum, ou seja, para o interesse coletivo.

O homem e a natureza sensível constituem a própria matéria concreta da história. Ou seja, é precisamente a relação entre o homem e natureza o sentido primeiro do processo histórico, pois a natureza, embora exista anterior ao homem e independente dele, apenas adquire sentido quando se coloca como objeto dos sentidos humanos, isto é, objeto da apropriação sensível ou natureza transformada (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 21).

Nesse ínterim, Marx (1955, p. 401) afirma que são “algumas noções entre as mais elementares e corretas da economia e da política, que as façam compreender, por exemplo, o que há de permanente e necessário nas leis econômicas que regem a taxa de salários”. Ou seja, no livro de Karl Marx e Friedrich Engels, denominado *Manifesto do Partido Comunista*,

os autores ressaltam que a divisão entre as classes é elemento norteador das ações que são pensadas e organizadas sob esse contexto.

Para Sousa Júnior (2010, p. 21), “as relações sociais seriam a própria essência genérica do homem, de modo que apenas o indivíduo pertencente a uma coletividade e dependente dos laços sociais, ou seja, na condição de ser social, exerce sua atividade prática sobre a natureza”. Por meio dessa proposição, observa-se que as relações são inerentes a essa divisão e os valores são postulados segundo essa orientação.

Em conformidade com Lima (2006), o método marxiano constitui uma natureza de ordem complexa, pois condensa os determinantes sociais e históricos, promovendo, pois, uma ampla análise concreta, elencando os determinantes como capazes de ordenar a conjectura total dos fatos.

Nesse contexto, para Marx, não existe uma verdade imutável. Dessa forma, Lima (2006, p. 63) explica que “(...) O método não é garantia de verdade, mas de uma empreitada complexa de intensa investigação. Essa análise está intrinsecamente relacionada à teoria social e econômica”, ou seja, do não reducionismo das ideias sobre o objeto, mas como processo de construção de análises densas e relativas às condicionantes sociais e históricas permeadas no desenrolar da historicidade dos fatos e das ações.

Para o respectivo autor, o método garante a investigação, mas não a verdade. A existência do método permite o caminhar da investigação sobre o objeto, do olhar sobre o desconhecido. O entendimento da representação caótica permitirá uma sensibilização quanto ao olhar processual dessa investigação. O trabalho, nesse ínterim, constitui-se enquanto categoria determinante entre o objeto e o sujeito (LIMA, 2006).

Para Marx e Engels (2014, p. 107), “a moderna sociedade burguesa, que surgiu das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos de classe. Ela apenas colocou, no lugar das antigas, novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta”. Assim, a sociedade burguesa, em seu processo de solidificação de múltiplas organizações dessas posições sociais, corroborou para diferentes movimentos de luta e organização no intento de transformação do modelo de sociedade.

Ainda de acordo com Marx e Engels (2014), as inovações decorrentes do processo de navegação da América corroboraram para um novo cenário da classe burguesa. “O mercado das Índias Orientais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com as

colônias, a multiplicação dos meios de troca e das mercadorias em geral deram ao comércio, à navegação, à indústria, um impulso até então desconhecido (MARX; ENGELS, 2014, p. 108).

Kuenzer (1995, p. 26) complementa ao afirmar que “além da fragmentação do trabalho, já aparece na obra de Smith a separação entre teoria e prática, concepção e educação”. Assim, verifica-se um distanciamento da função primária do trabalho e da sua função basilar na estruturação dos modos de produção. Dessa forma, o dualismo das etapas de planejamento e execução do trabalho pelo trabalhador atua na esfera de separação e fragmentação dessas etapas, distanciando-se do caráter humano em que a categoria de trabalho foi historicamente sedimentada.

Nesse contexto, em consonância com Marx e Engels (2014, p. 107), “(...) nas épocas anteriores da história, encontramos quase sempre uma completa articulação da sociedade em diferentes estamentos, uma múltipla gradação das posições sociais”.

Mais do que a natureza, é a própria divisão do trabalho a maior responsável pelas diferenças entre as capacidades naturais dos homens; essa diversificação de talentos se desenvolve por meio da educação, do costume e dos hábitos adquiridos no desempenho das diferentes ocupações (KUENZER, 1995, p. 26).

O contexto histórico tornou-se basilar para avaliar a concretude das mudanças nos modos de produção. A substituição da máquina a vapor pelo maquinário industrial favoreceu a criação da burguesia moderna. Assim, a ampliação dessas mudanças e da elevação da classe burguesa favoreceram também as mudanças de cunho social e político na estruturação da sociedade moderna (MARX; ENGELS, 2014).

Corroborando, Kuenzer (1995) afirma que a posse dos conhecimentos na perspectiva do capital acabou por legitimar essas relações fragmentadas, conferindo ao trabalhador menos solidez das práticas advindas do trabalho. “O operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez mais menos qualificadas e sub-remuneradas” (KUENZER, 1995, p. 30).

Na análise de Karl Marx (2014, p. 63), em sua obra *O Capital*, observou-se que:

[...] a mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: o valor de uso e o valor de troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores de uso.

Dessa forma, todos os esforços convergem para o consumo da força de trabalho humana. Nessa conjectura, quando o trabalho se nivela ao trabalho abstrato, tem-se o valor de cada objeto ou mercadoria. Assim, “as mercadorias vêm ao mundo sob forma de valores de uso, de objetos materiais, como ferro, linho, trigo, etc. É a sua forma natural, prosaica” (MARX, 2014, p. 69).

Já nos manuscritos, Marx se preocupa com o trabalho apontado como a essência do homem; contudo, ao ir à realidade social, ele encontra apenas o homem que aliena sua essência numa relação prática – o trabalho, em determinadas relações de antagonismos entre o operário e o capitalista (KUENZER, 1995, p. 33).

Conforme Sousa Júnior (2010, p. 19), “a temática da educação jamais se constituiu, para Marx, como um problema central, pelo menos se tomada em sentido estrito, como processo formal de ensino e aprendizagem”. Na análise feita pelo autor, Marx não se dedicou à investigação da educação enquanto fenômeno, contudo, a materialidade dos seus escritos corroborou para uma nova percepção de educação em espaços formais e não formais.

2.3 Aproximações entre a Teoria Estrutural-Sistêmica integrada à epistemologia de Karl Marx

Entende-se que o processo de investigação científica oportuniza elementos capazes de ocasionar a geração de novas reflexões a partir das realidades vivenciadas. Dessa forma, é preciso situar o entendimento da base epistemológica sedimentada na Teoria Estrutural-Sistêmica para ampliação da compreensão do método marxiano. Essa base permite a ampliação da diversidade conceitual e aprofundamento das categorias essenciais para o objeto em estudo.

De acordo com Lima (2008, p. 173), “A partir de Ferdinand de Saussure, o estruturalismo passou por uma grande difusão no campo científico, porém a expansão deste movimento ocorreu em diferentes tendências”. Portanto, a diversidade de metodologias de diferentes áreas do conhecimento passou a tornar-se a base abrangente, do ponto de vista conceitual concebida no decorrer de sua estruturação.

Em consonância com o Dicionário Aurélio (2020), o verbo estruturar advém da organização de diversas partes que compõem uma estrutura. Tal estrutura pode ser fixa (móvel) ou tratar-se de uma estrutura subjetiva (abstração). Contudo, estruturar também

reverbera o sentido de orientar e sistematizar algo, de forma ordenada e sistemática. Nessa ótica, a diversidade conceitual empregada acaba por direcionar o entendimento da categoria supracitada que, por sua vez, estabelece um olhar dinâmico sobre a estrutura dos elementos que orientam a sua percepção acerca do objeto. Para Vieira (2015), a palavra estrutura tem uma relação direta com os elementos que são necessários para ordenação da dinâmica educativa de observação. Essa dinâmica deve ser contextualizada a partir da realidade dos sujeitos que estão no centro da aplicação das teorias.

De acordo com Lima (2008, p. 174), “(...) o termo estrutura tem origem no latim *structua*, que por sua vez vem do verbo *struere* que significa construir. Esse sentido de construção parece não resolver a duplicidade de sentido identificada”, ou seja, faz-se importante considerar os elementos presentes nessas terminologias para norteamento dinâmico sobre a realidade causal dos fatos observáveis ou não.

A variedade de esforços teóricos que procuram definir e/ou apropriar-se dos termos estruturalismo ou pós-estruturalismo parece não ter limites. Da linguística à psicanálise, passando pela filosofia, antropologia e história, chegando às artes em geral, as relações entre os dois conceitos adquirem contornos específicos de acordo com a lógica interna de campo de cada saber. Neste sentido, a história tem sido uma interlocutora privilegiada tanto do estruturalismo quanto do pós-estruturalismo (CÉSAR, 1995, p. 129).

Em virtude desses contornos específicos, o autor salienta que as contribuições tecidas por Saussure influenciaram fortemente as ciências sociais. Assim, essa realidade poderia ser observada sob a ótica da sincronia e diacronia, conceitos que afetaram de maneira assertiva a história dos fatos. Nesse contexto, “para compreender a língua seria necessário situá-la em um sistema e observá-la de acordo com a sua evolução no espaço (sincronia), e não no tempo (diacronia), reduzindo, portanto, a dimensão de sua historicidade” (CÉSAR, 1995, p. 130).

Portanto, a estrutura como elemento balizador transcendente deve se vincular à compreensão concreta e sistematizada que condensa interações plurais dos elementos que estão adjacentes ao seu processo de funcionamento. Dessa forma, para Lima (2008), a ampliação dessa terminologia não deve ser vinculada ao modelo por reunir saberes necessários para o entendimento dos componentes inerentes ao seu funcionamento.

Para o autor, “a evolução do conceito de estrutura parece manter, simultaneamente, desde os seus primórdios pré-socrático-heracliteanos até o seu emprego multivariado na era contemporânea dos estruturalismos, as ideias de um conjunto, das partes

deste conjunto e das relações dessas partes” (LIMA, 2008, p. 177). Dessa forma, é necessária a ampliação da percepção do estruturalismo, em conformidade com o contexto e a historicidade presente na construção desses construtos de entendimento. Tais concepções acabam por ampliar a discussão acerca das bases que orientam o estruturalismo.

A matriz epistemológica centrada em Karl Marx evidenciada pelo materialismo histórico dialético procura evidenciar a compreensão do mundo das coisas por meio da atenção relativa às matrizes sociais, políticas e culturais evidenciadas por meio de uma sociedade capitalista em que a luta de classe constitui-se como balizadora das concepções inerentes à história.

Nessa conjectura, o materialismo ou estruturalismo histórico dialético evidenciado em Karl Marx é compreendido a partir do entendimento do processo com um olhar atento e contextualizado. A partir desse olhar sobre o caminhar histórico-social do objeto, as partes que compõem essa construção histórica e social acabam ampliando-se por meio do dinamismo da historicidade, ou seja, da caminhada de ida e retomada sobre o movimento da história.

Nesse ínterim, o estruturalismo dialético acaba por transcender as disfunções permeadas a partir das nuances inerentes ao funcionamento da sociedade capitalista. Em conformidade com Wellen e Wellen (2010, p. 9), “Dentro do capitalismo, como em qualquer outra sociedade que se estabeleça pela separação entre classes sociais, a escola e gestão terão, hegemonicamente, um sentido preciso: fornecer subsídios técnicos e ideológicos para reprodução e legitimação da sociedade”, ou seja, para o olhar sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, devendo considerar a promoção, com atenção e clareza, de uma análise da realidade e dos efeitos sociais para o caminhar de investigação sobre o objeto.

Para Lima (2008, p. 183), “a abordagem histórica sempre estará envolta na análise estrutural, embora a história aqui referida seja relativa às transformações ocorridas em um sistema aberto ao contexto sociopolítico e econômico e não se observe o sentido puramente marxiano do termo”. Partindo dessa compreensão, o processo histórico reveste-se de movimento e dos fenômenos que transcendem a regularidade ou irregularidade das ações mediante o espaço e o tempo.

Essa construção acontece de forma perene através do entendimento de que a história, na perspectiva do estruturalismo ou materialismo histórico, permanece diversa e plural mediante o seu caráter causal. Cabe, portanto, o entendimento de que “O dinamismo

histórico do sistema obtido pela sua relação com os seus contextos interno e externo viabiliza um estudo aberto da estrutura”, ou seja, sistematizar acarreta dar intencionalidade ao processo de compreensão das matrizes que compõem o objeto (LIMA, 2008, p. 183).

A realidade social evidenciada no materialismo histórico dialético compreende os fatores de ordem social e cultural. De acordo com Martins e Lavoura (2018, p. 225), trata-se de “necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática”. Portanto, a dimensão do conhecimento sob a égide científica advém da necessidade de conhecimento da natureza social e também histórica em que o ambiente está alicerçado.

Para os respectivos autores, o estruturalismo em que a base material e histórica do pensamento marxiano está estruturada concebe os objetos e fenômenos por meio de uma realidade objetiva e prática.

Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

O materialismo histórico dialético compreende um olhar diferenciado acerca das categorias de estudo. A prática situada no pensamento marxiano compreende a natureza do olhar epistemológico como motriz para sedimentação dos novos saberes elencados para a prática social. Nessa concepção, a prática social e os fatores sociais estabelecem um importante elo para compreensão.

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Ainda em concordância com os autores, a compreensão dos objetos e formas de conhecimento a partir da ótica do materialismo histórico dialético convida ao caminhar investigativo por meio dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A natureza da ação científica deve ser permeada pela prática contextualizada dos sujeitos

presentes na realidade. Segundo essa compreensão, o materialismo histórico dialético concebe o conhecimento como fruto da sociedade e da luta de classes.

Para Martins e Lavoura (2018, p. 226), “Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta”. Por conseguinte, o produto do trabalho científico alinha-se ao esforço coletivo do trabalho intelectual produzido pela humanidade, corroborando para uma definição clara e concisa das bases que orientam a compreensão do materialismo histórico dialético.

A abordagem histórica estará implicada nas tessituras da realidade observável, nos fatos sociais e nos desdobramentos práticos do movimento das partes de compõem as estruturas e orientam o seu funcionamento. Dessa forma, o conhecimento acaba por ser um movimento contínuo de abrangência sobre o todo, de uma forma orientada e sistemática. Dessa maneira, “(...) O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Essa ação não corresponde ao olhar ingênuo sobre a realidade dos fatos, mas convida a uma prática epistemológica consistente a partir do entendimento de que a categoria básica está na materialidade dos elementos que orientam as práticas e ações no curso da história. Portanto, o conhecimento atrelado ao materialismo histórico dialético deve promover uma análise estrutural do fenômeno social guiado pelo movimento histórico em que a luta de classes está inserida como categoria basilar.

Apesar de que a lógica formal seja necessária para identificar cada elemento da realidade em suas características específicas e classificá-los conforme parâmetros e princípios inerentes do processo de conhecimento, ela não possibilita captar as relações e as mediações dos múltiplos elementos do real. Seu critério lógico de identificação, organização, catalogação e classificação de cada complexo constitutivo da realidade é uma organização meramente lógico-formal dos elementos do real, elementos estes considerados estáticos, sem movimento (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

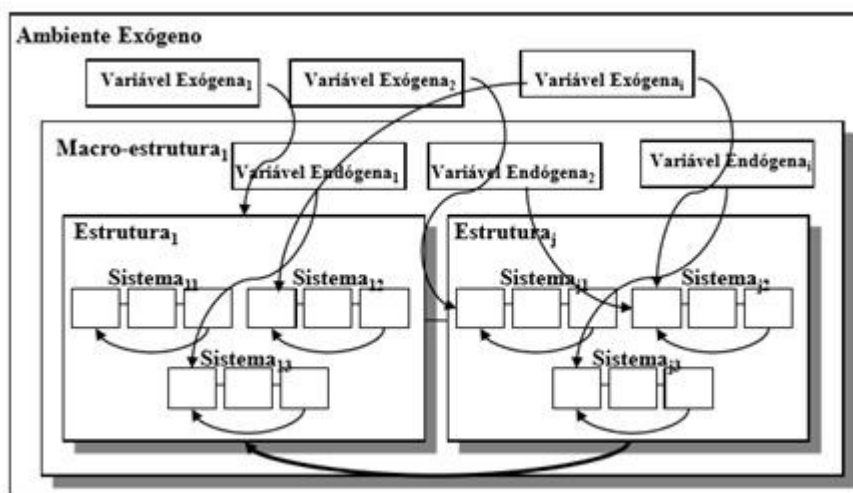
A contextualização histórica e o caminhar de ida e volta sobre o método marxiano compreende uma reflexão considerada essencial para compreensão do materialismo histórico dialético, tendo em vista que as compreensões acerca das variáveis observáveis não são imutáveis. Dessa forma, a investigação do objeto deve ser constante e alinhada com reflexões

contínuas sobre as bases que regulamentam o entendimento e orientam a função das partes que complementam a compreensão da categoria em sua totalidade.

De acordo com Lima (2008, p. 199), “se o sistema é fruto de uma atividade sistematizadora, que (...), por sua vez, é resultante da Educação intencional ou sistematizada, a ação humana sobre o fenômeno educativo de forma a sistematizá-lo permite o estabelecimento de cada teoria ou teorias educacionais”. Segundo essa compreensão e guiando-se pela base materialista que dialoga com o entendimento do conhecimento a partir da realidade social, percebe-se a rede de relações entre os elementos que orientam a totalidade do fenômeno da realidade e do objeto observável.

Em conformidade com a figura 4, têm-se as contribuições da teoria estrutural-sistêmica de modo a gerar amplitude conceitual sobre o objeto a partir da compreensão das variáveis presentes nas estruturas contidas em cada sistema, bem como a materialidade concreta em observância das variáveis externas e internas que dialogam com a percepção das estruturas, e, por conseguinte, ampliam o entendimento da organização dos sistemas e do lócus em que estão imersos.

Figura 4 - Teoria Estrutural-sistêmica



Fonte: Lima (2008, p. 193).

Dessa forma, a compreensão de tais bases sobre o objeto ressignificam as múltiplas e diferentes percepções, a partir de relações distintas que o fenômeno apresenta. De acordo com Martins e Lavoura (2008), é o aprendizado inerente às determinações que o

objeto constitui como ação para detalhar o seu movimento dialético. A dialética preconizada pela base material sedimentada por Karl Marx orienta essa retroalimentação entre o caminho de ida e volta para investigação do objeto. E assim, aponta para uma “(...) unidade mínima de análise e que possibilita explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente” (LIMA, 2008, p. 228).

Quando Marx fala da produção da vida, ele está tratando de uma atividade produtiva concreta que decorre da maneira de viver do homem. Esta noção de produção do homem pelo trabalho ocupa um papel de suma importância no seu pensamento. É da produção que ele parte para explicar a própria sociedade, é pela produção que se entende o caráter social e histórico do homem (SOUZA; DOMINGUES, s/a, p. 2).

Ainda em consonância com os autores, a complexidade tecida por Karl Marx transcende a explicação dos fatos ou analogias rasas da realidade, mas tece contributos para a compreensão do homem e seu tempo histórico, das condições de produção e manutenção da vida, do trabalho enquanto categoria para compreensão das interferências preconizadas pelo modo de produção e a influência social e histórica para o homem enquanto sujeito produtivo de sua ação sobre o objeto.

Dessa forma, tem-se o trabalho enquanto categoria fundante das relações e desdobramento dessas relações mediante o estruturalismo histórico dialético. Para Martins e Lavoura (2018, p. 228), “Há que se ter sempre em vista que em todos os processos investigativos da realidade social as categorias de análises expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão”. Dessa forma, a análise constante das partes que compreendem o todo acaba por situar o investigador nesse processo de construção das abstrações a serem tecidas sobre a categoria em análise.

A amplitude de tais abstrações contextualizadas a partir da realidade adjacente à prática investigativa acaba por influenciar em generalizações que orientam o funcionamento do fenômeno. Para Martins e Lavoura (2018), para uma análise estrutural e organizada do objeto, faz-se necessário que a categoria em análise seja compreendida a partir das variáveis da ordem da realidade vivenciada, da prática, e não somente do pensamento.

Neste subtópico, procurou-se desvelar os conceitos fundantes da base que orienta o estruturalismo, especificamente a teoria estrutural sistemática das categorias observadas no estudo. Para tanto, tratou-se de apresentar os conceitos fundantes do estruturalismo enquanto

campo epistemológico que organiza e sistematiza o entendimento epistemológico e filosófico do objeto.

Assim, por meio do materialismo preconizado pelo epistemólogo que regulamenta as proposições tecidas neste estudo, cabe considerar que o materialismo histórico dialético sedimenta-se no olhar histórico e plural dos arranjos e fatos sociais. O processo constitui-se enquanto tentativa, pois o caminhar de ida e volta para ampliações, conforme Lima (2008), constitui-se como ação constante para investigação e aprofundamento do objeto.

Dessa forma, a orientação desse processo corresponde ao olhar histórico e à realidade causal em que as determinações do objeto são lançadas, ao passo que tomadas de consciência sejam realizadas no processo de investigação. Assim, a base material do método marxiano sedimenta-se no cuidado com as análises, os sujeitos e os contextos das realidades observadas. Para ampliação das reflexões tecidas, no subtópico a seguir, será apresentada uma articulação entre as categorias fundantes do ser social: trabalho e educação. Dessa forma, o respectivo subtópico pretende estabelecer ligações entre as categorias e a epistemologia de Karl Marx (1818-1883).

2.4 Aproximações entre o trabalho e a educação

Nessa perspectiva, cabe dialogar sobre a categoria “trabalho” na ótica do materialismo histórico dialético, ampliando as bases materiais para a compreensão das categorias fundamentais de Karl Marx (1818-1883).

A epistemologia de Karl Marx, segundo Feracine (2011), objetiva o entendimento das especificidades que regem o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Para se estabelecer as proposições de estudo com base no trabalho como princípio educativo, cabe compreender a historicidade material e estruturante da categoria trabalho como elemento basilar da respectiva proposição de estudo.

Nesse ínterim, segundo Engels (1876), o trabalho é a atividade fundante do ser social. À medida que o homem trabalhava, exercitava e experienciava relações complexas que exigiam de si estratégias, capacidade de adaptação e aprimoramento das suas próprias atividades, passando esses saberes de geração a geração. Os conhecimentos adquiridos durante esse processo de socialização funcionavam como estratégia para a sua própria

disseminação, bem como para a garantia da própria existência diante das condições rudimentares de vida.

Para Martin Carnoy (1987), o comportamento individual do indivíduo é o produto de forças históricas que se ancoram nas condições materiais. As mudanças sociais alteram as relações entre os homens. Diante disso, conforme o pensamento do autor, “(...) Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como base de sua estrutura social e da consciência humana” (CARNOY, 1987, p. 20).

O trabalho é, portanto, considerado atividade fundante, ou seja, atividade de base material que torna possível o existir, condição para a vida humana. É por meio das necessidades de subsistência que o sujeito homem passou a modificar o seu ambiente, superando as intempéries relativas à sua rotina (ENGELS, 1876). Para o autor, a duração e a manutenção da vida humana estavam condicionadas à superação das adversidades e às estratégias adotadas para garantir esse objetivo. Dessa forma, funcionam como importantes elementos para a formação e constituição do sujeito homem.

Uma das formulações marxianas mais importantes para a educação, que está entre as referências diretas feitas pelo autor à temática, é o princípio da união trabalho e ensino. Este princípio sempre foi muito caro aos marxistas que investigam o problema da educação e está na base de importantes formulações feitas dentro do marxismo depois de Marx (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 39).

O trabalho como princípio educativo foca o protagonismo do homem enquanto sujeito social. O sujeito de ação torna-se autônomo nessa ação, reconhecendo-se enquanto sujeito de base material. Para Titton (s/a), faz-se importante o reconhecimento da categoria trabalho como base de formação do homem social, tendo em vista que:

Ao entrarmos no debate acerca de uma polêmica fundamental como a que cerca o trabalho como princípio educativo, é imprescindível, em nossa avaliação, iniciarmos explicitando o ponto central que unifica os que estão envolvidos na polêmica, que é o reconhecimento do trabalho como categoria fundante do ser social. Assim, é necessário reafirmar seu significado, pelas implicações que daí decorrem em todo o processo de luta social, que envolve, também, a produção do conhecimento (TITTON, s/a, p. 2).

O princípio educativo do trabalho caracteriza-o como categoria fundante do ser social, reafirmando que o homem, quando produz suas condições básicas de vida, acaba produzindo a sua própria vida, ou seja, a produção do processo de saberes decorre da própria atividade do trabalho, e criando, segundo o autor, um mundo humano. Essa capacidade de

organização e sistematização é o que nos diferencia dos animais, pois estabelecemos relações maiores de aprofundamento sobre o mundo material das coisas.

O princípio da união trabalho e ensino aparece em dois momentos distintos nas elaborações de Marx. Em determinados momentos se coloca como proposta articulada à realidade contraditória do trabalho abstrato. Nesse caso, esse princípio surge como proposta para enfrentar as questões mais imediatas que afligem as classes trabalhadoras. É um modo de contradição aos malefícios da degradação do trabalho e uma maneira que visa ao fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores, seja como força de trabalho que precisa enfrentar como mercadoria as relações de mercado, seja como sujeito social revolucionário. Noutras ocasiões, aparece como reflexão que pensa a articulação entre trabalho e ensino no contexto de novas relações sociais que tenham superado as contradições capitalistas (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 39).

O trabalho como princípio educativo, conforme Tilton (s/a), surge como estratégia de base pedagógica, voltada à formação de cidadãos crítico-reflexivos sobre a utilização do trabalho como negação do homem, ou seja, relações de trabalho que contrariam as ideias de Engels e Marx. Para ele, essas propostas são voltadas e encaminhadas apenas para a geração de lucro e apropriação da riqueza por poucos, ocasionando relações de estranhamento e alienação do trabalho pelo trabalhador, ou seja, o trabalhador acaba não se apropriando do produto final do seu trabalho.

Tilton (s/a) nos convida a pensar em uma nova realidade, distinta do reducionismo empregado pelos moldes do sistema de produção, relacionando o trabalho como construção essencial do homem à formação ampla do indivíduo, proporcionando uma crítica reflexiva empregada na utilização do trabalho como atividade fundante do ser social. Sabe-se que a educação passa por diversas crises no âmbito nacional, dentre elas, reformas educacionais fragmentadas que não objetivam transformações, mas a manutenção de uma ordem dualista e meritocrática de ensino.

Dessa forma, cabe considerar, segundo Carnoy (1987, p. 83), que:

A importância dessas contradições como interferências no reprodutivo não está de todo clara. Sabemos que os trabalhadores, com maior escolarização do que aquela requerida para o desempenho do seu trabalho, têm menor probabilidade de estar satisfeitos em seus empregos e, assim, tendem a ser menos produtivos.

Assim, mediante esse contexto, a presente pesquisa objetivou refletir acerca das políticas de responsabilização da escola e da comunidade educativa por meio da adoção de um processo avaliativo descaracterizado de sua essência reflexiva, mas centrado em um

modelo fragmentado de ensino, com vistas aos pressupostos imediatistas de alcance de metas e índices satisfatórios no intento de inserir a escola e o seu funcionamento nos ditames do contexto e discurso do capital.

De acordo com Saviani (1985), os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência, motivo pelo qual procuram controlar a educação fornecida para a população, aspecto evidenciado no descaso observado relacionado à educação, oferecendo à população somente o conhecimento e prática elementar de estudo e acesso ao saber.

Para se compreender a *accountability* e as influências dessa política de responsabilização perante a avaliação educacional, é preciso analisar o contexto histórico e material em que a escola foi sedimentada, de modo a ampliar a percepção acerca das matrizes histórico-sociais e as influências desses movimentos para a educação brasileira.

Saviani, em seu livro intitulado *História das ideias pedagógicas no Brasil*, evidencia ao longo da história da educação brasileira que as políticas públicas para a educação nacional se concentravam na ótica da fragmentação, protelação e improvisação. Assim, para o autor, “a historiografia educacional consiste em reconstruir, por meio de ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto” (SAVIANI, 2008, p. 3).

Inseridos nessa perspectiva, ao longo da história da educação brasileira, verificaram-se, sobretudo, matrizes sociais e históricas de manutenção da ordem social, adotando a educação nacional como estratégia de suporte ao ritmo e modernização da sociedade e economia brasileira.

Nessa perspectiva, o direito à escola pública gratuita e de qualidade, bem como a aquisição dos saberes historicamente construídos pela humanidade são colocados em um plano secundário ou simplesmente negados para a classe trabalhadora. Corroborando com esse pensamento, Kuenzer (1992, p. 22) afirma que:

[...] o que ocorre com os excluídos do Brasil é que se constituem em aproximadamente 92% da população escolarizável. A estes, não é permitida a aquisição do saber sobre o trabalho na escola; quando muito, adquirem através de alguns anos de escolaridade as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Estes aprendem o trabalho trabalhando, ou seja, na prática. Que aprendizado é esse? (KUENZER, 1992, p. 22).

Nesse contexto, a educação voltada para a classe trabalhadora centraliza-se apenas na instrução dos conhecimentos elementares. A fragmentação das práticas educativas é

circundada por mecanismos de distanciamento dos saberes elencados pela escola, que passa a reproduzir o modelo e o discurso de educação da classe dominante.

Assim, para Enguita (1989), era necessário inventar e reinventar a escola, tendo em vista que a instituição escolar seria o lugar apropriado para acostumar jovens e crianças à produção e às relações de causa e interesse do modelo capitalista. Contudo, a disponibilização das salas e o ordenamento dessas relações sociais são guiados pela gênese da preparação e qualificação da mão de obra para o trabalho. “Na sociedade atual surgem formas de trabalho autônomo, mas a maioria da população ‘ativa’, isto é, a que trabalha por dinheiro, está submetida a formas degradadas de trabalho” (ENGUITA, 1989, p. 20).

Cabe considerar a categoria trabalho como sendo fundante para o ser social. É por meio do trabalho que os indivíduos exercitam situações complexas, tornando possível o existir, condição para a vida humana (ENGELS, 1876).

Assim, não há mais essência divorciada da existência; o homem se define essencialmente pela produção, e pelo trabalho; desde que começa a produzir se define como humano distinto dos animais e, ao transformar a natureza e a produzir a si mesmo, faz a história, que é a da produção da vida material a partir da produção dos meios de existência (KUENZER, 1995, p. 34).

O trabalho enquanto princípio educativo corrobora para a reafirmação do homem na produção de suas condições básicas para existir, oportunizando a elevação de saberes por meio da própria atividade laboral, criando, segundo Engels (1876), um mundo humano. Nessa perspectiva, o princípio educativo do trabalho enseja uma nova proposta para a educação, tendo em vista que a base para a sua proposição permeia a formação crítica e reflexiva dos mecanismos, atuando na reafirmação do homem enquanto ser social pelo trabalho. As relações de trabalho centradas no modelo de produção vigente acabam por negar a essência da categoria, causando um processo de estranhamento pelo trabalhador.

Dessa forma, em consonância com Kuenzer (1995, p. 35), constitui “(...) a possibilidade de concebê-lo, de criá-lo, a partir de determinado fim”. Assim, verifica-se o processo oriundo da atividade trabalho para a criação de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas a partir dos aspectos presentes na natureza (KUENZER, 1995).

Complementarmente, para Feracine (2011, p. 60), “servindo o trabalho humano como peso definitivo na determinação do valor de troca, conclui-se pela necessidade de definir esse valor como sendo a cristalização do trabalho na produção de determinado bem econômico”. Dessa forma, os produtos concebidos como mercadorias possuem valores

relacionados ao tempo e trabalho que foram utilizados em sua feitura. Todavia, “a quantidade de trabalho e que podem ser produzidas na mesma fração de tempo, possuem igual valor. Este o grande princípio marxista” (FERACINE, 2011, p. 61).

Nesse contexto, visualiza-se a escola como lócus de preparação técnica da classe trabalhadora para a inserção no mercado. Para tanto, no subtópico de discussão a seguir, será apresentada uma análise desse processo de estruturação da escola segundo os anseios e urgências do mercado, em consonância com a adoção da gestão e avaliação educacional como instrumentos reguladores do trabalho desempenhado no contexto educacional.

Para Kuenzer (1995, p. 34), “o homem faz sua história com a práxis e com ela cria e produz a si mesmo, ao mesmo tempo que a história”. Portanto, o homem se humaniza enquanto trabalha; o trabalho oportuniza o exercício da prática social enquanto atividade inerente ao exercício humano para a criação das relações sociais, por meio da constituição dos modos de existência.

Tendo em vista que o trabalho desumanizado e descontextualizado dos preceitos elencados por Marx e Engels (2014) e Marx (2014) ainda se configura como elemento norteador da práxis humana e voltada ao caráter histórico em que a sociedade está assentada, faz-se, portanto, necessário entender o trabalho e a percepção da categoria para o desenvolvimento dos aspectos sociais, políticos e econômicos que permeiam a realidade experienciada pelos sujeitos que a compõem. Todavia, “Mesmo na forma alienada, o homem está na práxis e na história; ambas lhe permitem a negação do trabalho alienado e a conquista do trabalho criador, constituindo-se no ponto de partida para a construção de um mundo humanizado” (KUENZER, 1995, p. 33).

Para Frigotto (1989, p. 72), “À medida que passamos da visão abstrata e genérica de homem para uma visão histórica, concreta, de um homem que se produz nas relações sociais de produção, o conceito de trabalho e de propriedade estão implicados nessa concepção”. Ou seja, a natureza e o homem são transformados pela ação social em que o trabalho está assentado, alterando a sua própria existência.

Corroborando, em conformidade com Cardozo (2006, p. 169), “essas novas formas de organização da produção fragmentam as relações de trabalho e solapam a organização sindical da classe que vive da venda da força de trabalho e transformam as bases objetivas da luta de classes”, ou seja, o trabalho enquanto categoria fundante do ser social

acaba sendo fragmentado e reduzido aos discursos de produção e nivelamento do sistema produtivo em vigência.

Ao mesmo tempo em que revolucionou os métodos de organização do trabalho, a heterogestão trazida pelo novo modo de produção que se iniciava, o capitalista, revolucionou as formas de educação para o trabalho, à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial (KUENZER, 1995, p. 25).

Nesse contexto, para Frigotto (1989), eliminar a possibilidade do homem de produzir, acaba, pois, reduzindo a apropriação pelo trabalho da relação essencialmente social em que a categoria trabalho está assentada. Observa-se, em consonância com o autor, na história de construção da sociedade, que as relações entre os homens e a natureza fundem-se na gênese de transformação e também para a produção dos bens necessários para sobrevivência.

Conforme Feracine (2011, p. 106), Karl Marx estabelece que “todas as relações fixas e enferrujadas, com seu cortejo de noções e ideias antigas e veneráveis, se dissolvem; aquelas que as substituem envelhecem antes mesmo de se consolidarem”. A solidez e a racionalidade acabam, pois, ditando as condições de existência e sobrevivência. Verifica-se, portanto, o caráter de exploração por meio de um processo de produção predatório, distante do caráter humanizante e social.

São, pois, as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência (relações de produção), que juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

O homem, em todas as sociedades, conforme a análise de Frigotto (1989), produz os elementos necessários para a manutenção da sua existência. É o modo de produção como um princípio de articulação à infraestrutura (economia) e à superestrutura (instância jurídico-política e ideológica). Assim, “a natureza específica de qualquer modo de produção é historicamente determinada, então, pelo tipo de relação social que os homens estabelecem na produção de sua existência” (FRIGOTTO, 1989, p. 75).

A partir da mundialização do capital, observou-se um processo de afetamento na dinâmica das relações de produção. Segundo Sousa Júnior (2014, p. 132), “desde o início da década de 1970, o capitalismo mundial vive uma tendência de baixa das taxas de crescimento em que, como já foi demonstrado, os capitais particulares buscam valorizar-se na esfera

financeira”. Assim, em consonância com as teorias da economia, o respectivo sistema perpassa diversas crises em seu processo de organização financeira e burocrática. Corroborando ainda nesse aspecto, observam-se “as contradições de um sistema orientado mais fortemente do que qualquer outro estágio imperialista, no sentido predatório puro” (SOUSA JÚNIOR, 2014, p. 133).

No manifesto, Marx afirma que as condições burguesas tornaram-se demasiado estreitas para abarcar as riquezas por elas produzidas. Temos, dessa forma, superprodução acompanhada de subconsumo no mundo operário, sendo esse duplo fenômeno resultante das condições burguesas, ou seja, do sistema de exploração do trabalho. Para sobreviver, a burguesia capitalista terá de acumular ainda mais, pois é este o fim de toda a sua atividade (FERACINE, 2011, p. 68).

Deve-se, portanto, obter o lucro, mesmo considerando esse lucro como elemento norteador de práticas laborais alienantes do ponto de vista da categoria. Nessa perspectiva, a educação servirá na medida em que auxiliará na perpetuação das adversidades e fragmentação do trabalho. A perspectiva de educação atrelada aos meios vigentes de produção corresponde a uma educação como instrumento de mão de obra e de uma antecipação da fábrica e da dinâmica obedecida na fábrica, corroborando, assim, para um estranhamento da própria escola enquanto espaço difusor de conhecimentos e saberes.

Diante desse contexto, Frigotto (1989) estabelece, por meio da obra *A produtividade da escola improdutiva*, uma tessitura fiel dos lampejos econômicos sob a dinâmica do trabalho e das relações sociais. A teoria do capital humano aliada às bases e às teorias da economia moderna escancaram a influência dos organismos internacionais na ordenação dos modos de produção e no tipo de educação fornecida para a classe trabalhadora.

É nessa perspectiva que surge o que Marx denomina alienação. “Marx demonstra que o ser humano entra em processo de autodestruição e aliena-se de si mesmo” (FERACINE, 2011, p. 22). Dessa forma, esse viés corrobora para os efeitos sociais vinculados à vida do trabalhador e à sua dinâmica, fazendo com que se torne alheio a si próprio e, portanto, acabando como produto material das condições em que está inserido.

Essa realidade contradiz as ideias contidas inicialmente sob a categoria trabalho. O trabalho, na perspectiva humanizante, contrapõe-se ao trabalho alienado e fragmentado, negando, pois, a historicidade dos fatos e fenômenos sociais.

Em conformidade com Sousa Júnior (2014, p. 253):

As formulações de Marx e Engels a respeito da educação, da escola e das lutas proletárias pelo direito ao saber social, representam um paradigma fundamental para balizar as discussões atuais, nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade. Muitos dos aspectos da nova dinâmica do capital são fenômenos que Marx e Engels, definitivamente, não imaginariam como possíveis.

Assim, a tendência atrelada à mundialização do capital influenciou fortemente as relações de produção, bem como as transformações dos processos de trabalho, da elevação científica por meio da era globalizada e a crise social do trabalho. Verifica-se então que a crise na escola se atrela também à crise da mundialização do capital. Todavia,

[...] para Marx, a escola tem um lugar muito bem definido dentro das preocupações proletárias. Ela é uma instituição burguesa, no sentido de que toma parte da dinâmica da mesma, portanto, como tal, seria incapaz de se transformar, como microestrutura, numa instituição contrária à dinâmica social à qual está vinculada (SOUSA JÚNIOR, 2014, p. 254).

Assim, ainda em consonância com o autor, a escola para Marx também é constituída pelas inquietações relacionadas aos modos de produção e sistema vigente, embora seja percebida como uma importante ferramenta de ampliação dos saberes científicos pela classe trabalhadora.

Segundo o autor, é inserida no espaço escolar que a classe trabalhadora obterá acesso ao conhecimento historicamente construído pela sociedade. É, portanto, um lócus importante para a socialização dos conteúdos, colaborando para a emancipação do proletariado. Diante desse contexto,

A compreensão marxiana da escola que dialeticamente reconhecia nela uma importância determinada, ao mesmo tempo em que a considerava uma microestrutura dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, não foi o paradigma que predominou no interior dos movimentos populares por escola (SOUSA JÚNIOR, 2014, p. 256).

Complementarmente, Frigotto (1989, p. 75) afirma que:

Para aprender os vínculos ou desvínculos entre a prática educativa escolar ou não escolar, com o mundo da produção, do trabalho, implica apreender concretamente a especificidade do modo de produção onde essa prática se efetiva. Implica, de outra forma, apreender o movimento concreto, as formas que historicamente assumem este modo de produção em contextos e épocas diversas.

Segundo o autor, a sociedade, em virtude do trabalho, acaba entrando em um processo denominado mediatização e varia em consonância com a natureza e os mecanismos de produção. Dessa forma, os modos de produção são historicamente determinados pela relação com a natureza, bem como na produção da própria existência.

De acordo com Sousa Júnior (2014, p. 58), “O fundamental é, inicialmente, compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados Nacionais”. Assim, faz-se compreender a dinâmica de funcionamento dessas transformações e contradições sociais que perpassam a precarização do trabalho e da vida.

Não cabe aqui, para os limites e propósitos deste trabalho, retomar a análise detalhada das formações econômicas pré-capitalistas que nos permitem chegar a fixar o movimento mais global da transição para o modo de produção capitalista. Interessa-nos, apenas, enunciar, a partir disto, os pré-requisitos históricos para a existência desse modo de produção e os traços fundamentais de sua especificidade (FRIGOTTO, 1989, p. 75).

Para Marx (1955, p. 91), “a relação do trabalho com o capital, ou as condições objetivas do trabalho com o capital, pressupõem um processo histórico que dissolve as diferentes formas nas quais o trabalhador é um proprietário e o proprietário trabalha”. Esse modelo de produção acaba transformando também a escola enquanto espaço formativo para acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado historicamente construído. Nesse contexto latente de mundialização da economia, qual o papel da escola? Oportunizar acesso ao conhecimento elaborado ou a manutenção de práticas e conhecimentos que dialogam com os preceitos do capital?

Em conformidade com Sousa Júnior (2010), o princípio do trabalho na perspectiva da educação figura em meio às relações complexas como exercício de resistência perante a transição do proletariado à classe dominante. Para o autor, o êxito desse princípio atrela-se ao conjunto de ações políticas, jurídicas e sociais de um processo integrativo da educação e do ensino em consonância com os anseios da classe operária.

Diante desse contexto, o papel da escola centra-se como essencial para a compreensão do ser e da função social que ele desempenha na realidade experienciada a partir do convívio em sociedade. É por meio das práticas educativas situadas no interior da escola que a autonomia e consciência coletiva devem estar presentes e em permanente construção. A

instituição escolar centra-se na ampliação dessas práticas, acentuando o vínculo no acesso aos outros espaços formativos e na realidade vivenciada pelos sujeitos que a compõem.

Marx defendia a luta pela regulamentação do trabalho com o intuito de enfrentar uma realidade concreta na tentativa de coibir os abusos do capital. Sua posição era de recusar qualquer postura que partisse simplesmente da negação das condições concretas do avanço das forças produtivas e que, conseqüentemente, se negasse a enfrentar a realidade dada em que as exigências da grande indústria assumem papel preponderante (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 43).

Assim, resta aos trabalhadores a venda do trabalho para a garantia da sua existência. A educação, nesse contexto específico, insere-se também nesse universo repleto de contradições que envolvem a organização do ensino e o fortalecimento da classe operária (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 44).

Karl Marx estabelece, por meio da educação, alguns avanços que, segundo a sua análise, permitem verificar os limites da ação educativa por meio dos elementos relacionados à dinâmica contextual presente na realidade vivenciada. “O princípio da união trabalho e ensino cumpre duas ordens de preocupações diferentes: imediatamente, ele é pensado como antídoto contra a divisão do trabalho e como momento de formação do proletariado” (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, o princípio educativo, segundo a percepção de Marx, está presente nas relações de produção, na redução do antagonismo oriundo das classes e, por conseguinte, na divergência entre a teoria e a prática. Assim, conforme as contribuições de Sousa Júnior (2010, p. 50), “a questão que se coloca é precisamente esta: a perspectiva marxiana compõe-se da instrução em instituições formais de educação (escola), do processo de formação articulado ao mundo do trabalho”. Assim, é preciso considerar esses elementos inter-relacionados a partir das dimensões que o compõem.

Segundo Ribeiro (2000, p. 50):

Outro aspecto relevante relacionado ao conceito de trabalho é que, quando fazemos referência a ele, quase sempre adotamos o conceito de “trabalho produtivo”, isto é, aquele trabalho que produz um bem que tem valor de mercado, que gera ganho monetário. Assim, o trabalho doméstico é desconsiderado, resultando em grande injustiça, não exclusiva, mas, especialmente, para as mulheres.

Considerando os elementos adjacentes construídos com base na discussão realizada, verificou-se a dualidade do processo educativo e das condições materiais em que a

classe operária está sedimentada. Dessa forma, cabe considerar o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e da escola como espaço formal de aprendizagem.

Assim, a pesquisa funde-se enquanto elemento de ida e volta para aproximação crítica e fundamentada da realidade, buscando uma contextualização dos aspectos subjetivos e objetivos em que a análise está ancorada. Nesse contexto, essas representações e determinações sociais funcionam como interações para o entendimento do objeto. Cabe, portanto, entender o caminhar refletido na historicidade, causas e efeitos do processo de análise, buscando, pois, uma ampliação do olhar e dos agentes causadores da dinâmica em questão (LIMA, 2006).

Assim, o acesso da classe trabalhadora aos espaços formativos insere-se na dialética de apropriação dos saberes construídos socialmente para a elevação social, tomadas de consciência e acesso contínuo aos meios e espaços historicamente negados para a classe trabalhadora.

O polo teórico a seguir versará sobre os conceitos basilares inerentes à avaliação e à gestão educacional, salientando os aspectos sociais, históricos e legislativos que permeiam a educação profissional situada no Brasil. Cabe, portanto, considerar os elementos condizentes com os efeitos da reforma do ensino médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 POLO TEÓRICO

O polo teórico representa a reunião dos conceitos e teorias em que o objeto está em imersão. É a partir da junção dos conceitos tecidos por meio da literatura disponível que conexões podem ser construídas e fundamentadas entre o objeto em pesquisa e as proposições de teoria que sedimentam o olhar do pesquisador.

Na caminhada epistemológica e estruturação da etapa teórica, pode-se visualizar a junção de elementos capazes de auxiliar na compreensão do objeto. Cabem, portanto, o estabelecimento e registro das teorias adjacentes ao objeto para a consolidação de conceitos significativos que auxiliem no amadurecimento e percepção do objeto e da pesquisa.

O polo teórico insere-se na perspectiva de apreensão dos conceitos. É nessa etapa da pesquisa que a teoria adjacente ao objeto é apresentada e discutida. A partir da discussão dos conceitos, verifica-se uma ampliação deles através dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e pela comunidade científica (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Conforme essa ótica, o polo teórico consolida-se como etapa fundante da prática científica nas ciências humanas e sociais. Para Morin (2014), a sociedade da informação e conhecimento está intrinsecamente relacionada ao acúmulo de informações e expressões condizentes com o contexto histórico em que está sedimentada.

Dessa forma, cabe a diferenciação entre a cabeça-cheia e a cabeça bem-feita, conforme o prisma construído pelo autor. Apesar de o indivíduo estar inserido em contexto de intensa interação com as informações presentes na dinâmica dessa sociedade, é preciso o estabelecimento de práticas significativas que dialoguem com a socialização expressiva desses saberes.

Nesse ínterim, a cabeça bem-feita não alicerça a sua compreensão apenas na reprodução passiva de informações, mas na condução ativa dos elementos que permeiam a ciência. Assim, é preciso uma conduta ativa e autônoma diante da elaboração de conceitos e teorias no intento de colaborar com a ampliação da ciência e dos conhecimentos obtidos por meio da atividade científica.

O respectivo polo teórico objetiva, assim, agregar elementos condizentes com a formação dos conceitos significativos para a análise do objeto. Todavia, esse movimento insere-se nas teorias adjacentes ao objeto para a proposição de novos olhares e percepções

sobre o estudo. É nessa construção permanente que são gestacionadas reflexões importantes para a continuidade da ciência e da elaboração de conceitos.

Assim, o polo teórico reafirma os conceitos de convergência ou divergência entre as teorias estabelecidas durante o contexto histórico, social e político traçado para a ampliação da análise gradual e individual do pesquisador e seu objeto de estudo.

A seguir, será apresentada uma discussão acerca dos aspectos contextuais que permeiam a gestão escolar no Brasil. Para tanto, é preciso estabelecer os marcos regulatórios que permeiam a organização do ensino e os efeitos das políticas públicas aplicadas na área educacional.

3.1 Histórico e base legal da gestão educacional no Brasil

“São os homens, em grupos, e confrontando-se como classes em conflito que fecham ou abrem os circuitos da história” (FLORESTAN FERNANDES, 1977).

Sabe-se que gestão educacional compreende uma importante dimensão da organização pedagógica e social para ampliação dos saberes que são tecidos dentro dos muros das unidades escolares. Em conformidade com o estabelecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 9), “As políticas educacionais no nível municipal desempenham um papel fundamental para fazer avançar o País em direção a esses objetivos”. Não obstante, é preciso o entendimento das funções estabelecidas pela gestão escolar para melhoria contínua da ampliação da oferta, qualidade e da equidade do sistema público de ensino. Nessa perspectiva, o entendimento da base legal e histórica para fortalecimento das práticas relativas ao desenvolvimento pleno desses espaços é necessário para um caminhar sedimentado na vigilância do contexto histórico da educação brasileira e nos seus desdobramentos acerca do objeto supracitado. Dessa forma, cabe a ampliação do olhar e das práticas relativas ao desenvolvimento da gestão escolar no Brasil.

Para Geraldo Filho (2006, p. 95),

Durante o século XVI, outros movimentos não menos importantes, incorporados às ideias burguesas, também colaboraram para que acontecessem aquelas mudanças. A burguesia era formada sob a hegemonia das sete artes liberais *Trivium* (Gramática,

Dialética, Retórica) *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), estruturadas pela igreja durante a idade média.

Em conformidade com o autor, a escolástica esteve presente no Brasil e passou a ser considerada a partir da educação traçada pelos padres nas missões jesuíticas. Para observância dessa matriz histórica que permeia a educação brasileira, centremo-nos nas contribuições e influência da base jesuítica para a educação.

De acordo com Aranha (2006, p. 226), “Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega”. Esses missionários iniciaram o processo de organização de escolas destinadas ao ato de ler e escrever, em Salvador, Bahia. Tais espaços destinados para esse ofício receberam o nome de “escolas de ler e escrever”.

Para Geraldo Filho (2006, p. 96), “o ensino era universal, ou seja, igual para todos e não se vinculava à realidade local. O ensino praticado pelos jesuítas era estruturado. A partir de 1599, seguiam a *Ratio Studiorum* (ordem de estudos) que determinava o currículo”. Nesse contexto, em conformidade com Ribeiro (2000), a escola reverberava uma organização centrada maciçamente na fé cristã e nos postulados estabelecidos pela coroa portuguesa. Nesse primeiro momento da educação tradicional brasileira, a base de organização e educação recém-criada deveria, pois, seguir o cumprimento e obediência às exigências traçadas pela coroa portuguesa para a colônia brasileira.

Dava-se início então, segundo a autora, ao processo de organização e criação de escolas elementares, secundárias, além de seminários e missões que foram presentes no Brasil até a expulsão dos Jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, em cumprimento das exigências da coroa portuguesa (ARANHA, 2006).

De acordo com Geraldo Filho (2006, p. 95), “o sistema de ensino jesuítico foi desmontado em 1759 e não houve nada à altura em seu lugar. A educação básica ficou pior, somente foram conservados os privilégios do Ensino Superior”. Assim, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, iniciaram-se as reformas pombalinas. Ressalta-se que as ações decorrentes dessa reforma foram colocadas em prática após dez anos decorridos da organização do Marquês de Pombal em terras brasileiras. Em conformidade com Silva et al. (2020, p. 17):

A educação deixava de ser responsabilidade dos jesuítas para ser assumida pelo Estado. Diante desses processos de transformações na educação brasileira, eram

notáveis as dificuldades enfrentadas pelo Marquês de Pombal para conseguir consolidar as reformas pombalinas na educação, pois as instituições encontravam-se dispersas e não havia controle para fiscalizar os recursos repassados pelo subsídio literário.

Nessa perspectiva, observaram-se lacunas no processo educativo de organização e sedimentação das práticas realizadas nas escolas em virtude da expulsão dos jesuítas, ocasionando prejuízos educacionais. Assim, faz-se necessário o entendimento acerca do objetivo da Coroa Portuguesa com a colônia brasileira, ou seja, de acordo com Ribeiro (2000, p. 21), “O rápido esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a impossibilidade da população indígena em oferecer um produto que interessasse ao mercado europeu, a possibilidade da existência de ouro” foram desdobramentos que incidiram sobre o modo de ocupação e exploração da colônia brasileira, fazendo com que a coroa portuguesa optasse por não orientar o processo de ocupação da colônia.

Em 1808, verificou-se o aumento do fluxo cultural em virtude da vinda da família real portuguesa e a influência direta das ideias iluministas. As mudanças foram sentidas na economia com a substituição de uma ótica assentada na agricultura em detrimento das mudanças advindas da segunda fase do capitalismo: o liberalismo e a ótica científica da economia (GERALDO FILHO, 2006).

Para Ribeiro (2000), após a promulgação da independência do Brasil, em 1822, fez-se necessário o estabelecimento de uma Constituição. Em 1834, a partir do Ato Adicional, o Imperador outorgava às províncias autonomia para legislar e organizar as escolas de primeiras letras. Nesse ínterim, o Imperador D. Pedro I incumbiu às províncias organizar e também buscar, por meio de impostos, financiar a educação oferecida à população. Nesse ínterim, conforme a autora, na respectiva Lei estava contida a ideia inicial de um sistema nacional de educação em seu duplo sentido, ou seja, “graduação das escolas e distribuição racional por todo território nacional” (RIBEIRO, 2001, p. 44).

Nessa perspectiva, o que houve na prática da organização do espaço escolar no período Imperial relacionou-se essencialmente no funcionamento e financiamento desses espaços, delegando, pois, para as províncias, o suprimento dessas responsabilidades e demandas, resultando em “consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados” (RIBEIRO, 2001, p. 44).

Dessa forma, para Aranha (2006, p. 340):

Adotaram o sistema de monitoria, em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster era: um só mestre para mil alunos. O sistema consistia em reunir um grande número de alunos em um galpão – Lancaster chegou a reunir mil – e agrupá-los de acordo com o seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética.

Em consonância com a autora, o respectivo método de ensino foi empregado nas escolas de primeiras letras em virtude das condições precárias em que as instituições de ensino estavam imersas, bem como do quantitativo reduzido de professores preparados para o exercício da função nesses espaços. Nesse contexto, para Geraldo Filho (2006, p. 98), “Com todas essas mudanças para o atendimento da elite, esqueceram-se de modificar o ensino elementar que continuava sem nenhuma ênfase, como durante a colonização”.

Nessa perspectiva, em conformidade com o autor, “as novas ideias do século XIX, com o positivismo, o Marxismo, o Darwinismo, etc. não tiveram força suficiente entre o ensino superior preparado para a elite aristocrática e o falido ensino elementar para o povo” (GERALDO FILHO, 2006, p. 98).

De acordo com Palma Filho (s/a), os historiadores intitulam o período de 1889 até 1930 como República Velha ou República dos Coronéis. Nesse período, o governo federal tratou de diversas ações e reformas no campo educacional. As principais, nesse período, sedimentaram-se no ensino médio e também no ensino superior.

Na República Velha, instalou-se o princípio de descentralização para organização do espaço escolar, ocasionando uma marca que resvala até os dias atuais na educação brasileira, assentada no dualismo pedagógico. Essa marca não está presente apenas na educação, mas nos demais setores sociais, políticos e econômicos que sedimentam a sociedade brasileira.

De acordo com Ribeiro (2000, p. 72), “percebe-se a influência positivista. Era a forma de tentar implantar e difundir tais ideias através da educação escolarizada”. Nesse contexto, a instrução pública e gratuita acabou sendo afetada por meio do Decreto nº 981, de 1890, chamada de Reforma Benjamin Constant. Essa reforma instituía orientações e princípios de laicidade para o ensino, bem como a gratuidade da escola denominada de escola primária. Dessa forma, a mudança na organização passou a se configurar, conforme Ribeiro (2000, p. 73), da seguinte maneira:

A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de sete anos. No nível superior afetou o ensino politécnico, o de

direito, o de medicina e o militar. Quanto à escola de Minas, nem chegou a ser colocada em execução.

Assim, um dos principais objetivos dessa reforma correspondia ao caráter formativo que cada série deveria oportunizar e também à ampliação da concepção de formação recebida na escola a partir da ciência, distanciando-se da tradição humanista fornecida até em então para a educação brasileira.

A partir da superação do modelo agrário-comercial e início da industrialização em nosso país, passou-se a requerer da sociedade brasileira mudanças no modelo pedagógico e na organização da escola, tendo em vista os elevados índices de analfabetismo. Assim, o novo modelo centrado na indústria necessitava urgentemente de mão de obra fabril qualificada que realizasse a operacionalização do maquinário. Portanto, a escola deveria, pois, ser o local de antecipação da fábrica e ensinamento técnico.

Nessa perspectiva, era urgente repensar o modelo e a organização do espaço escolar. Corroborado, Aranha (2006, p. 62) explica que “a organização escolar, em tal contexto, é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma”.

A partir da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, instala-se no Brasil uma reforma destinada à instrução pública no Estado de São Paulo. Saviani, em sua obra *Escola e Democracia*, afirma que a respectiva reforma passou a instituir os denominados grupos escolares. Tais grupos reuniam-se em estruturas físicas distintas e com diferentes níveis. Para cada grupo escolar, havia um diretor e professores para organizar o processo educativo (SAVIANI, 2008).

Para Geraldo Filho (2006, p. 66), “por volta de 1930, houve o grande processo de urbanização e a industrialização do Brasil e a administração escolar, ideologicamente, tornou-se crítica, distanciando-se das teorias clássicas”. Portanto, a articulação entre as teorias clássicas da administração durante a estruturação da gestão escolar acabou por se desenvolver de forma própria, independente da administração geral. Dessa forma, observou-se que o nivelamento deveria considerar o contexto e a articulação com o sistema produtivo para nivelamento das relações e processos educativos.

Para Geraldo Filho (2006, p. 68-69), “Chegavam nos EUA as bases do pensamento escolanovista, estruturado por Dewey, com fundamentos epistemológicos no pragmatismo, na escola de Summerhill e nos escritos de Montessori e Rousseau”. Nesse

período histórico da educação brasileira, verificou-se a necessidade de mudança no modelo pedagógico tradicional vigente, bem como em uma reforma educativa assertiva capaz de mudar o quadro educacional brasileiro permeado pelo analfabetismo de milhares de brasileiros e brasileiras (RIBEIRO, 2001).

Para isso, a massa intelectual brasileira composta por grandes nomes da literatura nacional se uniu por meio da participação e assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação. De acordo com Geraldo Filho (2006, p. 65), isso se dava com “a ideia de escola transformadora, defendendo a tese de que a escola somente será transformadora quando trabalhar o conhecimento historicamente aceito e organizado”. Assim, o respectivo movimento encabeçado por Fernando de Azevedo forneceu importantes contribuições para a área, como o estabelecimento da pedagogia nova como base didática para o repensar da prática docente e a organização do espaço escolar. Dessa forma, “(...) É assim que no já citado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova está declarado, de forma genérica, que ele continha as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbano-industrial” (RIBEIRO, 2001, p. 123 apud AZEVEDO, 1994, p. 397).

De acordo com Geraldo Filho (2006), a respectiva pedagogia nova e os seus princípios acabaram por influenciar diretamente a elaboração das Leis Orgânicas do ensino, objetivo central da Reforma Francisco Campos e da reforma proposta por Gustavo Capanema em 1942, além do surgimento da primeira lei geral da educação, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada em 1961. Ribeiro (2000, p. 165) reforça esse pensamento ao considerar que:

A Constituição de 1946, que determinava ser da competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, a 29 de abril de 1947 instaurou uma comissão para iniciar os trabalhos para a elaboração de um anteprojeto. Foi dito, também, que a partir daí é apresentado à Câmara Federal o projeto (29.10.1948) que somente treze anos depois dessa data (20.12.1961) se transformaria em lei.

Souza e Tavares (2014, p. 270) ensinam que: “Em 31 de março de 1964, quando iniciada pelo Golpe Militar, a ditadura era herdeira da disputa permanente entre público e privado no campo da política educacional, ou seja, a emblemática luta entre aqueles que defendiam a educação como um campo de atuação”. Nessa perspectiva, as forças antagônicas entre o público e o privado acabaram por evidenciar os seus efeitos sobre a dinâmica da escola e organização dos espaços educativos.

Diante disso, considerou-se o apelo da iniciativa privada em vender os produtos educacionais e a esfera pública tomada pelo direito de que a educação se constitui como uma garantia a ser viabilizada pelo poder público. E assim, “(...) Esta luta sempre esteve longe de significar a constituição de um clássico mercado educacional, dado que o setor privado não apenas reivindicou e reivindica a ‘liberdade de ensinar’, ou seja, de vender serviços educacionais, como o de realizar suas atividades por meio da gestão de recursos estatais” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271).

Para Clark, Nascimento e Silva (2006, p. 129), “A Lei 5.540, de 1968 e o Decreto-Lei nº 464, de 1969, promoveram a chamada Reforma Universitária, que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior”. Nesse contexto, a reforma do Ensino de 1º e 2º Grau foi estabelecida a partir da Lei nº 5.692 datada de 1971, sistematizando assim a qualificação profissional obtida por meio do ensino ofertado na educação básica.

Com essas mudanças, para os autores, a base legal passou a sistematizar, a saber:

As principais mudanças introduzidas por essa lei foram: a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho (GOT) e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 129).

Outro elemento importante corresponde à reforma de 1971 atrelada à gratuidade do ensino. Dessa forma, a respectiva mudança na legislação: “(...) Promoveu a junção do injuntável, com a fusão da então escola primária com o ginásio, primeiro ciclo da escola secundária daquele tempo, na criação do ensino de 1º grau, em um movimento em favor da ampliação da obrigatoriedade” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271).

Chama à atenção a inclusão da figura de “planejadores” da educação, além de indicar a possível existência de ainda outros especialistas. A lei apresenta um avanço interessante neste ponto, ao reconhecer a importância de formação qualificada, de nível superior, para estes profissionais da educação, uma vez que a LDB de 1961 determinava que o ensino normal seria o responsável para promover a formação destes profissionais, pelo menos para o nível primário (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 274).

Em conformidade com os autores, a respectiva Lei realiza detalhamento acerca da gestão dos sistemas de ensino, atuando na sistematização de procedimentos importantes para garantir o financiamento da Educação Básica. Dessa forma, o planejamento educacional acaba

por abranger os programas de iniciativa específica e própria voltados para a educação, tais como os Planos Nacionais de Educação.

A partir das ações relativas à organização e gestão do espaço escolar foi possível desvelar as ações embasadas nos princípios legislativos a serem tecidas na esfera micro: a escola. Portanto, faz-se necessário o entendimento dessa matriz histórica para entendimento das ações e contexto político e social em que tais bases são pensadas no âmbito da educação. Nessa perspectiva, Vieira (2015, p. 42) explica que “a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor do setor educacional”. Nesse ínterim, cabe o entendimento de que as reformas educacionais e a protelação de uma legislação assertiva na educação básica, pública e gratuita ocasionaram diversas lacunas na comunidade educativa. A história da educação revela o caráter assistemático e ausente do poder público para superação dos gargalos que assolam a sociedade brasileira.

No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração. As competências e atribuições dos diferentes entes federativos foram explicitados através da Emenda Constitucional (EC N. 14/96, Art. 3) e detalhadas pela LDB (Art. 9, 10, 11, 16, 17, 18, e 67). A Educação Básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (VIEIRA, 2008, p. 42).

Sabe-se que a gestão educacional se constitui enquanto fenômeno complexo. Dessa forma, os aspectos sociais, políticos e culturais permeiam a consolidação da gestão educacional no Brasil. Para Noguchi (2007, p. 43), “(...) A gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”. Cabe o entendimento da gestão educacional como elemento constitutivo da organização das práticas inseridas no interior da escola e, para tanto, é preciso investigar as bases que constituem o fenômeno e os mecanismos de inserção dos mesmos no cotidiano dos sujeitos que compõem a escola.

Assim, os modelos de gestão são caracterizados em conformidade com critérios específicos por meio da demanda apresentada. A eficiência tem relação direta com o critério econômico enquanto a eficácia relaciona-se com a base institucional. A efetividade evidencia o caráter político das ações realizadas. A relevância, por sua vez, é mensurada por meio de

critérios enquanto fator cultural que estabelece o desempenho administrativo das condicionantes sociais empregadas para a gestão (SANDER, 2007a).

Dessa forma, para Sander (2007b, p. 422):

[...] a finalidade é contribuir para a descoberta e delineamento das orientações teóricas e perspectivas analíticas adotadas nos estudos e pesquisas sobre organização e administração da educação ao longo da história política e cultural do país, com destaque para o desenvolvimento das últimas décadas.

Esse autor afirma ainda que o contexto histórico, político e administrativo das pesquisas em política e gestão no Brasil se embasou no processo de organização da sociedade brasileira. Os passos iniciais foram sistematizados durante o período colonial. A formação técnico-cultural era realizada na/pela metrópole, Portugal. A partir da Companhia de Jesus e da sistematização do sistema educacional assentado na fé e nos preceitos da religião, formaram-se grandes centros de ensino sob a influência da igreja católica (SANDER, 2007b).

Já sob a influência direta do positivismo francês, o pensamento administrativo surgiu com força a partir do período republicano. Contudo, a sistematização jurídica formal originou-se do direito administrativo romano, considerando traços da organização da administração pública e educacional presentes na historicidade dos períodos de construção da sociedade brasileira (SANDER, 2007b).

Foi precisamente esse esquema intelectual, de natureza antecipatória, dedutiva, normativa, prescritiva e regulatória que retardou a adoção de princípios e técnicas de administração educacional fundamentados em outras tradições filosóficas e jurídicas, como, por exemplo, as do direito anglo-americano, de natureza experimental, empírica e indutiva, que somente se consolidaram no Brasil no século XX (SANDER, 2007b, p. 424).

Nessa ótica, em conformidade com o autor, a grande maioria de escritos da época, compreendida como período colonial e república velha, tinha como objetivo central um caráter mais descritivo e legalista da realidade da organização e estruturação do ensino. Em 1920, o Brasil passou a sofrer intensas transformações a partir da agitação política e intelectual permeada por movimentos culturais em defesa de uma educação pública de qualidade. Assim, houve a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a culminância desse período de transformação social por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação no Estado do Rio de Janeiro (SANDER, 2007b).

Foi com as aulas e os escritos pioneiros desses mestres de geração de educadores brasileiros que aprendemos as primeiras lições de administração escolar e fizemos nossos primeiros exercícios de pesquisa educacional nos Bancos dos Institutos de Educação, Escolas Normais e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. É a fase precursora em que se estabeleceram os primeiros contornos conceituais e conteúdos iniciais da disciplina de administração escolar nos meios acadêmicos que se consolidaram nas décadas seguintes (SANDER, 2007b, p. 425).

Dessa forma, cabe o entendimento das matrizes históricas permeadas a partir das teorias construídas e o modo como a gestão da educação, enquanto dimensão ampla, consolidou-se por meio dos eventos e períodos de amadurecimento conceitual, inserindo, nesse movimento, a socialização intelectual nacional por meio das influências externas no campo da política e também da administração.

Em conformidade com a Declaração Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reverbera a garantia das necessidades básicas da aprendizagem. A respectiva declaração enfatiza a garantia dos direitos fundamentais na construção de uma educação básica de oportune a qualidade de ações e monitoramento da educação básica (UNESCO, 1990).

No tocante à explanação do art. 1 do documento supracitado, verifica-se, pois, a consolidação de instrumentos para oportunizar a aprendizagem, ocasionando a ampliação gradual e contínua das aprendizagens de crianças, jovens e adultos, bem como os conteúdos curriculares obrigatórios a partir dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a serem acrescidas no cotidiano escolar, que são:

[...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, s/p).

Assim, cabe aos sujeitos imersos nessa sociedade a oportunização de respeito, a socialização da herança cultural, linguística, espiritual e de ampliação da educação de outros, pois “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, s/p).

No art. 2, denominado *Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado*, observa-se a luta pelo suprimento das necessidades básicas. Assim, “É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990, s/p).

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de um conjunto de diretrizes para o fortalecimento das ações de acesso e permanência por meio da socialização da educação. Dessa forma,

Como a convocação para a universalização da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico dos países, especialmente dos subdesenvolvidos, não se pode negar seus fundamentos humanísticos e pedagógicos como direito de todos, adequação das escolas e do ensino aos alunos (LOPES; ALMEIDA, 2016, p. 92).

Nessa perspectiva, conforme Lopes e Almeida (2016), as ações decorrentes do respectivo documento incidem sobre as reformas educativas evidenciadas pelos organismos internacionais, sob a ótica da eficiência com gasto e recursos humanos, reiterando o desenvolvimento dos países nesse processo, inclusive o Brasil.

As políticas educacionais referem-se a ideias e ações no âmbito do Poder Público. Ao estudarmos as políticas públicas, portanto, detemo-nos sobre “o governo em ação” (VIEIRA, 2015).

Ao examinarmos uma determinada esfera de intervenção estatal, podemos falar de política ou de políticas de um governo, dependendo do ponto de vista e da ênfase que se quer imprimir às ações em foco. Diz-se, por exemplo, que o governo desenvolve políticas para os diferentes setores de atuação do Estado. No singular ou no plural, o importante é reter a noção de que o Poder Público desenvolve um conjunto de iniciativas que se denominam políticas. Dessa forma, o desenvolvimento de políticas articuladas se dá segundo a ótica de ampliação da educação como um exercício e compromisso de todos os sujeitos imersos no processo educativo (VEIRA, 2015).

Por meio da análise de Vieira (2015, p. 25), “Na Constituição, o fim da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para a autora, a Lei nº 9.394, datada de 1996, atribui sentido amplo para a educação, sendo que os processos formativos se ampliam na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa. Inserida nessa

perspectiva, a educação permeia a articulação entre a escola, o mundo do trabalho e a prática social. Assim,

Os princípios orientadores da educação nacional estabelecidos na Constituição (CF. Art. 206, Inc. I a VII) são retomados e ampliados pela LDB (Art. 3, Inc. I a XI). É importante mencioná-los, uma vez que definem as bases sobre as quais se organizam a estrutura e o funcionamento do sistema educacional (VIEIRA, 2015, p. 25).

Em conformidade com Vieira (2015), os principais conceitos explanados reverberam diversidade na percepção da educação brasileira e das modalidades de gestão que a ela se integram.

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
 - II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
 - III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
 - IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII. Valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX. Garantia de padrão de qualidade;
 - X. Valorização da experiência extraescolar;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nessa perspectiva, a gestão educacional vincula-se à instituição escolar para a oportunização de condições e geração da qualidade educacional para a instituição e também para usufruto dos sujeitos dependentes da educação e unidade escolar.

Em conformidade com Vieira e Vidal (2014, p. 92), “os dispositivos legais sempre foram uma importante dimensão da política educacional brasileira”. Assim, no campo educacional, em face da Constituição Federal datada de 1988, torna-se um elemento de centralidade das questões em que a educação brasileira está assentada.

Dessa forma, corroborando, Carneiro (2015, p. 188) afirma que “quando o legislador fala em organização, está preocupado em definir os elementos estruturadores da educação escolar, começando pelos sistemas e chegando às escolas, sob o influxo das diretrizes e bases da educação nacional”, no intento de estabelecer responsabilidades aos serviços ofertados para a educação pública brasileira e os elementos obrigatórios organizados e sistematizados para a concretização dos direitos e deveres a partir da análise do art. 8 do

título IV, da organização da educação nacional presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais;

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos dessa lei (CARNEIRO, 2015, p. 188).

A partir da ótica do fenômeno da gestão escolar, parte-se dos conceitos elencados para a definição do objeto denominado gestão educacional. Sabe-se, portanto, que “organização é um conceito extrapolante da semântica administrativa, uma vez que associa elementos de compreensão que envolvem, também, componentes éticos do processo complexo de formação e inclusão das identidades” (CARNEIRO, 2015, p. 188).

Segundo essa percepção, as organizações educativas inserem-se na multidisciplinaridade dos conceitos inerentes à prática e à organização educacional. Entende-se que as instituições repletas de diversidade e identidade própria possam estabelecer critérios de promoção de uma prática de gestão contextualizada e atenta às especificidades do contexto em que estão imersas.

Para tanto, é preciso estabelecer os limites e as contradições que permeiam a organização educacional. Conforme Carneiro (2015, p. 189), “a educação escolar tem uma estrutura de organização material e de organização finalística e axiológica, como distribuição de responsabilidade, sistematização de procedimentos e compartilhamento de ações”. Ou seja, quando se investiga a gestão educacional, reitera-se o delineamento das ações inerentes a essa ação para os sujeitos que compõem a escola.

Assim, a organização da educação e das escolas é passível de correlação. “Quando se fala em organização da educação nacional, de alguma forma, fala-se nas formas de se organizar o conhecimento por meio da estrutura formal dos sistemas de ensino” (CARNEIRO, 2015, p. 189).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 314), “um sistema supõe, então, um conjunto de elementos ou partes relacionadas e coordenadas entre si, constituindo-se um todo”. Dessa forma, os sistemas buscam agregar objetivos comuns para as instituições de natureza específica e diversa, ocasionando mudanças específicas no regimento e na sistematização das instituições de ensino.

Os elementos pertencentes a essa ordenação articulam-se aos outros campos e setores sociais e, assim, os interesses, convergentes ou não, irão permear as interações dos sistemas. Em conformidade com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 315), “quando instituições escolares recebem recursos do Estado para serem gastos na escola, ocorrem ações entre o sistema de ensino, o sistema político e o sistema econômico”. Dessa forma, as relações entre os sistemas são articuladas e sistematizadas por meio da ótica e o estabelecimento de interesses.

Figura 5 - Sistema de Ensino



Fonte: Adaptada de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Em conformidade com os autores, a relação de ajuste, portanto, no sistema educacional, acaba influenciando e sendo influenciada pelos demais sistemas, principalmente o sistema econômico que articula a educação ao movimento de desenvolvimento e desempenho econômico como necessidade essencial para o mundo do trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A legislação educacional brasileira, embora traduza normativamente certa concepção de sistema, não expressa o seu significado. Na lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a primeira LDB – o termo sistema é orientado pelo critério administrativo aplicado ao ensino, ocorrendo o mesmo com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Na LDB/1996, esse termo refere-se à administração em diversas esferas: sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Conclui-se que não existe um sistema de ensino, em consequência das condições e das características apontadas anteriormente, mas apenas estruturas administrativas às quais a lei se refere (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 323).

Sabe-se, portanto, que fornecida a autonomia para a organização das instituições, abrem-se, pois, possibilidades legais e são normatizadas as ações para empreender o alcance dos objetivos comuns de organização e funcionamento, ou seja, “uma construção mais coletiva e democrática das formas de organização e de funcionamento de estabelecimentos e sistemas locais de ensino, de acordo com a especificidade das necessidades” (ALVES; VILLARDI, 1997, p. 70).

Para Alves e Villardi (1997), é dever da União promover, sistematizar e ampliar os órgãos e instituições oficiais, inserindo-os na política e nos planos de ação com os Estados. Dessa forma, é papel da União auxiliar na democratização do ensino e no compromisso com a educação pública e gratuita brasileira. Sabe-se, portanto, segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 118), que “a perspectiva taylorista de organização do trabalho predominante no início do século parece ter sido retomada nas reformas brasileiras atuais”.

Nessa perspectiva, a ênfase gerencial empregada na gestão escolar confunde-se como estratégia pela qual os sujeitos que estão à frente desses espaços mantêm uma dinâmica burocrática no trabalho escolar, assegurando a centralidade do processo decisório e de controle perante a realização dos propósitos (SHIROMA, 2014).

Estudos sobre gestão assinalam tais aspectos como tendência da reforma educacional em curso e levam-nos a concluir que a conjugação do discurso da profissionalização com a ideologia gerencialista constitui uma estratégia para atingir dois alvos a um só tempo: eficiência financeira e política (SHIROMA, 2014, p. 121).

Para Ferreira e Fonseca (2011), o sistema cria um emaranhado de princípios reguladores com estratégias específicas institucionais. A partir da institucionalização dessas estratégias pelos órgãos e instâncias representativas, acaba ocorrendo o controle nas decisões em níveis inter e intranacionais.

Dessa forma, a gestão escolar é determinada por critérios gerenciais, sedimentando-se na ótica do controle eficiente de insumos escolares, bem como dos docentes. A partir dessa ótica, a qualidade da gestão empregada depende unicamente de um processo que coincida com a racionalidade no uso dos recursos, na saúde financeira que deverá ser enfatizada dentro dos muros da escola (KUENZER, 1992).

O subtópico a ser apresentado posteriormente versará acerca dos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das implicações e ordenação do respectivo documento para o Ensino Médio. As articulações após o impedimento da então presidenta

Dilma Rousseff em 2016 tornaram-se assertivas e direcionadas ao nível a partir do desempenho apresentado pelos discentes nas avaliações externas nacionais e internacionais. A chamada reforma do ensino médio, exposta e publicizada como o “Novo” Ensino Médio, oportuniza reflexões acerca das ações e dos encaminhamentos gerados do discurso atual, mas de roupagem antiga e habitual em que as políticas públicas voltadas para a educação brasileira estiveram ancoradas.

3.2 As dimensões da gestão escolar

A gestão escolar é indispensável para o desenvolvimento de ações e melhorias no âmbito da escola. Dessa forma, cabe o entendimento das dimensões que estão adjacentes ao trabalho do núcleo gestor e cumprimento das demandas apresentadas por essas organizações de ensino. De acordo com Luck (2009), a gestão pode vir a desempenhar importante contribuição a depender da concepção de educação, sabendo, pois, que a gestão se constitui como importante papel na liderança e organização do espaço escolar.

Em conformidade com a autora, o planejamento consiste na organização e sentido para as ações de trabalho desenvolvidas. Com uma prática de planejamento inadequada, a gestão empregada na escola acaba sendo realizada de forma improvisada, sem sistematização prévia. Dessa forma, “planejar constitui-se imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da Educação e da necessidade de sua organização” (LUCK, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, a prática do planejamento no âmbito da gestão escolar oportuniza importantes mudanças no contexto apresentado pela escola. Nessa ótica, a regularidade da prática de planejamento ocasiona importantes reflexões sobre as ações pensadas para as unidades escolares, provocando novas formas consistentes de pensar a realidade educativa.

Outra dimensão importante estabelecida na gestão escolar constitui-se como o monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional. De acordo com Luck (2009, p. 42), “o modo como a avaliação é praticada nas escolas revela o seu real significado pedagógico”, ou seja, a gestão é responsável pelo acompanhamento dos índices de aprovação e reprovação dos discentes. Contudo, a prática de monitoramento não está relacionada apenas

aos textos e avaliações externas, mas também a um olhar atento e sensível diante das práticas que necessitam de adequações para a aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, o monitoramento atrela-se ao processo de acompanhamento gradativo e sistemático dos procedimentos presentes no plano de aula dos docentes, bem como nos projetos realizados pela escola. Assim, o monitoramento é parte integrante da gestão escolar, por ocasionar a regularidade e ordenamento das ações realizadas na escola, organizadas e pensadas com vistas à compreensão da realidade escolar e melhoria dos processos desenvolvidos nas unidades de ensino. Nessa perspectiva, “o monitoramento e a avaliação correspondem a um processo contínuo de investigação e como tal são orientados por questionamento ou problematização de diversas ordens” (LUCK, 2009, p. 46).

Corroborando, Libâneo (2012, p. 248) afirma que:

A educação é prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. Ela se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e nos movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações e por elas constituída. Em razão disso, a educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, portanto, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da realidade.

Nessa perspectiva, cabe considerar o papel do monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola por meio do entendimento e da realidade dos sujeitos que integram a realidade escolar, considerando o processo educativo enquanto etapa plural e essencial para o desenvolvimento da formação dos sujeitos e a socialização dos saberes historicamente construídos pela humanidade. É preciso repensar o papel da avaliação e a natureza da sua ação na dinâmica educativa a partir dos sujeitos que integram o espaço formativo da escola.

Destarte, o monitoramento constitui-se como processo de acompanhamento sistematizado voltado para os processos de implementação e projetos de ação para garantir a efetividade das ações a serem tecidas no seio da escola, com o objetivo de fornecer maior controle sistemático para o ritmo do trabalho realizado nesse ambiente. Para Luck (2009, p. 45), faz-se necessária a boa utilização dos recursos que são colocados à disposição do trabalho na escola, bem como é importante a adequação das competências e habilidades preconizadas para esse fim, ou seja, “o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular”.

Outra dimensão importante da gestão escolar faz menção à gestão dos resultados. Essa tipologia atrela-se à constância de frequência e ao rendimento dos alunos mediante os conteúdos apresentados nas matrizes escolares. Esse processo articula-se à avaliação e também à observância das orientações preconizadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Dessa forma, o delineamento de tais proposições é planejado a partir do processo pedagógico e de ações para melhoria das práticas (LUCK, 2009).

Para a autora, o indicador desempenha uma contribuição importante para monitoramento dos resultados observáveis, e, assim, procuram apontar determinado dado sobre os resultados obtidos pela escola. Portanto, “o indicador vem a constituir-se no elemento mensurável que permite concluir que ocorreu um determinado resultado” (LUCK, 2009, p. 58).

Outra dimensão estabelecida para a gestão escolar atrela-se à gestão democrática e participativa. A gestão democrática foi estabelecida por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, que orienta os espaços educativos a organizarem suas ações por meio da participação e autonomia dos sujeitos que compõem a escola. Nessa perspectiva, a participação e a escuta dos sujeitos que integram a dinâmica escolar devem ser constantes, no intento de reflexão e novas tomadas de ação no contexto escolar.

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços (LUCK, 2009, p. 70).

Dessa forma, para Luck (2009, p. 71), “a gestão democrática envolve a possibilidade de expressão e da responsabilidade social”, responsabilidade que se constitui como dever da comunidade escolar para cumprimento das demandas encaminhadas para a melhoria da organização e das ações voltadas para esses espaços. Nesse ínterim, ações e responsabilidades necessitam ser encaminhadas e dialogadas com a comunidade para novas tomadas de ação.

No subtópico a seguir, versar-se-á acerca do contexto histórico da Educação Profissional no Brasil. Dessa forma, a partir das ideias de Karl Marx guiadas pela ótica do trabalho enquanto categoria fundante do ser social, a discussão teórica constitui-se como basilar para o entendimento das práticas e também das ações educativas desenvolvidas na escola por meio dessa modalidade de educação.

3.3 A educação profissional e sua trajetória histórica no Brasil

Para entender o processo de estruturação da modalidade de educação profissional e tecnológica no Brasil, faz-se necessário um olhar atento sobre a história e também o desenvolvimento econômico e social do país, vivenciado para sedimentação das ações e políticas educacionais realizadas para fortalecimento dessa modalidade.

Destarte, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha assinava o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro. O Decreto afirmava a Educação Profissional enquanto etapa indispensável para criação de hábitos necessários à própria República brasileira, com o ideal de “formar cidadãos úteis para a Nação”, a saber:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação (BRASIL, 1909, s/p).

Corroborando com o conteúdo presente no Decreto nº 7.566, de acordo com Cunha (2000, p. 4), a Educação Profissional foi legitimada por ideologias que reverberavam esse ensino nos trabalhadores, com o objetivo de:

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira.

Assim, o legado deixado pelo Império para a República, no tocante à Educação Profissional, estava intrinsecamente relacionado ao ensino de ofícios, bem como ao objetivo central de formar a população e os filhos dos trabalhadores para ocupar os espaços da fábrica. De acordo com o Decreto nº 5.241 de agosto de 1927, o ensino profissional deveria ser tornado obrigatório nas escolas primárias de ensino então mantidas pela União, o Colégio Pedro II e as unidades educativas voltadas para esse objetivo. O respectivo Decreto ainda estipulava que:

Art. 1º O ensino profissional no Brasil será ministrado de accôrdo com as disposições desta lei. Art. 2º Em todas as escolas primarias subvencionada ou mantida pela União, farão parte obrigatoriamente dos programas; desenho, trabalhos

manuaes e rudimentos de artes e officios ou industrias agrarias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar. Art. 3º No Collegio Pedro II e em quaesquer estabelecimentos de instrução secundaria, mantidos pela União, como tambem nos equiparados, serão installadas aulas de artes e officios, sendo livre ao alumno o escolher aquelle em que se queira especializar, não se dando, porém, o certificado da conclusão do curso sem essa especialização (BRASIL, 1927, s/p).

Assim, o Ensino Profissional no Brasil do período citado deveria, pois, ser organizado pela União, sendo que, nesses cursos, o trabalho com ofícios e indústrias agrárias deveria ser considerado por meio do contexto social das unidades escolares. Os estabelecimentos de ensino denominados de instrução secundária ofertariam o trabalho com os ofícios, mas o discente faria a opção de escolha do curso desejado.

De acordo com Cunha (2000, p. 16), “Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais nos primeiros anos do século XX, os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar o ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais”. Em conformidade com o autor, espera-se um efeito moralizado da classe menos favorecida, e o ensino profissional carregava esse viés corretivo para a educação dos mais humildes.

A constituição federal de 1937 fez menção, em seu Art. 129º, ao ensino técnico e determinava que: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937, s/p). A respectiva lei deveria atuar na regulação dos deveres e poderes que serão de responsabilidade do Estado, fornecendo-lhes auxílio, facilidade e subsídios para organização do ensino profissional.

De acordo com Alencar (2015, p. 26), “Com essas novas políticas voltadas à organização da Educação Profissional, presenciamos uma separação entre formação profissional e educação propedêutica”. Assim, para o autor, a partir de 1942, e da aprovação do Decreto nº 4.127, as escolas anteriormente definidas como Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominadas de Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, tais estabelecimentos de ensino passaram a ser chamados de Escolas Técnicas Federais, com gestão e autonomia no processo de organização e prática do ensino técnico. O autor evidencia que essa mudança foi acompanhada por meio do caráter formativo, necessário para o processo de industrialização no Brasil.

De acordo com Retiz e Santos (2015), observa-se a transferência de organizar a educação do trabalhador, do Estado para empresas da iniciativa privada. Em conformidade com os autores, desde a Era Vargas, ações relativas à promoção do desenvolvimento

profissionais constituem-se como escassas, tendo em vista a morosidade na oferta de vagas no ensino secundário profissionalizante. Nesse ínterim, a indústria iniciou um processo de cobranças relativas à formação do trabalhador.

Diante desse contexto de estruturação para entendimento do ensino técnico brasileiro, de acordo com Alencar (2015, p. 26):

O que observamos até aqui é um processo conturbado de criação e recriação das esferas formadoras de mão de obra, na busca por um sistema educacional que contemplasse as necessidades da indústria. Assim, foi criado o Serviço Nacional dos Industriários, que mais tarde ficou conhecido como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse contexto, o surgimento do SENAI corroborou com a oferta de educação destinada à formação profissional do trabalhador. O SENAI teve como objetivo central a formação de obra para atendimento das demandas do setor secundário da economia. Em conformidade com Retiz e Santos (2015, p. 279), em 1946, “criou-se outro sistema correlato ao SENAI, também designado a formar mão-de-obra, mas dessa vez voltado para o setor terciário da economia, o comércio”. Nesse contexto, verifica-se o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que em conjunto com Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) formou, inicialmente, o sistema que seria estabelecido como sistema “S”. Esse processo seria regulamentado pelo Decreto nº 8.621, datado de 1946.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1946), a Constituição Federal datada de 1946 estipulou, no capítulo II, Da Educação e da Cultura, no Art. 168, os princípios relacionados ao ensino, a saber:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
- V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável

Continua

- VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigirá-se concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

- VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, s/p).

De acordo com o fragmento do respectivo documento, visualizou-se a obrigatoriedade das empresas e também da indústria de colaborar com a formação de seus colaboradores menores e, caso tais empresas possuíssem mais de 100 (cem) funcionários, ficava obrigatória a oferta de educação primária para seus trabalhadores. Em 1959, foram instauradas as escolas técnicas federais definidas inicialmente como autarquias.

No dia 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determinava aos alunos concluintes de cursos de educação profissional que avançassem nos estudos no Ensino Superior, em conformidade com os termos das Leis Orgânicas de Ensino (BRASIL, s/p).

Nesse contexto, Retiz e Santos (2015, p. 282) afirmam que: “Foi durante esse período de industrialização no país que cresceu a demanda do mercado de trabalho por pessoas para trabalhar, principalmente por aquelas que soubessem ler e escrever”. Tais competências seriam consideradas importantes para compreensão e manuseio efetivo das máquinas presentes nas fábricas.

Houve, em 1961, a implementação da LDBEN, nº 5.692, que autorizava a vinculação da educação profissional ao nível do ensino médio:

A referida Lei promoveu a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico. Desde então, o ensino médio passou a ser vinculado ao mundo do trabalho profissional, tornando obrigatória para o estudante a escolha de uma profissão, mesmo para aqueles que não pretendiam ficar apenas com o 2º grau, como também para os estudantes que dariam continuidade com o ensino superior (RETIZ; SANTOS, 2015, p. 283)

A respectiva lei constituiu um marco importante para a modalidade de Educação Profissional no Brasil, pois estabelecia a integração entre a educação profissional ao ensino de segundo grau, hoje definido como nível de ensino médio, tornando obrigatória a escolha de um curso e/ou profissão mesmo para os sujeitos que continuariam seus estudos no ensino superior. Em conformidade com Alencar (2015, p. 25), “Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro (BRASIL, 1994b), instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)”.

Diante desse contexto, observaram-se várias ações e dispositivos legais empregados para ampliação do alcance, bem como das contribuições dessa modalidade em nosso país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, constituiu-se

enquanto marco legal para a respectiva modalidade de educação. Nesse ínterim, a efetivação dessa lei trouxe inúmeras contribuições ao estabelecer a educação profissional e tecnológica enquanto modalidade de educação, uma amplitude conceitual teórico-prática. Assim, para Garcia (2009, p. 32), essa contribuição objetiva “vem atender às necessidades formativas do contexto de um mundo configurado em novas necessidades de vida e de trabalho, ou da falta de trabalho”. Portanto, as reformas concebidas buscaram um pleno atendimento das demandas do mercado do trabalho e uma justaposição ao modelo econômico vigente e a necessidade de formação de mão de obra barata para ocupação dos espaços.

A portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 646 (BRASIL, 1997), regulamenta a implantação dos dispositivos 39 e 42 da respectiva LDBEN e também considera o Decreto Federal nº 2.208 de 1997. O respectivo Decreto estabelecido pelo MEC, a partir do uso de suas atribuições, regulamenta no Art. 1 as mudanças registradas na modalidade supracitada e com prazo de quatro anos para a articulação dos espaços educativos destinados a essa modalidade de educação.

Tais mudanças são observadas no primeiro parágrafo do respectivo artigo da lei, que versa sobre as Instituições Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica, salientando a construção de um Plano de Implantação (PI) e respeitando os elementos contextuais para a efetivação das mudanças na lei, tais como: condições materiais, financeiro e recursos humanos (BRASIL, 1997).

Os parágrafos 2 e 3 do dispositivo citado acabam por estabelecer Grupos de Trabalhos por meio de representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais, bem como das Escolas Técnicas das Universidades Federais e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica para acompanhamento das ações de implementação das reformas da educação profissional. Assim, tais Grupos de Trabalho teriam autonomia, por meio dos dispositivos legais, para ampliação do prazo para articulação da respectiva reforma, em conformidade com o Plano de Implantação (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a respectiva portaria trazida pelo MEC objetivou auxiliar as unidades educativas acerca da estrutura e organização da educação profissional, centrando-se na ampliação de vagas em até 50% no período correspondente a cinco anos, bem como no ingresso e também na permanência dos alunos no Ensino Médio. O documento forneceu certa autonomia para os discentes das instituições federais de educação tecnológica optarem sobre a

forma de conclusão do curso, que poderia ser a mesma vigente na forma de ingresso no curso ou em conformidade com a legislação estabelecida pela LDBEN, nº 9.394, de 1996 e o Decreto nº 2.208, datado de 1997.

A partir de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu, por meio da inserção de um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o então denominado Capítulo III, como base para proposição de contribuições para a educação profissional. Nessa construção, convém destacar as mudanças estabelecidas pelo Art. 39 do respectivo capítulo, quando faz menção ao caráter integrativo da Educação Profissional, inclusive, articulando-se aos demais níveis e modalidades de Educação e às dimensões centradas no trabalho, na ciência e na tecnologia (BRASIL, 2008).

Outras importantes contribuições foram observadas a partir da inclusão da Lei nº 11.741 de 2008, a saber:

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008, s/p).

Em consonância com a legislação acima citada, observa-se a criação dos itinerários formativos em observância do sistema e nível de ensino. Assim, a respectiva modalidade poderia ser oferecida obedecendo à seguinte divisão: i) Formação inicial e qualificação profissional (Ensino técnico profissionalizante); ii) Educação profissional e Técnica (Ensino técnico profissional vinculado ao Ensino Médio); e iii) Educação de ordem Profissional e Tecnológica de graduação e pós-graduação.

Em conformidade com a análise dos dispositivos legais e da base histórica para sedimentação da Educação Profissional no Brasil, destaca-se o reordenamento dos dispositivos legais para cumprimento dos objetivos educacionais elencados para essa modalidade de educação. Dessa forma, cabe considerar a ampliação teórico-conceitual da educação profissional, em virtude do entendimento da formação integral do indivíduo e a sua relação com o desenvolvimento científico-tecnológico.

Dessa forma, a EPT – Educação Profissional e Tecnológica transcende a instrução primária destinada à qualificação profissional e entrada dos jovens no mercado de trabalho, mas constitui uma etapa formativa essencial para o desenvolvimento de uma formação integrada e dinâmica em favor da educação.

No subtópico a ser apresentado a seguir, versaremos acerca do denominado “Novo” Ensino Médio (EM), objetivando uma discussão por meio de um viés histórico e nas políticas educacionais a partir dos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular e dos desdobramentos da aprovação desse documento no Ensino Médio, a articulação realizada com a modalidade de Educação Profissional e os efeitos sobre essa dinâmica na organização dos espaços escolares.

3.4 Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o “Novo” Ensino Médio Profissional

Para entender os desdobramentos curriculares para o Ensino Médio (EM) brasileiro, é preciso estabelecer as ações requeridas para esse nível de ensino por meio da denominada “Reforma do Ensino Médio”. Para Ferreti e Silva (2017, p. 386), ela foi iniciada “Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade (...)”.

Dessa forma, os desdobramentos na educação brasileira após o impedimento da então presidenta eleita corroboraram para ações encaminhadas pelo seu sucessor. A respectiva medida nascida da Ementa Constitucional nº 746 ensejou mudanças significativas no currículo do Ensino Médio e o incentivo às instituições de ensino de tempo integral (FERRETI; SILVA, 2017).

A partir de 1990, os organismos internacionais passam a assumir as rédeas das políticas e reformas educacionais, definindo diretrizes para os países da América Latina. Assim, tem-se “a compreensão de como os governos da década de 1990 (Color, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso – FHC), com os seus ideários políticos, contribuíram para a realização dessa reforma” (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2018, p. 1).

Segundo a perspectiva dos autores, essas ações reverberam as tendências mundiais do mercado de trabalho, ou seja, um discurso antigo, mas com uma linguagem e

roupagem atual. A reforma do Ensino Médio, portanto, advém de um contexto de reestruturação do capital e de crises sociais e políticas vigentes. Assim, essas mudanças trariam novidades para o campo educacional ou apenas o reestabelecimento de uma nova ordem vigente para as políticas públicas e sociais para a educação pública?

No primeiro governo de Lula, houve a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, em substituição ao FUNDEF – Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado em 1996. Dessa forma, a partir da Ementa Constitucional nº 53/2006, passou-se a incorporar importantes movimentos para o financiamento voltado à educação nacional, abrangendo, assim, as demais etapas da educação básica (VIEIRA, 2015).

Conforme Vieira (2015, p. 37):

Entre 1998 e 2006, o Ensino Fundamental, direito público e subjetivo e de oferta obrigatória, foi a única etapa da Educação Básica a contar com recursos assegurados em lei, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), instituído pela Ementa Constitucional nº 14/96, regulamentado pela lei nº 9.424/96 e com vigência em todo o país a partir de 1998.

Nesse contexto, Campos Neto, Lima e Rocha (2018) afirmam que houve a criação de um Plano de Metas e Compromissos denominado “Todos pela Educação”, instituído por meio do Decreto nº 6094/2007, no intento de assegurar o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Assim, para Shiroma e Evangelista (2007), as reformas educativas são otimizadas pelos organismos internacionais, estabelecidas a partir da concepção de uma nova ordem sobre as ações e medidas para o trabalho desempenhado pela escola. Dessa forma, a própria gestão acaba elencando aspectos vinculados às denominadas pedagogias novas, repletas das competências e habilidades para o alcance dos índices de base para o ensino. A presença das avaliações em larga escala denota uma prática de nivelamento a partir do ranqueamento das instituições de ensino, atuando em ações práticas de introdução com vistas à criação de uma prática subjetiva e atenta aos mecanismos de regulação do mercado.

Segundo Ferreti e Silva (2017, p. 387), “A sociedade brasileira pode ser entendida como pertencente ao âmbito do que Gramsci denomina de sociedades ocidentais em função do seu desenvolvimento urbano-industrial, da complexidade de sua estrutura e de suas relações com a economia no plano internacional”. Dessa forma, as instituições, em conformidade com os autores, possuem uma autonomia relativa, do ponto do conjunto e

disputa hegemônica entre a reforma intelectual e a coerência com a concepção de melhorias no respectivo nível de ensino. Assim, o Estado assume a centralidade na formação coletiva dos indivíduos e a adequação dos moldes educacionais da burguesia para a classe trabalhadora. Contudo, essa percepção corrobora para a premissa “(...) da criação dos intelectuais orgânicos por parte de cada grupo social” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 388).

Ainda para Ferreti e Silva (2017), essa formação ampliada da educação ocorre enquanto processo social alicerçado a partir da socialização de saberes e compreende os saberes da experiência e os saberes da cultura designados aos sujeitos na sua individualidade e coletividade. Esse acervo constitui-se enquanto acervo histórico para a manutenção ao longo da existência humana. As reformas educativas acabam reverberando os aspectos centralizados na eficiência e produtividade. Dessa forma, acabam por considerar as competências e as habilidades para o alcance dos índices de referência para educação (SHIROMA, 2014).

Para Campos Neto, Lima e Rocha (2018), a reforma do ensino médio reveste-se do discurso de sobrecarga de conteúdos e disciplinas, desconsiderando os aspectos sociais e econômicos que permeiam esse nível de ensino. Essas práticas reducionistas reforçam a lógica de um ensino dualista e excludente para os sujeitos da classe trabalhadora.

Em conformidade com o exposto, é esse cenário que:

[...] alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem (BRASIL, s/p, 2016).

Assim, em consonância com os preceitos do Estado Brasileiro, a reforma embasa-se tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, compreendendo a escola enquanto espaço significativo de geração de saberes e significados, buscando, pois, evitar a evasão escolar e os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas nacionais e internacionais em que o Ensino Médio (EM) ganhou destaque pelos desafios decorrentes da dinâmica educativa, desempenho dos discentes e da resolução dos problemas apresentados para a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos jovens que integram o respectivo nível.

Diante das ideias expostas, Ferreti e Silva (2017) asseveram que as alterações propostas na base curricular preconizada pelo artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) ensejam a formação de jovens no nível médio como

vinculada aos eixos formativos descritos como: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV- Ciências Humanas; e V- Formação Técnica.

Os conceitos estabelecidos apresentam reflexões importantes, tendo em vista o caráter das ações e os desdobramentos das mesmas na dinâmica escolar, e perguntamo-nos, qual o tipo de autonomia será ofertado à comunidade escolar e ao corpo docente para a implementação das medidas e adequação ao currículo sistematizado? Quais serão as esferas responsáveis e agências de financiamento que atuarão para a consolidação de todos os eixos formativos situados no escopo do governo federal em cada unidade da federação com o apoio dos estados?

Para a autora e historiadora Ribeiro (2000), D. Pedro I, ao deflagrar a primeira lei de ensino datada de 15 de outubro de 1827, delegou para as províncias a responsabilidade de organização das escolas de primeiras letras. A partir do exposto, reflete-se, pois: será que a reforma do ensino médio, alicerçada sobre os pressupostos discutidos aqui, asseveram o caráter dualista e fragmentado pelo qual a escola pública esteve sempre permeada? Será que as ações do Governo Federal servirão, assim como proposto por D. Pedro I em 1827, apenas para delegar mais atribuições para os municípios e estados, sem formação adequada e financiamento?

Cabe, portanto, refletir sobre as disputas hegemônicas que permeiam a educação nacional e as ações de privatização por meio de um currículo que se sedimenta no escopo de preparação para o mercado de trabalho e, por vezes, compromete a socialização dos saberes historicamente construídos.

Para Kuenzer (1992), a formação dos sujeitos está atrelada ao acesso à escola, mas a ausência de condições materiais e de permanência dos discentes acaba corroborando para a precarização e fragmentação da aprendizagem dos sujeitos que integram a escola pública e gratuita.

Dessa forma, observa-se um reducionismo das práticas educativas e da lógica de inclusão e ascensão social por meio dos espaços formativos, distanciando-se, pois, do processo de emancipação humana preconizado pelas instituições de ensino e que deveria atuar “(...) garantindo a todo sujeito, a formação intelectual, física e tecnológica” (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2018, p. 11).

Segundo Shiroma e Evangelista (2004), os verbetes competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação aparecem com bastante

frequência no contexto de ações vivenciadas pelas instituições de ensino. Na perspectiva do contexto apresentado, é preciso, conforme as autoras, retomar os estudos e clássicos para rever e aprender acerca da racionalidade centrada na respectiva reforma que está ancorada na égide da profissionalização.

A ampliação em 1920 da supervisão escolar levou à implementação de conceitos de eficiência e à incorporação das teorias da administração escolar, no sentido de tornar as relações presentes na escola como inerentes às demandas do mercado e das empresas, e, por conseguinte, relações associadas às linhas de produção (SHIROMA, 2014).

Em conformidade, Kuenzer (2000, p. 6) afirma que “(...) o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito”. Para tanto, é preciso estabelecer um processo de reflexão sobre os ditames impostos e assegurar o sentido essencial da escolarização aos sujeitos que estão inseridos na escola e os efeitos dessa formação para a continuidade do processo educativo. Nesse contexto, é necessário definir claramente os principais objetivos centrais do processo educativo sob uma égide científica, tecnológica e sócio-histórica.

Passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias (KUENZER, 2000, p. 5).

Diante do exposto, cabe o entendimento do processo formativo como amplo e dinâmico. Contudo, o aligeiramento da formação inserido nas diretrizes da reforma do Ensino Médio (EM) embasa-se em um discurso dualista velho e com roupagem nova atual, mas que acaba reduzindo o sistema educativo nacional a dois tipos de formação e educação: um para a classe trabalhadora e outra para a elite dominante (KUENZER, 2000).

A política de gerenciamento e contingenciamento reafirmada pelo Banco Mundial (1995) afirma a universalização para a redução do desperdício e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimento com maior possibilidade de retorno. Dessa forma, Kuenzer (2000, p. 10) contradiz essa lógica ao refletir acerca dos orçamentos destinados à educação, sendo insuficientes para cobrir: “(...) os custos básicos de

um sistema insuficiente e inadequado”. Contudo, a lógica posta pelo Banco Mundial incide sobre a não obrigatoriedade de um processo formativo e acadêmico para os filhos dos trabalhadores. Segundo essa percepção, é preciso a racionalização dos custos e investimentos para o alcance das metas fiscais.

3.5 Histórico das avaliações externas no Brasil e sua influência sobre a prática avaliativa na escola

Entende-se que a avaliação se constitui como elemento basilar para o melhoramento das práticas tecidas no contexto educativo da escola e, dessa forma, faz-se necessário compreender o contexto histórico de surgimento das avaliações externas em nosso país e as contribuições desse processo para a prática avaliativa situada no interior desses espaços.

De acordo com Vianna (2014), as atividades decorrentes desse movimento ainda carecem de maior investigação, tendo em vista a empregabilidade de testes organizados pelo Ministério da Educação (MEC), no tocante à verificação e à seleção, objetivando uma avaliação centrada unicamente no rendimento acadêmico aos finais de períodos letivos.

Corroborando com o autor diante da problemática trazida a este movimento histórico, em conformidade com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1367), “As reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação”, e sob a influência de agentes externos que também impactaram esse movimento por meio das políticas educacionais implantadas em nosso país.

Segundo Guedes, Baqueiro e Lordêllo (s/a), os estudos centrados na avaliação externa datam em nosso país a partir da década de 1960 e 1970. De acordo com Vianna (2014), embora essas ações fossem consideradas pontuais, constituíram-se em um esforço para compreensão dos efeitos sobre a dinâmica e rendimento escolar sob a influência norte-americana. A sociedade americana sofreu grandes impactos por meio da Revolução Industrial, passando a empreender ações e projetos de cunho social. Essa atenção também foi voltada para a área da educação. Nessa perspectiva, Vianna (2014) assinala esse período como redefinição da prática avaliativa, constituindo-se assim enquanto profissão.

Os primeiros estudos que apontaram resultados da escola e toda a polêmica da escola eficaz tiveram origem em meados de 1960 e 1970. Tais pesquisas tiveram origem a partir de estudos quantitativos, e colocavam em dúvida a capacidade da escola efetivamente influenciar, de forma positiva, o aprendizado de seus alunos. O entendimento para o período era que a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade da época (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÉLLO, s/a, p. 3).

Guedes, Baqueiro e Lordéllo (s/a) explicam que o relatório *Coleman* teve como objetivo central o detalhamento dos fatores que impactam no rendimento escolar, buscando desvelar os motivos que levavam os discentes a aprender em determinadas escolas e em outras não. Dessa forma, o respectivo documento, datado de 1966, acabou por suscitar reflexões acerca do processo de oportunidade de aprendizagem e da distribuição não apenas de acesso, mas de qualidade no processo educativo nos Estados Unidos.

Para os autores, era preciso entender as condicionantes que influenciavam o rendimento dos alunos e o respectivo relatório *Colleman* acabou por reunir importantes dados para o entendimento de fatores relativos ao desempenho escolar atrelado ao contexto social e também cultural dos estudantes, sendo considerado um importante documento para análise sociológica a partir das demandas apresentadas no estudo.

Diante disso, Vianna (2014, p. 15) afirma que: “A avaliação associada ao processo educativo sempre existiu sob diferentes formas, mas somente adquire uma natureza formal quando Horace Mann inicia a prática de coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetam a educação”. Nessa perspectiva, a avaliação educacional passa a ser regida por meio de procedimentos técnicos e operacionais, capazes de padronizar escores, e, por conseguinte, o rendimento dos alunos diante dos programas e exames externos.

Ainda em conformidade com o autor, essa marca resvala sobre a avaliação externa adotada pelos sistemas nacionais até os dias atuais. Não obstante,

[...] A avaliação externa ou avaliação em larga escala, como é conhecida, é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, fazendo com que escola e comunidade alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho (PINTO; VIANA, 2020, p. 3).

Os testes padronizados comumente adotados e presentes dentro da cultura norte-americana impactaram fortemente a realidade e o contexto educacional brasileiro. A ideia de

medida vinculada à avaliação ainda causa divergência do ponto de vista conceitual e prático na avaliação educacional (VIANNA, 2014).

Para Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 16), “A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas”. Para os autores, as avaliações foram situadas como importantes para o delineamento do desempenho apresentado pelos estudantes em testes padronizados, permitindo produzir comparações entre as instituições e os sistemas de ensino.

Em conformidade com os autores supracitados, o quadro de delineamento das avaliações externas teve ampliação e sustentação a partir da década de 1990, com a criação do SAEB. Assim, “esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC)” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 16).

Corroborando ainda com as ideias relativas à criação desse processo, Bonamino e Franco (2013) também ressaltam esse período de estruturação das avaliações externas no Brasil. Dessa forma, também elencam tais esforços a partir da década de 1980. Tais esforços foram tecidos para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BONAMINO; FRANCO, 2013). Em meio a discussões sobre a redemocratização do Estado brasileiro, os debates emergentes sobre a melhora da qualidade educacional brasileira e acesso à educação, além das experiências do Estado do Rio Grande do Norte e no Paraná diante de avaliações conduzidas pelo MEC, impulsionariam a criação de um sistema nacional de avaliação.

O projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Saep), primeira designação do Saeb, foi realizado em 1988, em meio ao processo de redemocratização do País e em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, de reconfiguração do pacto federativo e de incorporação de novos atores e de novas demandas sociais. Havia, naquele momento, uma necessidade de modificação do processo de formulação (PESTANA, 2016, p. 73).

De acordo com Silva et al. (2020), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica direcionou-se para o monitoramento e acompanhamento das ações que são conduzidas na educação básica. Dessa forma, os esforços giraram em torno da observância das redes e sistemas de ensino, e, assim, “verifica-se, pois, o nivelamento das redes e sistemas de ensino na promoção de uma educação pública de qualidade” (SILVA et al., 2020, p. 354).

Nessa perspectiva, segundo Pestana (2016), esse movimento sedimentou importantes relações entre a avaliação e a política educacional. Os resultados provenientes desses instrumentos deveriam ser instrumentos importantes para a melhoria dos ambientes educativos e aumento de ações e investimentos pelo poder público, no sentido de fortalecimento da educação básica por meio da ampliação de contratação e concursos públicos na área, formação continuada, valorização do trabalho e carreira docente e da gestão escolar.

Corroborando, de acordo com Bonamino e Franco (1999, p. 109), o surgimento e fortalecimento do sistema relacionou-se de forma objetiva com “(...) demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD”, ou seja, por meio das demandas oriundas dos organismos internacionais, a urgência na melhoria do quadro educacional tornou-se exigência a ser cumprida pelos países da América Latina. Assim, o SAEB, desde o seu início, veio fortemente influenciado pelo atendimento aos preceitos elaborados pelo Banco Mundial.

Destarte, Vianna (2014) salienta que a proposta do SAEB se ancorou no modelo de estudos da UNESCO, com observância da gestão escolar, rendimento escolar, bem como os indicadores relativos a competência docente, custo aluno, custo aluno-direto e indireto. Corroborando com Lima (2020, p. 1937), nas primeiras versões dessa avaliação externa, o SAEB assim se caracterizava: “provas objetivas no modelo clássico eram aplicadas em caráter amostral aos alunos de Ensino Fundamental e Médio e as disciplinas avaliadas eram as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, a nível nacional”. Nas versões seguintes, o exame passou a incorporar ao seu modelo de observância e processamento a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e os questionários denominados contextuais.

Nessa construção, cabe ressaltar que, em conformidade com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370), “O papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais, geralmente, aparece justificado pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação à mudança nas organizações em geral”. Em consonância com os autores, passou-se da ótica do controle burocrático para o monitoramento e controle como instrumentos adequados para a prática e ação educativa.

Ressalta-se que a criação desse sistema foi marcada enquanto registro importante para a compreensão das reformas educacionais em nosso país, em virtude das diferenças e do contexto de implementação de tais reformas, bem como de um movimento de resistência

sobre os tipos de avaliações externas e os seus efeitos para a realidade vivenciada nas unidades de ensino.

De acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013), as avaliações externas ganharam novas formas a partir de 2005. Nesse período, houve desdobramentos do SAEB a partir da criação de mais duas avaliações externas, a saber: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC). De acordo com os autores, o objetivo central de tais avaliações externas considera a avaliação de língua portuguesa e matemática a partir da aplicação de itens de múltipla escolha em discentes das séries de 4º e 9º anos, em séries de ensino fundamental e também de 3º série do ensino médio, etapa final da educação básica.

A partir de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira passou a operacionalizar a Prova Brasil, tendo em vista o formato e a operacionalização da prova que se tratava, segundo o órgão, do mesmo processo elaborativo e instrumento para coleta de dados.

Segundo o INEP (s/a), sobre as informações relativas ao SAEB e à Prova Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação têm autonomia para definir estratégias de melhoramento da qualidade da educação, bem como minimizar as desigualdades sociais, no intento de atenuar tais interferências sobre o processo educativo, ofertando recursos financeiros para esses setores. As médias de cálculo dessas duas avaliações externas compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No tocante à Prova Brasil, podem ser fornecidos importantes subsídios para a compreensão do desempenho específico das escolas públicas de todos os estados da federação.

Diante desse contexto, o IDEB:

Partindo-se de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um dos possíveis indicadores da qualidade da educação escolar, este trabalho tem o objetivo de investigar a implantação de sistemas municipais de avaliação como uma tendência de política educacional que potencializa a qualidade da educação. Para tanto, primeiramente, destacam-se possíveis articulações entre avaliação externa e qualidade do ensino e, em seguida, analisam-se os contornos das avaliações externas (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 14).

Em acordo com os autores, o IDEB surgiu a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, por meio do Decreto nº 6.074, como uma das ações de desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Decreto

expressa, conforme o Capítulo II, correspondente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em seu art. 3º:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, s/p).

Nesse ínterim, a qualidade da Educação Básica deve ser mensurada por meio do IDEB, calculado pelo IDEB, combinada ao desempenho dos discentes devidamente matriculados e presentes no Censo Escolar por meio da média entre as duas avaliações externas: Prova Brasil e a ANEB que integram o SAEB. Nessa perspectiva, o Parágrafo Único do presente capítulo afirma que o IDEB se constitui como indicador capaz de verificar o cumprimento das metas estabelecidas por meio dos termos de adesão. O respectivo termo reverbera um compromisso dos Estados, Municípios e da União.

De acordo com o INEP (s/a), o SAEB passou por nova estruturação no intento de adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O respectivo documento condensa uma reformulação de itens correspondentes às áreas de língua portuguesa e matemática direcionadas para o 2º e 9º ano do ensino fundamental. A partir dessa mudança, os testes de ciências da natureza e ciências humanas serão aplicados de forma amostral. A portaria datada de 8 de janeiro de 2021 passa a estabelecer os parâmetros e fixar diretrizes gerais para implementação do SAEB, enquanto Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, conforme Art. 3º, parágrafo 1º, sobre tais ajustes a serem contemplados, em conformidade com o INEP (2021, s/p):

- I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tanto dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;
- II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;
- III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;
- IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;
- V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e
- VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.

Dessa forma, em observância do Decreto nº 6.317 de 2007 e o Decreto nº 9.432 datado de junho de 2018, da portaria do MEC nº 458 de 5 de maio de 2020, tem-se que:

Art. 1º Estabelecer, na forma desta Portaria, as diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos termos da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, por meio do planejamento e execução do Portfólio de Programas e Projetos Estratégicos. Parágrafo único. O Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras (INEP, 2021, s/p).

Ainda em conformidade com o órgão competente, as siglas correspondentes às respectivas avaliações externas, tais com ANA, ANEB, ANRESC foram substituídas pelo nome SAEB, compreendendo as etapas de aplicação dos testes, áreas de conhecimento e tipologias de instrumento adotados para esse objetivo.

O denominado Novo SAEB articulará a avaliação da alfabetização já na segunda série do ensino fundamental I. O Novo SAEB condensará também o processo de avaliação externa na Educação Infantil. A avaliação na Educação Infantil será realidade em formato de teste piloto com aplicação de questionários destinados a professores e diretores de escolas, além dos secretários municipais (INEP, s/a).

Não obstante, cabe considerar que tais mudanças se fazem necessárias mediante a aprovação da Base Comum Curricular enquanto documento que embasa as ações e também o projeto de educação curricular das unidades de ensino. Para isso, o INEP considerará as ações estabelecidas na Reforma do Ensino Médio e as mudanças trazidas no SAEB e no currículo do EM para delinear ações e políticas educacionais que devem ser implementadas, em conformidade com o órgão, até o ano de 2026.

No subtópico a seguir, versaremos acerca dos desdobramentos da avaliação educacional e da política de *accountability*, bem como sobre os seus efeitos diante da realidade educacional observada a partir da Reforma do Ensino Médio e da influência dos organismos internacionais para sistematização de políticas educacionais na América Latina.

3.5.1 Desdobramentos da avaliação educacional no contexto da Reforma do Ensino Médio (EM)

Conforme Vianna (2000), a avaliação é permeada por um processo histórico, guiado e intencional que deve ser planejado de forma coesa e atenta às especificidades do contexto em que está inserida. Assim, “A avaliação precisa concentrar-se em um conjunto de atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas e o mundo da realidade” (VIANNA, 2000, p. 76).

Nesse contexto, a avaliação concebida de forma atenta e reflexiva objetiva auxiliar a escola, os professores e alunos acerca do percurso educativo. Para tanto, a avaliação é concebida como uma etapa essencial para o norteamento das ações e o replanejamento das mesmas. De acordo com Hoffmann (2010), a avaliação deve nortear e impulsionar melhorias contínuas, promovendo a conscientização e novas tomadas de ação.

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da educação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. Intensificaram-se, a partir daí, os estudos e a pesquisas na área, o que já não era sem tempo, observando os movimentos universais nesse sentido (HOFFMANN, 2010, p. 15).

A avaliação então foi percebida enquanto agente importante para a solidificação de novas práticas educacionais, sob o discurso da não funcionalidade e qualidade do ensino público. Era preciso reformar a escola, pensar em novas estratégias de aprimoramento e conceber formas atuais de inserção no mercado de trabalho.

Nesse ínterim, a preocupação com a vertente avaliativa centrada no respeito e na consideração às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos, bem como a formação da cidadania enfatizada por Hoffmann (2010), deram vazão a uma nova percepção sobre a avaliação educacional.

Diane Ravitch (2011), em sua obra denominada *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, a autora faz menção aos mecanismos avaliativos adotados para a reprodução do sistema de ensino guiado por meio dos testes métricos e da submissão escolar por meio da adoção e sistemática meritocrática de premiação das avaliações centradas unicamente na testagem.

Nesse sentido, a autora enfatiza a contribuição dos testes escolares como elementos substanciais de padronização por meio da coerção e controle. O relatório intitulado *Uma Nação em Risco*, gerido pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, fornece um documento legal de responsabilização das instituições escolares, bem como dos professores, pelo fracasso escolar. O relatório direcionava-se, conforme Ravitch (2011), para a sociedade leiga e sedenta por mudanças no cenário educacional americano.

A partir desse movimento, o documento apresentava de forma clara e concisa que:

As fundações educacionais de nossa sociedade estão presentemente sendo eclodidas por uma maré crescente de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro enquanto povo e nação. O que seria inimaginável uma geração atrás começou a ocorrer – os outros estão marchando e superando nossas conquistas educacionais. O país, ele advertia, estivera cometendo um ato impensado e unilateral de desarmamento educacional. Atacadas por demandas conflitantes, nossas instituições educacionais parecem ter perdido de vista os propósitos básicos da escola e as elevadas expectativas e o esforço disciplinado necessários para obtê-los (RAVITCH, 2011, p. 41).

Diante desse contexto, o modelo de avaliação centrado em testes de verificação da aprendizagem condicionou a educação às proposições e alcance de bons índices e ranqueamento pelos estudantes, centrando-se na ótica do treinamento e na instrução mecânica, no intento de lograr êxito nas avaliações de larga escola.

No âmbito brasileiro, observaram-se as diretrizes propostas pelo relatório do Banco Mundial (BM), ano base 2017, para a educação nacional centrada na ótica de alcance dos resultados, redução de custos e ineficiência da educação brasileira diante dos desafios dos contextos sociais e econômicos.

Segundo o BM (2017), no Brasil não faltam experiências positivas e inovadoras de alcance da qualidade educacional e dos modos como ela pode ser alcançada com recursos limitados. Assim, o Banco aponta o Ceará como um dos estados brasileiros com maior investimento em educação.

[...] No Ceará, a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município. O Ceará também realizou intervenções na aprendizagem dos alunos, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e introduziu o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 135).

O relatório desconsidera o contexto em que essas práticas denominadas como práticas exitosas são realizadas e organizadas, mas centra-se no discurso de que somente

esforços individuais podem lograr êxito na qualidade e superação das dificuldades no ensino. Verifica-se, portanto, que os índices presentes nessa percepção de avaliação acabam na contramão do sentido essencial em que essa prática deveria ser compreendida. Para Vianna (2000, p. 77), “a avaliação deve esclarecer controvérsias, diminuir dúvidas sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem na compreensão do objeto avaliado”.

Em observação do respectivo relatório, o BM (2017) define que o baixo índice do sistema educacional se embasa nas taxas de reprovação e evasão escolar. O relatório afirma que, apesar da diminuição em comparação com seus próprios índices, em análise comparativa realizada com outros países, para o índice de reprovação no ensino fundamental e médio, “Mais de 35% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino fundamental e médio, comparados a menos de 15% na OCDE e em países estruturalmente comparáveis, como a Turquia e a Rússia” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129).

Em uma análise mais contextualizada e atenta sobre a realidade educacional, Saviani (1985) afirma que a escola acaba tornando-se reprodutora de um modelo hegemônico focalizado nos anseios, discursos e nas necessidades da elite. Para Enguita (1989, p. 30), “era preciso inventar algo melhor (para instrução ao trabalho fabril e a produção capitalista) e inventou-se e reinventou-se a escola”.

A escola pública no modelo em que está posta não eleva os conhecimentos da classe trabalhadora, mas reafirma as desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes no modo de produção vigente.

Saviani (1985) afirma ainda que o saber crítico deve estar presente na escola pública e que o acesso aos conhecimentos historicamente construídos atuará na elevação intelectual da classe trabalhadora. O saber crítico, portanto, deve ser incorporado para as definições de cunho crítico por meio de professores e alunos no cotidiano da sala de aula.

A política de responsabilização pelos resultados encontra-se presente no relatório do Banco Mundial (2017), precisamente na figura dos docentes. Segundo o relatório:

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção

na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131).

Nessa ótica, o BM (2017) atrela a baixa qualidade de formação dos professores como elemento central para a falta de melhorias na qualidade da educação. Contudo, o relatório parece desconsiderar os elementos contextuais, sociais, culturais e econômicos que permeiam a escola e o trabalho do professor. O relatório menciona, ainda, o rigor a ser adotado nas seleções para contratação e a necessidade cada vez menor de contratação de outros profissionais, tendo em vista que o número de professores é considerado como suficiente.

Para Shiroma e Evangelista (2007, p. 537):

Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional.

Para as autoras, as reformas no sistema de educação pelo Estado tiveram como objetivo primordial a resolução dos problemas relacionados ao fracasso escolar, consolidados pela baixa eficiência, precarização e negligenciamento da sua capacidade de controlar e governar. Diante disso, cabe relacionar esses aspectos às medidas justapostas em consonância com os ditames dos organismos internacionais.

Sob o argumento de que as instituições educacionais públicas não possuem capacidade gerencial e técnica para executar as reformas propostas, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2005) enfatiza a necessidade de o Estado aumentar a eficiência e a efetividade dos gastos em educação. Para atingi-las, sugere que o setor público se apoie em modos de gestão utilizados pelo setor privado, tornando-se mais eficaz e ampliando a margem de uso de recursos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 132).

Nessa perspectiva, a política de responsabilização denominada *accountability* embasa-se na compreensão dos sujeitos como agentes autônomos no processo. Dessa forma, verifica-se um modelo de gestão sintonizado nos resultados, na prestação de contas dos serviços e organismos públicos, na relação autonomia-responsabilização vinculada à prestação contas e no alcance de metas pela organização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

A teoria do capital humano, segundo Frigotto (1989), corrobora para o discurso da educação como redentora dos problemas sociais, culturais e econômicos. Diante desse contexto, o entendimento e a responsabilização das instituições de ensino de forma descontextualizada e punitiva reverberam o caráter classista e segregador, auxiliando na omissão do Estado em seu papel de provedor.

Dessa forma, segundo essa concepção, a educação iria se constituir enquanto instrumento capaz de tornar as sociedades competitivas na elevação dos índices sistemáticos de organização, participação e cumprimento. Tendo isso em vista, Frigotto afirma que:

O capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para o seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 1989, p. 39).

Para tanto, nessa construção, cabe a necessidade de entender essa dinâmica. Nesse âmbito, foram criadas inúmeras avaliações em larga escala em instituições educacionais que assolam e preenchem a rotina educativa criada sob a égide de uma cultura padronizada desde a alfabetização até a pós-graduação. Corroborando, Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) descrevem:

Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (BRASIL, 2007d; ZANARDINI, 2008).

Saviani (1985) debatia sobre a importância da criação de um sistema nacional de educação que atuasse de forma firme e coesa na luta por melhorias na educação nacional. Nessa perspectiva, tem-se o sistema nacional de educação, que articularia mudanças representativas na concepção e na própria organização teórica basilar sistemática, por meio de discussões e participações coletivas concebidas em um processo de reflexão.

Contudo, em detrimento desse sistema, ampliou-se e instaurou-se um sistema nacional de avaliação que objetiva o acompanhamento e monitoramento da escola e da aprendizagem dos alunos, bem como dos índices preconizados presentes nas modalidades de

ensino e, por conseguinte, a penalização das instituições que não lograram êxito nas avaliações em larga escala.

Shiroma e Evangelista (2011) compreendem que essa lógica busca a noção de uma ideologia gerencialista para a educação pública. E que, infelizmente, essa lógica de apresentação dos resultados não se relaciona com mudanças significativas para a superação dos desafios, mas com a responsabilização da escola e dos sujeitos que integram esse espaço.

Para as autoras, a publicização dos resultados das avaliações sem o devido cuidado pode corroborar para interpretações destoantes da realidade educativa. “Conclui-se que ao focar os aspectos intraescolares procura-se responsabilizar os docentes pelo desempenho insatisfatório dos alunos (...)” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 127).

Nessa perspectiva, a avaliação corrobora para a solidificação de um modelo reprodutor das desigualdades do ensino que não atende a sua gênese original, mas corrobora para a manutenção do controle dos organismos internacionais nas reformas educacionais, objetivando a adoção de um modelo fragmentado e rudimentar vinculado apenas ao acesso à nota como fator preponderante de acesso aos conhecimentos.

No polo a seguir, denominado polo morfológico, será apresentada uma análise pautada nos conceitos que permeiam a análise do objeto diante da concretude dos modelos. A respectiva análise irá centrar-se nos aspectos do modelo denominado TESE – Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial e Socioeducacional, adotado pelas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no Município de Fortaleza, Ceará.

Dessa forma, é preciso contextualizar as ações e os conceitos que envolvem a aplicação prática desse modelo e quais são os direcionamentos propostos para a gestão das escolas. Para tanto, é necessário investigar com profundidade a estruturação e aplicabilidade do respectivo modelo, a partir da necessidade dos sujeitos que compõem a escola e a gestão da mesma.

4 POLO MORFOLÓGICO

O polo morfológico consiste em uma experiência concreta acerca dos desdobramentos das práticas e dos elementos que constituem o objeto de pesquisa. A partir desse contexto, o polo morfológico ressalta os aspectos fundantes do modelo e os aspectos essenciais para a sua compreensão.

Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a exigência desse polo reordena a coerência, situando-a dentro de uma égide causal, partindo, pois, de explicações fundamentadas e dos moldes concretos que sustentam o objeto para uma nova e ampliada análise. Aliado a essa percepção, “para construir modelos axiomatizadas é necessário, entretanto, frequentemente recorrer a formalizações parciais; tratar-se-á, então, de satisfazer menos duas condições” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 119).

Cabe, portanto, o entendimento dos preceitos que regem esse caminhar, analisando a morfologia empregada para o sustento e análise posterior do objeto de pesquisa em questão. Para Bruyne, Herman, Schoutheete (1977), a clareza dos procedimentos deve ser considerada nesse processo de organização e na sistematização dessas bases. Diante disso, faz-se necessário compreender que “A formalização é a operação que reduz a linguagem de uma teoria a regras de construção e a expressões simbólicas primitivas. Axiomatizar é colocar princípios que constituem uma base coerente e suficiente para todas as proposições de teoria” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 119).

Em conformidade com o pensamento dos autores, esse estabelecimento e a padronização dos procedimentos morfológicos constituem-se como centrais para as etapas de formulação e análise do objeto. Dessa forma, Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 119) afirmam que “o espaço projetivo possui estrutura global que define os objetos que o povoam e determinam suas propriedades”. O alinhamento eficaz dos elementos que perpassam o objeto deve ser considerado, sendo os mesmos de natureza formal ou informal, tornando-se peças importantes para uma análise gradual e atenta do objeto.

Após o delineamento dos preceitos que circundam o polo morfológico, o subtópico a seguir versará acerca do modelo de gestão empregado atualmente nas escolas profissionais oriundas da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará.

A respectiva análise do modelo será aliada ao modo operacional e de uma avaliação contextualizada e condensada por meio dos contextos e do cotidiano em que os sujeitos da pesquisa encontram-se dispostos.

4.1 Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) em Pernambuco

O modelo denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), a ser apresentado, objetiva o entendimento das diretrizes que compõem o trabalho do núcleo gestor e das demandas da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade. A morfologia empregada pelo modelo figura na adequação desses espaços para as demandas e processos formativos requeridos na esfera da qualidade na educação básica.

Dessa forma, pretende-se perceber as contribuições e os limites do respectivo modelo, bem como do sistema centrado nesse processo de organização, avaliação e gestão para as denominadas EEEPS – Escolas Estaduais de Ensino de Educação Profissional.

Para Furtado (2016, p. 13):

O sistema de avaliação educacional brasileiro evoluiu rapidamente a partir de 1995. Mediante essas implementações, passaram a existir inúmeros sistemas estaduais e municipais. Além disso, a avaliação nacional, que antes era realizada de maneira amostral (SAEB), começou a ser censitária (Prova Brasil). Essa transformação do sistema foi fundamental, pois engendrou condições e solo fértil para o surgimento de modalidades mais brandas de responsabilização, que podem compreender desde a divulgação de resultados até as modalidades com maiores consequências, como as que envolvem algum tipo de premiação ou bonificação salarial.

A experiência com o respectivo modelo não figura como recente. Dessa forma, considera-se o estado de Pernambuco, da região Nordeste, como sendo o primeiro estado brasileiro a adotar o respectivo modelo para a sistematização e organização da educação nas escolas estaduais de ensino. De acordo com Magalhães (2008), a motivação central para a implementação de um novo modelo de escola partiu dos índices vinculados à educação básica de Pernambuco e dos resultados obtidos nas avaliações externas pelos discentes, denominados pelo autor como “apagão da educação”.

A degradação dos valores éticos da sociedade; a distribuição de renda em níveis africanos; a alta taxa de desemprego nas regiões metropolitanas, apesar da disponibilidade de vagas especializadas; a escandalosa taxa de mortalidade entre

jovens por chacinas; a escalada da violência urbana; apenas citando alguns. E, no decorrer de todo esse período, na mais típica das atitudes brasileiras, estivemos quase sempre focalizando os efeitos e negligenciando ações efetivas sobre as causas (MAGALHÃES, 2008, p. 6).

O respectivo relatório denominado *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*, elaborado por Magalhães (2008), contempla de modo superficial e desatento uma análise dos elementos que dificultam a qualidade na educação básica no respectivo estado. O relatório elenca 10 (dez) princípios que regulamentam a urgência de tomadas de ação, fiscalização e responsabilização pelos resultados obtidos. São eles: a governança, as secretarias de educação, as faculdades de pedagogia, os sindicatos, os professores, a gestão escolar, as escolas, as avaliações, a corrupção e a sociedade.

Em conformidade com o relatório supracitado, no princípio denominado de governança, o relatório atribui ao governo estadual a responsabilidade sobre o ensino médio. O relatório, então, aponta que a falta de acompanhamento e cobrança pelos resultados obtidos pelas instituições de ensino devem ser constantes.

No tocante às secretarias de educação, verifica-se que o aspecto geral e o modelo gerencial empregado pelas secretarias são falhos e, conforme apontado pelo relatório, levam a uma administração e acompanhamento precário das instituições de ensino.

Para o relatório, as faculdades de pedagogia também possuem parcela de culpa na qualidade ofertada para a educação básica. O relatório traz como fundamento uma reportagem obtida através da revista *Veja*, em 2008, para evidenciar o descompasso entre a formação obtida na universidade e a realidade vivenciada pela escola.

O relatório apontado também faz menção aos sindicatos, reduzindo o papel deles ao corporativismo de classe, realizando um jogo político de cunho ideológico. Em consonância com o aspecto levantado pelo relatório analisado, o principal objetivo do sindicato constitui-se apenas para favorecimento da classe de professores, para que produzam menos e ganhem melhores salários.

Na análise, verificou-se que os professores são considerados como vítimas e vilões da qualidade do ensino básico. Referem-se aos docentes enquanto vítimas tendo em vista o abandono pela sociedade e as condições precárias de trabalho observadas na escola. A segunda face verificada atrela aos docentes a condição de vilões, pois acabam entregando poucos resultados do trabalho desempenhado na escola.

A gestão escolar é considerada outro empecilho, tendo em vista que a indicação dos gestores sofre influência direta da indicação política, não se consolidando enquanto carreira e incidindo sobre a dinâmica e o modelo desempenhado na organização do espaço escolar.

A estrutura física apontada no relatório também se constitui enquanto aspecto que minimiza a qualidade do ensino. A precarização desses espaços assevera o lado desigual da educação pública e, dessa forma, a estrutura e qualidade dos espaços também são importantes e devem ser consideradas para a análise.

O relatório enfatiza que o Brasil possui um sistema de avaliação da aprendizagem consolidado, exemplo para os demais países; contudo, a devolutiva das avaliações não se transforma em ações concretas para o cotidiano das práticas e saberes, bem como para a gestão escolar.

A partir da análise do relatório, a corrupção é apontada como uma espécie de mazela impregnada na educação, desde a estrutura e os recursos ofertados para as escolas, tais como livro, merenda, estrutura e reforma, até a dubiedade da relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, segundo essa análise, o aluno é obrigado a passar para a série seguinte, mesmo sem os requisitos exigidos para a aprendizagem.

O último aspecto elencado pelo relatório faz menção à sociedade. A sociedade tem responsabilidade na baixa qualidade da educação pública, pois incentiva a matrícula dos filhos da classe A e B em instituições privadas de ensino, segregando a escola em duas: a escola para os ricos e as escolas para os pobres.

Quadro 1 - Aspectos considerados para a implementação do modelo TESE em Pernambuco

1	Governança
2	Secretarias de Educação
3	Faculdades de Pedagogia
4	Os Sindicatos
5	Professores
6	Gestão Escolar
7	As Escolas
8	As Avaliações
9	A Corrupção
10	A Sociedade

Fonte: Adaptado de Magalhães (2008).

A partir da análise do respectivo relatório, não foram observadas críticas e/ou considerações no tocante às contribuições do poder público e também de ajustes no financiamento ofertado para a educação brasileira. O instituto responsável pela criação, sistematização e aplicação do respectivo modelo denomina-se Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Conforme o respectivo relatório, a instituição é percebida como:

[...] uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa primordialmente à melhoria da qualidade da educação pública de nível médio em Pernambuco e no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, seguindo a ética da co-responsabilidade, produzindo soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, tendo como produto final um jovem autônomo, solidário e competente (MAGALHÃES, 2008, p. 18).

Para Magalhães (2008), as unidades operacionais de cada programa constituem-se enquanto Centros. Somente a partir de estudos e de um planejamento rigoroso realizado pela Secretaria de Educação é que poderá haver a necessidade de abertura de novos centros.

Os Centros são orientados pelo PROCENTRO dentro de uma filosofia gerencial própria do Programa. O princípio básico é o do PDCA. Em uma forma mais elaborada, a filosofia se baseou, originalmente, na tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO. Na verdade, poucas mudanças foram necessárias à TEO, haja vista ser mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas. A tecnologia de gestão do PROCENTRO foi denominada de Tese – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (MAGALHÃES, 2008, p. 31).

Dessa forma, a partir da experiência vivenciada pelo Estado de Pernambuco com a TESE observada no contexto assinalado, seu objetivo central é tornar a escola mais dinâmica para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, através da “ênfase em princípios e valores, com a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário” (MAGALHÃES, 2008, p. 32).

Figura 6 - Instrumentos e Níveis de Gestão modelo TESE em Pernambuco

Nível	Instrumento	Responsável
Político-Estratégico	Plano de Ação Político-Estratégico	PROCENTRO
Estratégico-Educacional	Plano de Ação Anual	Gestor, Coordenadores e Professores (elaboração) Conselho Gestor (aprovação)
Educacional-Operacional	Projeto Pedagógico Regimento Escolar Programa de Ação	Gestor, Coordenadores e Professores Comunidade Escolar Todos os que trabalham no Centro

Fonte: Magalhães (2008, p. 32).

Para Magalhães (2008, p. 34), O nível 1 (um) corresponde ao “Político-Estratégico - constituído pelo Conselho Gestor, responde pela aprovação do Plano de Ação e acompanha sua execução e os resultados no médio e longo prazo”. O nível 2 (dois) centra-se no Estratégico-Educacional e é estabelecido pelo núcleo gestor (gestor e coordenador pedagógico). O terceiro nível do respectivo modelo centra-se no Educacional-Operacional e integra a comissão de trabalho formada pelos Centros de Resultados (CRs) e as equipes (MAGALHÃES, 2008).

Figura 7 - Planejamento Nível 2 (dois) Estratégico-Educacional

Primeiro passo	Segundo passo
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das premissas e indicadores de resultado do PROCENTRO - Elaboração do Regimento Escolar preliminar - Elaboração do Projeto Pedagógico preliminar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos conceitos e princípios fundamentais da Tese - Análise do Plano de Ação Político-Estratégico do PROCENTRO - Elaboração do Plano de Ação do Centro - Reformulação do Regimento Escolar - Adequação do Projeto Pedagógico - Elaboração dos Programas de Ação individuais

Fonte: Magalhães (2008, p. 33).

Ressalta-se que o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) foi criado em 2002 e regulamentado pela Lei nº 12.588 em 21 de maio de 2004. Os eixos centrais são embasados na “causa” (ensino público de qualidade), na “marca” (corresponsabilidade) e no eixo denominado “aceite” (novas institucionalidades).

As diretrizes criadas para o desenvolvimento das ações pedagógicas pelo PROCENTRO correspondem, respectivamente, à educação para valores, protagonismo juvenil, cultura da trabalhabilidade, empreendedorismo juvenil, associativismo juvenil,

presença educativa, educação geral e certificação profissional, avaliação sistemática e práticas e vivências (MAGALHÃES, 2008).

O subtópico a seguir versará sobre a base do Modelo de Gestão Empresarial Socioeducacional (TESE) e sua trajetória no estado do Ceará. Dessa forma, alinharemos os princípios que regulamentam o respectivo modelo e o funcionamento das instituições enquadradas na modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no município de Fortaleza.

A respectiva análise buscará relacionar o funcionamento e a estruturação do respectivo modelo TESE, guiando-se pelas bases que o circundam. A discussão centrar-se-á no aprofundamento das questões pertinentes à realidade observada pelas instituições de ensino e como o respectivo modelo centra a gestão e a formação nas instituições de ensino.

4.2 Estruturação do Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) no Ceará: conceitos, reflexões e funcionamento

O Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino centra-se no modelo gerencial por resultados. Nessa perspectiva, segundo Ferreira e Fonseca (2011, p. 77), “na década de 1970, a administração racional ou gerencial erigiu-se como pilar da reorganização sofrida pelos Estados em função do novo modelo econômico que se estabeleceu em âmbito global”. Essa marca assinala de forma assertiva as contribuições de uma teoria sistêmica capaz de orientar o desenvolvimento econômico e atuar na regulação das diretrizes e políticas educacionais.

Dessa forma, os organismos internacionais elencados no plano internacional, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio, dentre outros, estabelecem, por meio do planejamento, a imposição de desafios para as políticas sociais a serem implementadas pelos países da América Latina.

Ainda de acordo com Ferreira e Fonseca (2011, p. 78), “A gestão - e nela, especificamente, a gestão escolar – passou a orientar-se pelo modelo gerencial que foi, sem dúvida, uma estratégia para levar as instituições escolares, que tomam o mercado como exemplo de eficiência”, ou seja, a educação brasileira sofreu influência direta na organização

de reformas educacionais, tendo em vista mudar objetivos, práticas e valores da educação por meio do modelo gerencial incorporado pelas escolas.

Orientados por essa lógica, conforme Silvério e Albuquerque (2012), em 2008, o estado do Ceará lançou o Plano Integrado de Educação Profissional e Integração Tecnológica do Ceará, considerando o contexto de mudanças vinculadas ao século XX como essencial para as demandas observadas no Ensino Médio (EM).

As transformações tecnológicas vivenciadas no mundo, na passagem do século XX para o século XXI, têm impactado fortemente as relações capital-trabalho. A chamada era pós-fordismo, acelerada pelo processo de globalização econômica, tem provocado mudanças que impõem novos perfis à formação dos jovens que se preparam para ingressar no mundo do trabalho. Tal conjuntura exige da sociedade sensibilidade política, criatividade e, sobretudo, coragem para superar o velho e criar o novo (CEARÁ, 2008, p. 7).

No quadro 2 (dois) a seguir, explicitam-se, pois, as principais razões contidas para uma reformulação urgente da gestão e das práticas adotadas no Ensino Médio e voltadas para a ampliação da modalidade de Educação Profissional no Estado do Ceará.

Quadro 2 - Demandas apontadas na educação a partir da análise do Plano Integrado de Educação Profissional e Integração Tecnológica do Ceará

1 - O Ensino Médio completo no Brasil atinge somente 22% da população.
2 - 74% da população brasileira não conseguem entender um texto simples.
3 - Alta taxa de defasagem série-idade: aos 14 anos, 64% dos alunos são defasados.
4 - Alta taxa de evasão escolar.
5 - Baixa taxa de escolarização da população: 6,3 anos para a população adulta.
6 - Somente 35% dos jovens de 15 a 18 anos estão matriculados no Ensino Médio;
7 - O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) classificou o Brasil em último lugar em Leitura, Matemática e Ciências.

Fonte: Ceará (2008, p. 8).

O respectivo documento, proposto em 2008, toma por base o princípio de regulação da qualidade da educação ofertada nas instituições de ensino e elenca a precariedade dos índices obtidos pelos estudos nas avaliações externas. Para o documento, é preciso considerar os desafios observados na educação e procurar estratégias eficazes para a sua resolução. Sendo assim, no intento de minimizar as lacunas no processo educativo, verificou-se que:

Através da perspectiva da educação integral, o plano indissocia o ensino regular do conhecimento tecnológico com enfoque na formação profissional, permitindo o

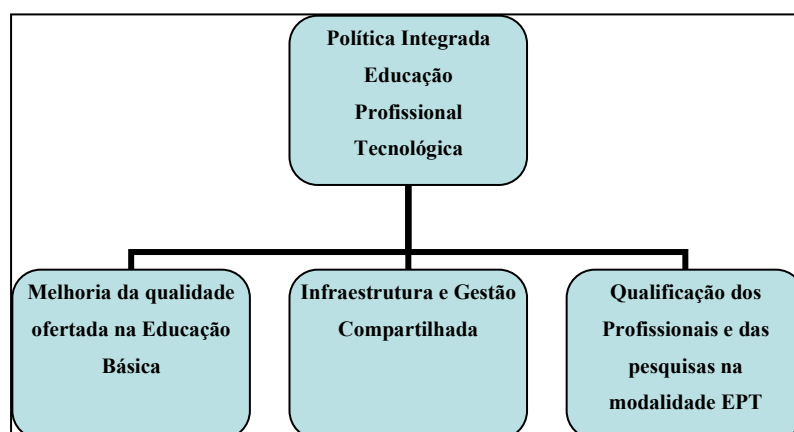
desenvolvimento socioeconômico do seu território de abrangência. Intimamente ligado às indicações da SETEC/MEC, o plano propõe expandir a rede de ensino profissionalizante no estado (SILVÉRIO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 8).

Além das perspectivas salientadas por meio da análise de Silvério e Albuquerque (2012), a política da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), afirma que a educação deve se alinhar com a superação da pobreza e da marginalização, centrando-se na redução das desigualdades sociais expressas.

De acordo com Ceará (2008, p. 8), “a educação pública é, portanto, a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que se desenrola não apenas na escola pública, mas também na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho”. Diante disso, a Secretaria corrobora com a integração de um modelo que garanta o acesso, mas seja de qualidade e promova uma formação ancorada na preparação do cidadão. Destacam-se, portanto, a relevância e prioridade do Estado para a regulamentação de uma educação pública e de qualidade, e na interação da mesma com os espaços de trabalho em que os jovens oriundos do Ensino Médio possam adentrar.

A partir da figura 8 (oito), a expansão da modalidade de Educação Profissional se sedimenta no alcance dos princípios que corroboram com o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e a Constituição Federal de 1988 expressam, destacando os desdobramentos dessa política para a ampliação da modalidade nos estados da federação, inclusive o Ceará.

Figura 8 - Princípios que regulamentam a ampliação da EPT no Ceará



Fonte: Adaptado de Ceará (2008, p. 10).

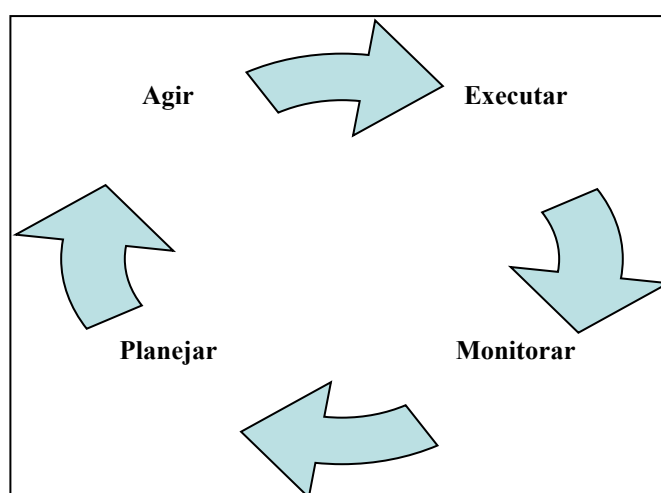
No subtópico a seguir, serão apresentados a morfologia do modelo TESE, os aspectos fundantes e o modo de funcionamento na observância do seu desenvolvimento nas instituições que o adotam para a gestão dos espaços escolares.

4.3 A Estruturação do modelo TESE

Os aspectos considerados para o norteamento da avaliação e gestão por meio do respectivo modelo sedimentam-se na integralização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A gestão concebida como gestão de qualidade atrela-se aos sistemas e processos desenvolvidos, bem como aos recursos humanos, físicos e financeiros para os resultados esperados para cada instituição (CEARÁ, 2008).

Os princípios norteadores para aplicabilidade do modelo TESE residem em quatro elementos considerados importantes para o desvelamento sistêmico e a operacionalidade empregada para cada instituição em que o modelo eventualmente possa ser considerado. Os elementos residem em uma ótica específica e de funcionamento próprio.

Figura 9 -
fundantes do



Aspectos
modelo TESE

Fonte: Modelo TESE adaptado de Ceará (2008).

Os princípios que permeiam o respectivo modelo, de acordo com a figura 9 (nove), centram-se em uma ótica sistêmica. De acordo com Lima (2008), a percepção do caráter sistêmico evidencia um olhar conjectural acerca das etapas e processos. A ideia central do PDCA envolve a repetição do processo até que haja aprendizagem significativa na etapa anterior.

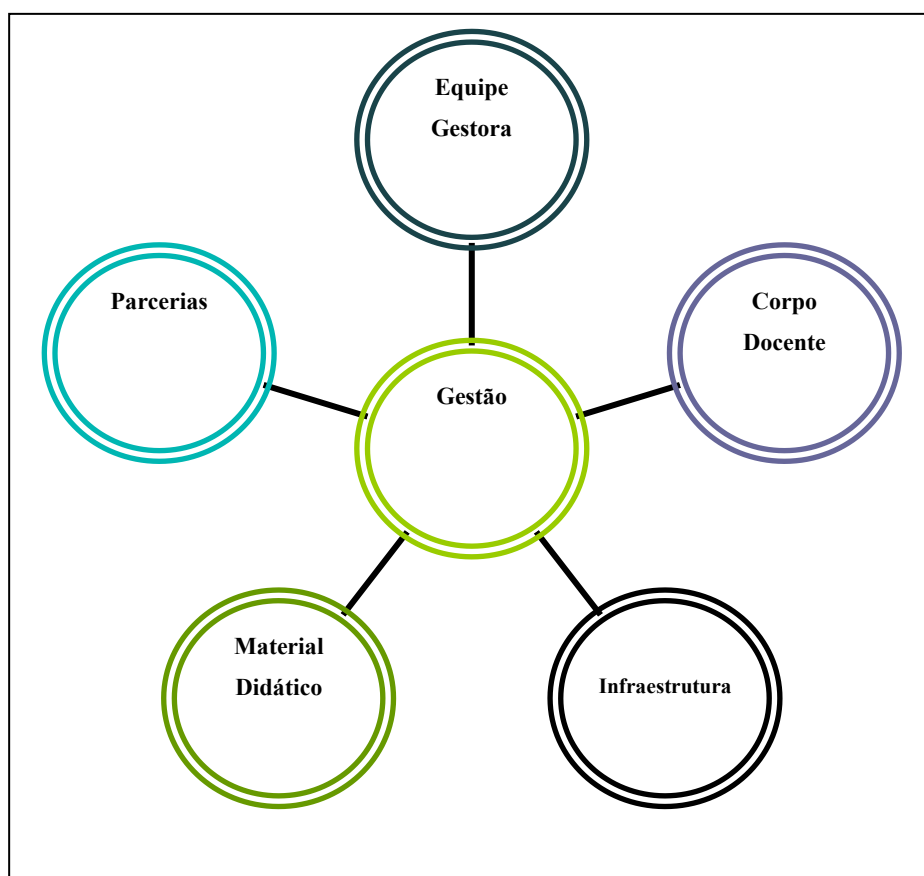
Dessa forma, há retomada do processo e planejamento para o compromisso com a qualidade. Contudo, “Independente da natureza, do tamanho ou da maturidade, uma organização, para ter sucesso, tem de estabelecer e cumprir um sistema de gestão comprometido com a qualidade” (CEARÁ, 2008, p. 7). Nessa perspectiva, o modelo centra-se na autonomia de gestores para garantir os fins e os recursos para a obtenção máxima dos resultados. Ou seja, “que atendam, ao longo do tempo, às necessidades e expectativas, no caso, da escola, dos alunos, da sociedade e dos investidores sociais/parceiros” (IBIDEM, 2008, p. 7).

O respectivo modelo, então, objetiva medir e acompanhar o desempenho dos espaços, fornecendo pontos para aprimoramento conferidos aos espaços denominados no sentido de continuidade desse processo (CEARÁ, 2008).

Os parâmetros da avaliação centram-se na organização e sistematização para a promoção da inovação e da aprendizagem, com ênfase nos atores do processo: núcleo gestor, professores, alunos e a comunidade, com efeito direto nos resultados esperados para as instituições.

De acordo com a figura 10 (dez) a seguir, os facilitadores desempenham importante papel para o cumprimento das demandas, bem como dos planos de ação a serem implementados com base nos objetivos e também nos interesses obtidos por meio das ações desenvolvidas nas escolas.

Figura 10 - Contribuições dos facilitadores para a gestão conforme modelo TESE

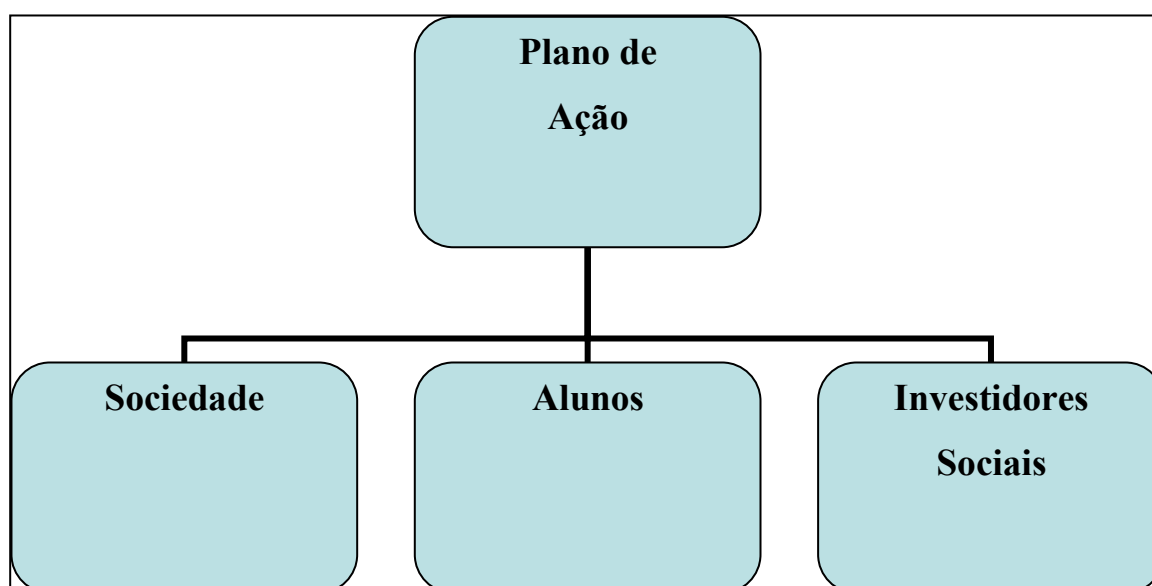


Fonte: Modelo TESE adaptado de Ceará (2008).

Dessa forma, os denominados facilitadores: equipe gestora, corpo docente, a infraestrutura da instituição, o material didático pedagógico e as parcerias obtidas pelas instituições devem funcionar em equilíbrio para a garantia das ações e promoção de melhorias, ocasionando devolutivas significativas dos processos desenvolvidos nesses espaços.

O plano de ação realizado com base no modelo TESE centra-se na promoção de inovação e aprendizagem com foco na tríade: sociedade, alunos e investidores sociais. Os investidores sociais são percebidos pelas devolutivas esperadas a partir dos resultados trabalhados no conjunto de ações e coletividade, ou seja, na junção dos atores do processo e nas tomadas de consciência e ação dos sujeitos com foco e objetivos das instituições. Os parâmetros funcionam como basilares para os processos realizados nesses espaços.

Figura 11 - Parâmetros de Avaliação Modelo TESE



Fonte: Modelo TESE adaptado de Ceará (2008).

De acordo com os parâmetros de avaliação, a estrutura do respectivo modelo concebe uma relação de interesse entre as estruturas presentes e que devem estar alinhadas para o desenvolvimento dos processos internos e externos às instituições. Assim, “o processo de inovação e aprendizagem ajuda a melhorar os meios e os recursos, denominados de

facilitadores, que em última análise se traduzem no desempenho da gestão” (CEARÁ, 2008, p. 8).

Os indicadores adotados para o acompanhamento e avaliação atrelam-se ao funcionamento do respectivo modelo e sua execução. Dessa forma, o processamento dos indicadores, de modo prático, intensifica a intencionalidade e objetivos do modelo de gestão presente nas EEEPs. Para tanto, cabe uma análise minuciosa de cada um desses indicadores (parâmetros) para identificar a rota de funcionamento do modelo TESE e a sua influência nas práticas institucionais e organizacionais desses espaços.

O primeiro indicador corresponde à liderança. A liderança é compreendida a partir do conhecimento e do domínio do projeto escolar, da capacidade de agregar forças e da proatividade dos sujeitos inseridos na escola. Assim, a liderança constitui-se, em conformidade com o modelo, como elemento central das ações desempenhadas e da participação efetiva (presença) desses sujeitos no contexto da escola.

O segundo indicador compreendido para a execução do respectivo modelo centra-se na equipe gestora. O núcleo gestor funciona como guia para as constantes mudanças na escola e na reformulação e adequação às necessidades externas e diretrizes encaminhadas pela Secretária de Educação.

O terceiro indicador atrela-se ao corpo docente, considerando a competência, inovação, comunicação, proatividade e resiliência. A resiliência trazida compreende uma atitude proativa diante das denominadas “forças restritas” e da rotina escolar. A centralidade das ações deve ser no processo de ensinagem dos discentes.

O quarto indicador sedimenta-se enquanto plano de ação. Nesse plano de ação, os gestores e a comunidade escolar, de forma geral, devem considerar as necessidades e a realidade em que os sujeitos estão inseridos, considerando estratégias e direcionamentos vinculados ao PPP - Projeto Político Pedagógico, implementado aos programas de ação com o objetivo de alcance das metas planejadas e traçadas para as escolas.

O quinto indicador corresponde à infraestrutura das escolas e se embasa na existência, adequação e utilização dos espaços, tornando-os organizados para que o plano de ação possa ser desenvolvido com clareza nas escolas.

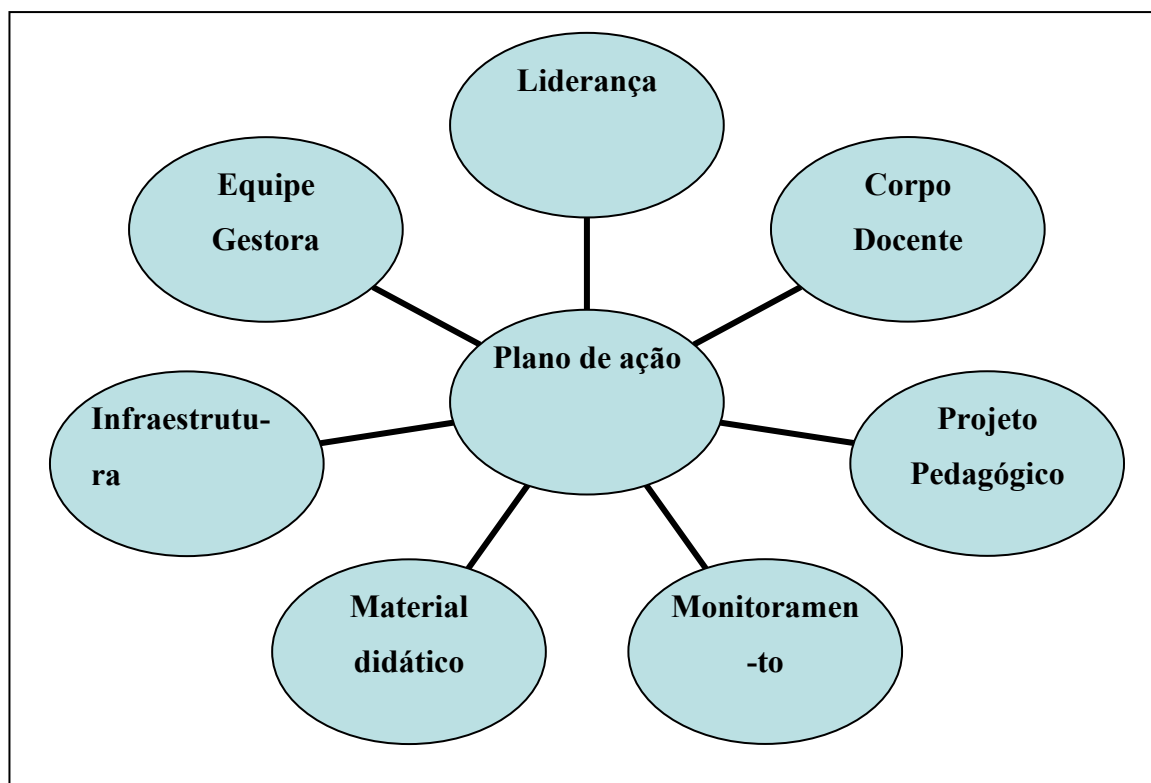
O sexto indicador, intitulado materiais didático-pedagógicos, está diretamente relacionado ao quinto indicador. Os materiais existentes nas escolas, como livros, fardamento e as refeições, existem, são adequados e utilizados da forma correta.

O sétimo indicador do modelo TESE centra-se no desenvolvimento de parcerias e no desenvolvimento e gerenciamento dos recursos financeiros. Assim, verifica se as escolas têm capacidade de manter e gerar parcerias junto aos projetos desenvolvidos, e se as mesmas também aperfeiçoam o uso dos recursos por meio do gerenciamento e planejamento desenvolvidos, aprovados e deliberados pelo conselho Gestor.

O oitavo indicador atrela-se ao monitoramento dos resultados apresentados, destacando o desenvolvimento do projeto escolar e do projeto de vida. Dessa forma, a interação entre a comunidade dos sujeitos da escola, o nível de motivação nos dois projetos e o índice de permanência dos sujeitos também são acompanhados. Destaca-se também o reconhecimento da sociedade e dos investidores sociais, considerando a satisfação pelo retorno dos investimentos efetuados (CEARÁ, 2008).

Nessa perspectiva, o respectivo modelo de avaliação e acompanhamento abrange as ações e os direcionamentos evidenciados na gestão desses espaços formativos. A seguir, na figura 12 (doze), será apresentada a morfologia do respectivo modelo TESE.

Figura 12 - Morfologia do modelo TESE



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dessa forma, verificaram-se, a partir do respectivo capítulo, os desdobramentos morfológicos compreendidos para a execução do modelo Tese nas escolas da rede pública estadual localizadas no município de Fortaleza, no estado do Ceará. Nesse ínterim, visualizaram-se os indicadores e o funcionamento desses nas ações de acompanhamento e avaliação adotada por essas instituições. Assim, o polo técnico a seguir condensará os métodos e a estrutura metodológica compreendidos para o entendimento da problemática apresentada no estudo.

Nessa perspectiva, as técnicas e tipo de pesquisa em que o objeto esteja alicerçado precisam ser considerados para a análise, tendo em vista que os produtos gerados por meio dessa ação possam estabelecer direcionamentos para o aprofundamento do estudo e do objeto. Assim, essa estruturação deve ser permeada por meio da ótica do materialismo histórico-dialético e também das bases da avaliação institucional que permeiam as ações e as políticas sistematizadas para as escolas enquanto espaços de formação ativa e cidadã dos indivíduos.

4.4 A aprendizagem como/na prática de Jean Lave

“Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (VYGOTSKY, 1991, p. 91).

A aprendizagem situada para Vilas Boas e Barbosa (2016) consiste em particularidades que necessitam ser entendidas em sua gênese, enquanto categorias basilares para a promoção de uma aprendizagem prática e atenta às especificidades do contexto social e vivencial em que os indivíduos estão inseridos.

De acordo com Jean Lave (1991, p. 1098), “(...) o conteúdo do ensinado, os saberes pedagógicos sobre o conteúdo, as diretrizes curriculares, as relações sociais estabelecidas pelo professor, além do contexto em que o professor está inserido” compreendem a amplitude e extensão do processo educativo. Para tanto, é preciso estabelecer uma aproximação entre o que é aprendido e a relação dessa aprendizagem com a prática vivenciada cotidianamente na realidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, para Vygotsky (1991, p. 29), “toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo”. Assim, para o autor, uma estrutura composta por signos necessita de um elemento entre o estímulo (interação) e a resposta do indivíduo para essa interação. É preciso o entendimento dos signos enquanto representações sociais adjacentes à formação do indivíduo com caráter basilar para o processo de construção das aprendizagens.

Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo colocado indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Corroborando com o autor, Lave (1991) estabelece uma mudança de foco por meio da participação e interação como elementos ligados à ampliação da cognição e prática social dos indivíduos, daí a relevância de atribuir sentidos aos conceitos e conteúdos vivenciados no âmbito escolar. Dessa forma, a aprendizagem consiste em um exercício diário de participação e coletividade prática. Assim, a aprendizagem relaciona-se com o movimento, com a mudança nos sujeitos participantes do processo. A qualidade do processo de participação interfere significativamente no aspecto global de desenvolvimento dos sujeitos. Nesse ínterim, o envolvimento dos sujeitos se dá mediante o seu vínculo e contribuição a partir de um reconhecimento mútuo, assim “o conceito de prática é atribuído ao fazer no contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz” (WENGER, 1998, s/p).

Cabe, pois, o entendimento do reflexo da prática enquanto elemento partilhado e mecanismo eficaz para as interações sociais. A prática incide sobre a aprendizagem, tornando-a condição necessária ao processo de compartilhamento e interações sociais (LAVE; WEGER, 1991).

4.4.1 Comunidade de prática

Entender a comunidade denominada “comunidade prática” significa compreender a construção de sentidos e significados coletivos diante do objeto ou ação a ser aprendida. Nessa perspectiva, a aprendizagem relaciona-se com a mudança, com o movimento e também com os sujeitos adjacentes a essa prática. Compreender essa construção e a qualidade desse

caminhar são componentes importantes para o entendimento de comunidade prática, portanto, são “os papéis sociais dos professores que na maior parte das vezes não possuem as mesmas diretrizes de trabalho (não se constituem enquanto relação igual” (VILAS BOAS; BARBOSA, 2016, p. 1102).

De acordo com Vilas Boas e Barbosa (2016, p. 53), esse processo incide sobre “(...) tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades dos sistemas de relações”, ou seja, é preciso um envolvimento para ressignificar as relações e a prática oriunda desse movimento interativo.

Nessa perspectiva, para Lave (1991), a qualidade na participação incide sobre a incorporação dessa rede social e coletiva. Se houver uma mudança nessa construção haverá, portanto, uma ampliação prática desses saberes. A escola, nesse ínterim, constitui-se enquanto comunidade ativa e prática. Segundo a autora, uma comunidade prática que respeite a conceituação deverá, pois, estar assentada sobre três princípios básicos, a saber: i) o interesse mútuo; ii) o empreendimento conjunto, e iii) repertório partilhado.

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital (MORIN, 2000, p. 35).

Para Morin (2000), o desenvolvimento humano compreende o conjunto das autoridades individuais acrescidas das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento ao coletivo. Corroborando, Charlot (2013, p. 145) afirma que: “trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do aluno no estudo. Evito falar de motivação. Com efeito, motivar consiste muitas vezes em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam”. Ou seja, é mobilizar os alunos para um conhecimento prático advindo das suas experiências sociais, culturais e políticas com significância.

Nessa perspectiva, o conhecimento deve ter motivação interna, sendo a escola um lócus de surgimento e ampliação da motivação externa dos saberes acumulados. De acordo com Lave (2015), sobre as mudanças nos padrões de participação dessas comunidades práticas de aprendizagem, a característica principal está presente nos indivíduos, bem como nas marcas sociais presentes nessas comunidades. Essas marcas traduzem aspectos sociais vinculados aos fazeres decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, traços presentes na educação formal.

Desta forma, propõe-nos uma noção que considero particularmente pertinente e útil enquanto ferramenta de análise e não tanto como um modelo prescritivo. Mais do que sugerir uma definição mais ou menos clara importa compreender e discutir algumas das particularidades do conceito e como é que, através dele será possível, por exemplo, descrever como é que as atividades locais são organizadas e se interligam no sistema social mais amplo, ou como é que ao constituirmo-nos como membros de comunidades de prática acabamos por negociar e experienciar o significado de pertença a organizações mais amplas (SANTOS, 2002, p. 2).

O conceito de comunidade de prática para autor assentada na obra de Jean Lave (1991) transcende um ponto de partida, constitui-se enquanto base formativa para articulação funcional e sistemática da realidade e das experiências requeridas. Assim, as comunidades de prática tornam-se educativas, tendo em vista que os indivíduos estão em diversos espaços, e cada comunidade reverbera os conhecimentos sociais que lhes são próprios e educativos do ponto de vista do compartilhamento das informações.

Corroborando com essa premissa sobre comunidades de prática, Charlot (2013, p. 146) afirma que “Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil”. Nesse contexto, é preciso estabelecer sentido e significância para devolver esse sentido aos sujeitos que aprendem. Ou seja, uma articulação prática e engajada desse processo, respeitando os traços da comunidade em que a prática educativa está assentada. Assim, “[...] não basta levantar a questão do sentido; é preciso ainda, prestar atenção à sua eficácia” (CHARLOT, 2013, p. 147).

Para Jean Lave (2015, p. 40), “as coisas são constituídas mediante as suas relações, logo produção cultural é aprendizagem cultural”. Assim, a cultura e a aprendizagem são instâncias regulamentadoras da socialização de experiências advindas do contexto social, político e cultural em que os sujeitos estão localizados. Entender o princípio regulador significa também compreender a extensão da cultura enquanto elemento humanizante das práticas e valores sociais repassados para a comunidade. Corroborando, Morin (2000, p. 55) afirma que “(...) No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade”. Nessa construção, o indivíduo não pode ser compreendido com o fim absoluto da natureza, da sociedade ou da espécie; é preciso entender que a coletividade não é impregnada apenas pela individualidade, mas pela integração dos sujeitos nessa aldeia coletiva.

Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Entretanto, podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2000, p. 55-56).

Dessa forma, em conformidade com Morin (2000), a complexidade humana não pode entendida como separada dos elementos que compreendem a coletividade e multiplicidade das práticas sociais construídas historicamente uns com os outros em sociedade. Compreendendo essa realidade, para Charlot (2013, p. 151), “Existe uma especificidade da atividade escolar. Ela requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo que define certa relação com o saber e com a escola”.

Nessa construção, sobre a escola ser lugar de formação e socialização de construção saberes, Lave (2015, p. 41) afirma que: “aprender na prática envolve aprender o que você já sabe e fazer o que você não sabe ao mesmo tempo”, uma relação permeada na ação prática de diferentes formas e perspectivas em contextos variados e realidades distintas.

Com esta salvaguarda, Wenger prepara o leitor para pensar num tipo específico de comunidade entendida como uma unidade cujos elementos constituintes (comunidade e prática) são importantes, mas cada um deles contribuindo para a especificação do outro. Temos, então, por um lado, uma tentativa de focar a reflexão em determinados tipos de comunidades e, por outro lado, uma procura de clarificação das relações entre prática social e comunidade. Através do conceito de comunidade de prática, entendido como um nível intermédio de análise, Wenger torna possível olhar a localidade da prática sem, no entanto, se ficar limitado a ela (SANTOS, 2000, p. 3).

De acordo com Santos (2000), ancorada na percepção de Jean Lave (1991), essa é a ampliação da percepção dos processos que são parte do cotidiano e que mudam em conformidade com a ação coletiva nesse mundo social. Esse mundo social insere-se enquanto comunidade de prática, locus de socialização de saberes e condição própria de regulação do conhecimento. Assim, “o conhecimento é aprendido do significado de sua implicação prática” (LAVE, 2015, p. 41).

É no exercício da prática que os saberes são consolidados pelos sujeitos que integram a comunidade educativa. É por meio desse fio condutor de relações que a prática sedimenta a construção de novos saberes. Para Charlot (2013, p. 13), “só encontra prazer quem encontra alguma forma de prazer”, e, dessa forma, é preciso incentivar práticas de

aprendizagem que constituem elementos importantes para a promoção de novas formas de aprender.

Dessa forma, é necessário incentivar potencialidades individuais e coletivas dos discentes por meio do ato pedagógico e das ações desenvolvidas pela comunidade educativa. A reflexão deve aproximar o mundo da escola e da realidade construída por esses jovens perante o contexto em que estão inseridos. A realidade configura-se como instrumento para o planejamento das ações realizadas na escola.

Para mim, o prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais da vida escolar. Por isso desisti de raciocinar em termos de motivação. Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer (CHARLOT, 2013, p. 159).

Portanto, a necessidade de aliar as vivências presentes na realidade dos alunos requer dessa comunidade educativa uma ampliação conceitual coerente com a experiência e concepção de comunidade prática. Parafraseando Jacobuci (2008), destaca-se a urgência de repensar e articular o conhecimento e relacioná-lo à cultura como forma de perceber a realidade e o mundo. É preciso aproximar a linguagem e os conteúdos obtidos por meio da dinâmica escolar como inerentes ao conhecimento de mundo dos jovens, da sua ação prática e no cotidiano.

Corroborando, Rodrigues (s/a) expressa essa mesma necessidade de repensar o modelo e abordagem tradicional. Portanto, faz-se necessário incorporar esse conjunto de elementos presentes na multiplicidade da realidade e do cotidiano para a ampliação das práticas desenvolvidas e planejadas para a prática de ações desenvolvidas e encaminhadas pela/para a escola.

A educação e suas relações com a sociedade são repensadas, desconstruindo o modelo convencional fechado de passividade e subordinação. Tais espaços apresentam novas configurações sócio-históricas e podem tornar uma experiência determinante na formação cidadã, promovendo educação para direitos humanos, políticos, culturais e sociais, representados em liberdade, igualdade e democracia (RODRIGUES, s/a, p. 5).

Nessa perspectiva, Lave (2015, p. 38) afirma que “(...) as abordagens cognitivas da aprendizagem elaboram divisões problemáticas entre mente e corpo, sujeito e sociedade, cultura e aprendizagem nas quais, o que quer que seja considerado em um dos termos é

distinto e separado do outro”. Dessa forma, para a autora, as aprendizagens devem ser organizadas de modo a considerar a pluralidade de saberes e de vivências dos sujeitos.

Observa-se, nessa perspectiva, que a base de experiências vivenciadas na escola acaba por criar uma separação entre os saberes construídos socialmente e o entendimento prático desses conhecimentos. Assim, a diversidade em que o conhecimento deveria ser articulado acaba sendo rompido pela necessidade de separação entre a teoria e a prática, entre o conteúdo e o seu uso prático.

Essa dinâmica reverbera uma natureza dicotômica e fragmentada sem relação direta com a experiência e natureza das ações que são mediadas e construídas por meio da experiência do sujeito com o objeto. Segundo essa ótica, Vygotsky estabelece que (1991, p. 13): “(...) A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho”, ou seja, de criar trocas práticas por meio da natureza da realidade e exercitá-las de forma contextualizada e atenta.

Essa maturidade de conceitos deve ter caráter sistemático e ser gerada por meio das relações desenvolvidas a partir da capacidade cognitiva dos sujeitos e também do desenvolvimento social em que essas práticas são pensadas e orientadas na escola (VYGOTSKY, 1991).

Essa compreensão insere-se na perspectiva de que a prática se constitui enquanto exercício contínuo de repensar a ação educativa. De acordo com Lave (2015), os aprendizes do processo devem ser considerados por meio do seu contexto, da sua realidade concreta e material. Os saberes são, conforme o pensamento do autor, uma manifestação prática daquilo que foi aprendido pelos sujeitos aprendizes. Essa construção insere-se na rede de interações e proposições que lhe são próprias e pessoais, com relação enviesada pelo cotidiano e a realidade em que estão imersos.

O que aparece de imediato é a questão da relação com o saber. Na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos chamam de razão, o eu pensante. Por isso, muitas vezes, a didática não serve para nada, porque a didática supõe que o aluno quer aprender. Mas há sempre alunos que não estão interessados em ingressar em uma atividade intelectual. Para esses, a didática tradicional tem pouco a dizer (CHARLOT, 2013, p. 160).

No subtópico de discussão a seguir, versaremos acerca dos princípios reguladores do modelo de aprendizagem situada construído por Jean Lave e considerado nessa construção

como ponto de discussão importante tecida como base no polo morfológico. Essa definição constitui-se como importante para o delineamento do modelo de Educação Profissional evidenciado nas escolas públicas estaduais de ensino localizadas em Fortaleza-CE.

4.4.2 Princípios reguladores do modelo assentado nas concepções de aprendizagem situada e comunidade prática

De acordo com Vilas Boas e Barbosa (2016), a concepção de aprendizagem significativa envolve a criação de uma comunidade prática. Dessa forma, esse modelo compreende o movimento e a dinâmica de interação dos sujeitos envolvidos no processo formativo e também educativo. Essa dinâmica de envolvimento engloba, em acordo com os autores e guiados pela ótica pela aprendizagem situada, um “(...) tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades dos sistemas de relações” (LAVE, 1991, p. 53).

Assim, a prática enquanto elemento social envolve o ato de ressignificar através de ações os conhecimentos preconizados pela escola para a aprendizagem dos discentes. Dessa forma, a escola é percebida enquanto comunidade participativa.

Primeiro, discutimos os recursos estruturantes que moldam o processo e o conteúdo das possibilidades de aprendizagem e as perspectivas de mudança dos aprendizes sobre o que é conhecido e feito. Em seguida, argumentamos que a transparência da organização sociopolítica da prática, de seu conteúdo e dos instrumentos adotados para a prática, é um recurso crucial para aumentar a participação (LAVE, 1991, p. 89).

Dessa forma, para Lave (1991), as relações sociais dos sujeitos aprendentes imersos em uma comunidade de prática variam de acordo com o processo, com as habilidades e os saberes em processo de desenvolvimento. Para a autora, os efeitos de aproximação entre as categorias participação e comunidade de prática ainda são conceitos que necessitam de uma maior compreensão.

A participação e inserção na comunidade acabam por ampliar a incorporação da cultura de prática. A participação, portanto, é percebida como forma de aprender, bem como de repassar conhecimento. Essa participação relaciona-se à cultura enquanto elemento mediador importante para a aprendizagem. Para Lave (1991), a estrutura social dessa prática, as relações postas de poder e interesse acabam por configurar a participação efetiva dos sujeitos. A comunidade de prática envolve três princípios básicos regidos por meio da

realidade que os sujeitos experienciam na complexidade das interações, a saber: i) interesse mútuo; ii) empreendimento conjunto e; iii) repertório partilhado.

Dessa forma, buscou-se considerar os elementos relativos à participação ativa dos sujeitos e sua rede de experiências relativas ao processo de aprendizagem. Assim, Lave (2015; 1991) oportuniza elementos significativos para repensar as práticas vivenciadas nas escolas e o modo como as mesmas devem ser esse processo de articulação e sistematização mediante as experiências e a comunidade social. Nessa construção, a aprendizagem figura como bem social, tendo em vista a sua complexidade social e diversa.

Na próxima seção, denominada de polo técnico, definiram-se as bases metodológicas traçadas para o respectivo estudo a partir do detalhamento do tipo de pesquisa e a abordagem voltada para o caminhar prático da pesquisa em observância ao objeto de estudo e aprofundamento. No respectivo polo também se observaram os procedimentos de coleta e de análise dos dados articulados à fundamentação necessária para estabelecimento de uma discussão fundamentada na teoria.

Dessa forma, definiram-se o lócus da pesquisa e a caracterização da amostra mediante critérios estabelecidos em consonância com os autores estudados, realizando-se a discussão da pré-testagem dos instrumentos e dos dados coletados nesse primeiro momento, mediante as inferências dos sujeitos da pesquisa no processo de melhoria dos instrumentos de coleta dos dados para posterior aplicação.

5 POLO TÉCNICO

“Se não há situações ou problemas da realidade a abordar ou resolver; se não há teorização para compreensão desses problemas; se não hipóteses para solucionar problemas ou compreender a realidade” (HENGEMUHLE, 2011, p. 89).

O polo técnico insere-se na dinâmica de observação dos fenômenos empíricos traduzidos a partir de procedimentos e técnicas específicas mediante a realidade do objeto de estudo. Assim, o respectivo polo corrobora para a ampliação do olhar do pesquisador sobre a natureza material da pesquisa, promovendo o alinhamento entre a teoria e a prática. Essa premissa reafirma o pensamento dos autores Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 201), quando dizem que “o polo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral; tem a função de circunscrever os fatos em sistemas significantes, por protocolos de evidenciação experimental desses dados empíricos”, e a epistemologia de Karl Marx (MARX, 1955; 2014; MARX; ENGELS, 2014).

Nesse contexto, cabe o entendimento dos procedimentos adotados na pesquisa para a compreensão do objeto. Os achados dessa construção ampliarão as proposições do estudo e as hipóteses gerais, auxiliando no processo de compreensão do fenômeno em estudo. De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 201), “a realidade visada pelas ciências e seus objetos deve ser tanto descoberta prospectivamente quanto provada reflexivamente”, ou seja, a base empírica constitui-se como elemento importante para a observação do objeto.

Conforme o pensamento de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o espaço de investigação e reflexão das variáveis torna-se essencial para observar o contexto e a realidade adjacente à pesquisa. Portanto, “(...) o pólo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 201)

É por meio dos dados que a materialidade do fenômeno poderá ser percebida. As realidades dos fenômenos e dos fatos constituem-se como essenciais para a pesquisa em ciências sociais. Dessa forma, “os fatos não devem se impor absolutamente como verdade –

como se impõem as práticas sociais correntes; elas são confrontadas com fatos normativos” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 202).

Para orientar essa construção, é preciso o entendimento de que “os fatos científicos são conquistados, construídos, constatados, sua natureza é instrumentada pelas técnicas que os coletaram, tornada significativa pelo sistema teórico que os produziu/acolheu” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 206). Nessa perspectiva, os dados são oriundos de contextos e observações que, aliadas às teorias, agregam novas possibilidades e compreensão diante das análises realizadas.

Dessa forma, de acordo com Assunção (2014, p. 47):

Assim, a inexistência de uma discussão propriamente metodológica em Marx não é uma lacuna, uma incompletude ou uma falha teórica, mas revela justamente o núcleo do seu modo de proceder científico. Reconhecendo o primado ôntico da própria coisa, o pensador alemão refuta todo arcabouço autonomizado e prévio para sua apreensão, debruçando-se sobre ele em busca de conhecê-lo por meio da arguta perscrutação do objeto pesquisado.

Em conformidade com o pensamento do autor, a base metodológica que permeia a compreensão do método marxiano objetiva a apreensão e detalhamento em busca de conhecimento sobre o objeto, buscando entendê-lo de forma contextualizada. Essa compreensão visa ao olhar do pesquisador em relação ao objeto por meio da realidade causal e social em que os fenômenos se apresentam.

Nessa perspectiva, o polo técnico sedimenta-se enquanto locus de espaço de observação, dos fatos e do entendimento desses fatos, ou seja, “As operações técnicas de coleta efetuam transformações específicas das informações coletadas, do mesmo modo que as operações técnicas de seleção dos dados implicam processos teóricos de redução a um objeto verificável” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 206).

De acordo com Silva (2019), o método marxiano compreende uma concepção científica inerente ao contexto e à realidade das relações sociais. Contudo, o caráter formativo e cognitivo das relações sociais evidencia uma construção histórica embasada na superação dos limites físicos e da natureza, e também impostos em observância da sociedade de classes e da burguesia. Nessa rede, teoria e método possuem relações próximas que são sustentadas pelo viés da materialidade histórica dos fenômenos e dos fatos sociais presente na realidade observável.

[...] significa que as categorias marxianas não são meras entidades do pensamento abstrato, em uma figuração ideal, o que representa um duplo movimento em relação ao pensamento de Georg H. F. Hegel (1770-1831), de incorporação do pensamento filosófico, mas a partir de uma superação dos limites ideais. As categorias sob a lente marxiana representam a própria dinâmica da sociedade em que estão inseridas, numa relação recíproca determinada histórica e socialmente (SILVA, 2019, p. 36).

Nesse ínterim, a efetividade e multiplicidade das coisas presentes e orientadas segundo o método marxiano buscam o entendimento dos objetos, sua análise, limites e extensão, dando-lhes, assim, características que são próprias.

Marx parte, portanto, da objetividade como um dado, quer dizer, da existência por si da efetividade, bem como da possibilidade de esta ser conhecida e reproduzida mentalmente, de haver apreensão ideal das formas determinantes da concretude, de se fazer ciência e alcançar a verdade (ASSUNÇÃO, 2014, p. 47).

Corroborando com essa premissa, a teoria e os métodos empregados na pesquisa devem ter como objetivo central articular conceitos mediante o entendimento do contexto e da estrutura em que o fenômeno está presente, buscando, pois, definir possíveis explicações ou projeções sobre o objeto em análise (STRAUSS; CORBIN, 1998).

No subtópico a seguir, apresentaremos o tipo de pesquisa, delimitando, pois, a natureza do estudo, o problema e a articulação desse problema aos objetivos propostos no estudo. E assim, os procedimentos elencados a seguir buscam ancorar a análise e pesquisa de campo realizada para o alcance do objetivo deste estudo, a saber: propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará.

5.1 Tipo de pesquisa

Sabe-se que a ciência é regida por uma complexidade de técnicas a serem adotadas para compreensão dos fenômenos. Para Severino (2016, p. 106), “quando observamos a prática científica concreta, o que nos aparece de forma mais evidente é a aplicação de atividades de caráter operacional técnico”. Dessa forma, é preciso estabelecer os tipos de pesquisa e delimitar os procedimentos inerentes a cada tipologia empregada pelo pesquisador para a observação do fenômeno.

As pesquisas também buscam, por meio de sua natureza, expressar determinado objetivo. A pesquisa aplicada, por sua vez, busca gerar soluções aos problemas verificados no

contexto observável, contribuindo, assim, para a mudança e replanejamento de ações que possam ser ajustadas mediante a realidade observada (ZANELLA, 2011). Nessa perspectiva, a presente pesquisa pode ser definida de acordo com a sua natureza como uma pesquisa aplicada centrada na ampliação de saberes a serem elencados para a melhoria do contexto e da realidade dos sujeitos que integram a comunidade escolar. A pesquisa de natureza aplicada busca empreender um olhar atento diante da diversidade e pluralidade do espaço pesquisado e dos sujeitos que integram a dinâmica educativa.

As realidades a serem estudadas podem ser uma ou mais organizações [públicas, privadas, prestadoras de serviço, industriais, não governamentais, fundações, organizações da sociedade civil de interesse público – OCIPS – etc.], uma pessoa ou um grupo de pessoas, um programa ou um projeto que está sendo desenvolvido em uma organização, dentre muitas outras situações que ali ocorrem (ZANELLA, 2011, p. 33).

Severino (2016, p. 106) afirma que “a ciência se faz quando o pesquisador aborda fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Para isso, cabe entender os fundamentos que permeiam a problemática central de cada estudo para o planejamento assertivo de cada etapa de construção da pesquisa.

Mediante a problemática central deste estudo, tem-se o seguinte problema: quais são os pressupostos teóricos e conceitos nas ações e deliberações presentes na Reforma do Ensino Médio e quais os efeitos dessa reforma para a gestão das escolas profissionais estaduais localizadas no município de Fortaleza-CE? Nessa perspectiva, a pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa de estudo, tendo em vista que “(...) preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa” (ZANELLA, 2011, p. 99).

Em discordância com o autor, percebe-se que a abordagem qualitativa pode utilizar métodos estatísticos em favor da ampliação do conhecimento e dos sujeitos que integram a realidade da pesquisa realizada, buscando fornecer subsídios capazes de ancorar a prática e os saberes delineados anteriormente para o fenômeno em estudo. Reduzir a abordagem qualitativa apenas à mera descrição dos fenômenos aliada à subjetividade do pesquisador colabora para uma visão simplista das pesquisas tecidas no campo das ciências humanas, restringindo o alcance da análise e a visibilidade das pesquisas no escopo dessa abordagem.

As propostas novas, como às vezes ocorre para os menos experientes, produziram algum nível de confusão. E sem maior reflexão eles decidiram eliminar toda possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação e em todos os aspectos possíveis de estudar no sistema educacional. Abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. E alguns rejeitaram a medida no ensino por absurda, artificial e inútil; enquanto outros expressavam que o enfoque qualitativo era, simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Corroborando com os critérios a serem adotados pelo pesquisador para o delineamento de uma pesquisa centrada na abordagem qualitativa, Triviños (1987) define 5 (cinco) procedimentos tidos como padrão para o delineamento e a execução das pesquisas ancoradas nessa abordagem, no intento de ampliar a percepção e as contribuições dos achados estipulados nas pesquisas em ciências sociais.

O primeiro procedimento padrão para a realização de pesquisas na abordagem qualitativa faz menção à necessidade de um espaço natural como fonte direta de obtenção dos dados. Dessa forma, o pesquisador funciona como um instrumento para realizar um trabalho sobre esses achados observados na realidade. Assim, “(...) Ambos os tipos de pesquisa, a com base fenomenológica e a com fundamentos materialistas e dialéticos, ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

O segundo procedimento faz menção ao caráter descritivo, mas essa análise não atrela o contexto desta pesquisa como sendo vazia de dados e conteúdos, mas coerente e fundamentada segundo a organização dessa estrutura, promovendo, assim, uma visão consistente atrelada aos objetivos estabelecidos (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural e dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência de lei, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

O terceiro procedimento relaciona-se à preocupação com o processo de construção da pesquisa, e não apenas com os resultados e produtos colhidos no campo. O quarto faz menção à análise dos dados, pois é justamente nessa etapa que são levantados os procedimentos e as técnicas adotadas e requeridas ao trabalho do pesquisador. Dessa forma, salientar as diferenças dos procedimentos técnicos constitui-se como elemento balizador das pesquisas ancoradas na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987).

O quinto e último procedimento tem relação direta com o sentido da abordagem qualitativa. Em conformidade com Triviños (1987, p. 130), “Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”, ou seja, das contribuições inerentes ao processo de sedimentação da pesquisa na abordagem qualitativa e da influência direta sobre a realidade da comunidade educativa.

Dessa forma, o respectivo estudo tratado nesta elaboração de tese é compreendido por Tripodi, Fellin e Meyer (1975) como uma pesquisa de campo imersa no grupo quantitativo-descritivo. Para os autores, o grupo que integra a investigação da pesquisa inerente à prática busca um delineamento das principais características que permeiam o objeto.

Em conformidade com os autores, a base de investigação empírica pode ser verificada e/ou percebida a partir da estatística e dos dados obtidos na análise para validação das hipóteses construídas no estudo. Nessa perspectiva, “essas hipóteses são derivadas da teoria e, por esse motivo, podem consistir em declarações de associações entre duas ou mais variáveis, sem referência a uma relação causal entre elas” (TRIPODI; FELLIN; MEYER, 1975, p. 45).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 155), “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Assim, faz-se necessária a compreensão dos tipos de pesquisa e dos mecanismos adjacentes à sua finalidade.

As pesquisas podem ser classificadas em conformidade com os objetivos estipulados para a organização e proposição do estudo. Dessa forma, a pesquisa do tipo exploratória permite ao pesquisador ampliar a sua experiência diante do problema apresentado no estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa empreendida para elaboração desta tese foi definida enquanto pesquisa do tipo exploratória a partir do objetivo do estudo, que busca propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará.

Dessa forma, buscou-se aliar a profundidade aos limites presentes na realidade material do objeto por meio da investigação desse contexto e da realidade. O pesquisador

poderá, assim, delimitar com propriedade os caminhos e as ações a serem realizadas no processo de investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter um resultado que deseja (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Nesse contexto, a pesquisa do tipo exploratória consiste na ampliação de procedimentos que forneçam ao pesquisador a possibilidade de observar o fenômeno em sua prática e realidade palpável. O processo de construção deste estudo consiste na investigação das variáveis observáveis que regem o caminhar metodológico e que serão postas em observação na pesquisa. A realidade e o contexto de ação na pesquisa constituem-se como espaço formador de novos efeitos, no sentido de avaliar as convergências e as divergências epistemológicas adquiridas para a construção dela.

A pesquisa realizada neste estudo também compreende a tipologia denominada descritiva. A tipologia de pesquisa descritiva atrela-se ao objeto do estudo, promovendo uma análise densa da problemática tratada no estudo. Para Triviños (1987, p. 111), é “ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” Nesse ínterim, a pesquisa do tipo descritiva fornece ao pesquisador elementos capazes de observar as variáveis presentes no estudo a partir da descrição minuciosa dos elementos que estão adjacentes ao fenômeno.

Para Strauss e Corbin (1998), os fenômenos evidenciados ao longo de pesquisas realizadas nas ciências humanas e sociais consideram conceitos e blocos de teoria; contudo, deve haver uma relação entre os elementos presentes na teoria, considerando o contexto, no intento de investigar e prever o fenômeno em análise. De acordo com Assunção (2014, p. 49), “(...) para o que nos interessa no momento, resta frisar que a primazia da relação está com o objeto, que suscita ou é capaz (em determinadas circunstâncias) de modificar, pela mediação da atividade humana, as capacidades subjacentes aos indivíduos”, ou seja, é preciso, portanto, estabelecer meios eficazes de observar e promover uma análise fidedigna do contexto em que as categorias estão presentes. Essa ótima reversa o estudo centrado na epistemologia de Marx e no método de apreensão dos métodos capazes de observar essa dinâmica.

Por outro lado, enquanto a prática está irremediavelmente ligada ao pensamento, já que a prévia ideação é necessária a toda ação (a qual, para atingir seus fins, deve estar subordinada à rede causal objetiva), este não necessariamente traz consequências práticas, podendo esfumar-se em elucubrações irrealizadas e nunca se efetivar na realidade concreta (ASSUNÇÃO, 2014, p. 49).

Diante das tipologias apresentadas a partir da discussão realizada com base nos conceitos e terminologias apresentadas, o respectivo estudo de natureza aplicada (ZANELLA, 2011; MARCONI; LAKATOS, 2003) tem a sua tipologia assentada na pesquisa do tipo descritiva e exploratória no tocante ao seu objetivo geral. Dessa forma, o respectivo estudo buscou considerar as condições inerentes ao campo e à realidade do fenômeno, buscando ampliar sua percepção e aprofundamento na temática evidenciada ao longo de construção dessa pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2016; TRIVIÑOS, 1987), mediante a base epistemológica construída a partir da análise e concepção de ciência, empregados, respectivamente, no caminho de ida e volta por Karl Marx (MARX, 1955; 2014; MARX; ENGELS, 2014; LIMA, 2006).

Segundo essa ótica, Lima (2008) afirma que esse detalhamento requer instrumentos e métodos diversos que sejam capazes de orientar a consecução do planejamento da pesquisa. Então, dessa forma, a seguir, realizaremos o detalhamento da natureza evidenciada ao longo de construção do estudo realizado. Assim, pretendemos estabelecer uma conexão junto aos objetivos estabelecidos diante da realização e proposição deste estudo.

5.2 Lócus da pesquisa

De acordo com dados obtidos no portal da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em consulta realizada em plataforma digital, observou-se que tais instituições de ensino são assim descritas: “As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) trouxeram para o Ceará a experiência de escola pública em tempo integral, cuja proposta é desenvolver um novo conceito de educação” (SEDUC, 2020, s/p).

Dessa forma, segundo a SEDUC, no ano de 2008, ano de criação das EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional, foram implementadas 25 escolas (n=25). Contudo, a partir de 2018, houve uma ampliação quantitativa de instituições de ensino, totalizando 119 (n=119), criadas no intento de aliar a modalidade de educação profissional ao Ensino Médio, possibilitando aos discentes matriculados nesse nível de ensino uma formação

regular e também vinculada às necessidades do mercado de trabalho e da qualidade profissional (SEDUC, 2020).

O currículo integrado, que alia a educação profissional ao ensino médio, possibilita que o aluno agregue à sua formação regular a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. [...] Essa evolução, além de quantitativa, pode ser percebida pela qualidade do espaço físico, mudança no modelo de gerenciamento, investimento na ampliação da força de trabalho e adaptação da estrutura curricular dos cursos ofertados (SEDUC, 2020, s/p).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como lócus as 21 (vinte e uma) instituições localizadas no Município de Fortaleza, Ceará. O município de Fortaleza possui atualmente (n=21) EEEPs, conforme quadro 3 (três) a seguir, que esboça o detalhamento das instituições e o bairro em que as mesmas estão localizadas em Fortaleza.

Quadro 3 - Monitoramento das EEEPs no município de Fortaleza, Ceará

EEEPs	Bairro
1. EEEP Ícaro de Sousa Moreira	Bom Jardim
2. EEEP Mário Alencar	Jangurussu
3. EEEP Paulo Petrola	Barra do Ceará
4. EEEP Joaquim Antônio Albano	Dionísio Torres
5. EEEP Joaquim Nogueira	Parquelândia
6. EEEP Paulo VI	Jardim América
7. EEEP Presidente Roosevelt	Bezerra de Menezes
8. EEEP Júlia Giffoni	Dom Lustosa
9. EEEP Juarez Távora	Fátima
10. EEEP Prof. Onélio Porto	Conjunto José Walter
11. EEEP José de Barcelos	Messejana
12. EEEP Marvin	Cristo Redentor
13. EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha	Sargento Hermínio
14. EEEP Maria José Medeiros	Papicu
15. EEEP Joaquim Moreira de Sousa	Parangaba
16. EEEP Prof. César Campelo	Conj. Ceará –
17. EEEP Comendador Miguel Gurgel	Guajeru
18. EEEP Jaime Alencar de Oliveira	Luciano Cavalcante
19. EEEP Darcy Ribeiro	Conj. Esperança
20. EEEP Maria Ângela da Silveira Borges	Vicente Pinzon
21. EEEP Leonel Brizola	Maraponga

Fonte: SEDUC (2020).

O critério da amostra deu-se por meio do nível de proficiência em língua portuguesa dos discentes matriculados nas EEEPs localizadas no município de Fortaleza, Estado do Ceará, oriundos exclusivamente do Ensino Médio, especificamente da última etapa

correspondente a esse nível de ensino, ou seja, o terceiro ano. Dessa forma, elencou-se essa distribuição através dos percentuais obtidos pelos estudantes de cada escola estadual de educação profissional situada no quadro 3 (três) e oriunda do município de Fortaleza.

Assim, elencou-se, portanto, o indicador denominado Nível de Proficiência em Língua Portuguesa, coletado exclusivamente por meio do acesso à plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A respectiva plataforma condensa os dados oriundos do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Para essa amostra do estudo, consideraram-se os microdados correspondentes ao ano de 2019 das EEEPs de Fortaleza. Primeiramente, foram realizados o mapeamento das 21 EEEPs e o nível de proficiência em língua portuguesa dos discentes oriundos do terceiro ano do ensino médio. Dessa forma, após a coleta dos dados correspondente ao indicador, adotou-se o *software* denominado Jamovi para mapeamento dos níveis de proficiência obtidos pelas escolas profissionais localizadas em Fortaleza, Ceará.

De acordo com o mapeamento, conforme tabela 1 a seguir, verificaram-se os níveis de proficiência em LP obtido por cada escola profissional por meio da análise dos microdados do SAEB disponibilizados em 2019. De acordo com a escala oriunda do SAEB, conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Nível de Proficiência em LP das EEEPs localizadas no Município de Fortaleza

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	4.8 %	4.8 %
1	16	76.2 %	81.0 %
2	3	14.3 %	95.2 %
3	1	4.8 %	100.0 %

Fonte: Da pesquisa (2020).

Por meio da análise dos microdados disponibilizados pelo SAEB, observou-se que dentre as 21 EEEPs pesquisadas, 4,8% (n=1) EEEPs não participaram do exame em 2019; 76,2% (n=16) EEEPs obtiveram nível 4 (quatro), ou seja, > ou = 300 e < 325 em Língua Portuguesa; 14,3% (n=3) EEEPs obtiveram nível de proficiência em LG nível 5 (cinco),

correspondente a $> \text{ou} = 325$ e < 350 ; e 4,8% (n=1) EEEPs apresentaram nível 3 (três) de proficiência em LP, ou seja, $> \text{ou} = 275$ e < 300 .

A partir da amostra por conveniência, optou-se por (n=1) EEEP Nível 3 em LP (três) e (n=1) Nível 5 em LP (cinco) obtidos pelas escolas profissionais na proficiência em Língua Portuguesa no SAEB em 2019. Dessa forma, optou-se por essas instituições de ensino, tendo em vista a representatividade da amostra e da pesquisa de campo, objetivando considerar os efeitos condizentes com o fenômeno em análise e as especificidades apresentadas nesses contextos por meio dos microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em 2019.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Para a apreensão das categorias centrais deste estudo, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por meio das funções desempenhadas nas EEEPs, no intento de observar as influências tecidas a partir das ações implementadas no modelo de gestão a partir da reforma do Ensino Médio. De acordo com a SEDUC (2020, s/p), “cada escola é gerenciada por um núcleo gestor, composto pelo diretor e por três coordenadores escolares. Para contribuir com a organização pedagógica e administrativa há também um secretário escolar e um assessor financeiro”.

Dessa forma, foram considerados os integrantes do núcleo gestor de cada instituição em que a pesquisa foi realizada, com base do detalhamento ofertado pela Secretaria de Educação do Ceará, a saber: 1 Diretor (n=1); 3 Coordenadores pedagógicos (n=3), 1 Secretário Escolar (n=1); e 1 Assessor Financeiro (n=1).

O núcleo gestor da escola é formado pelo diretor e três coordenadores escolares e, um deles, é destacado para organizar o período de estágio dos estudantes, que ocorre durante o 3º ano. O coordenador de estágio, além de suas atribuições pedagógicas, é responsável pela organização e acompanhamento do período de estágio dos alunos, desde a captação de vagas e formalização legal dos estágios, passando pelo acompanhamento de frequência, até o a supervisão do desenvolvimento pedagógico desse componente curricular obrigatório. Além dos coordenadores escolares, as EEEPs contam com os coordenadores de curso, professores técnicos que são lotados 20h em sala de aula e 20h como coordenadores do curso em que atuam auxiliando a coordenação escolar no desenvolvimento do curso técnico, bem como na integração curricular e no campo de estágio (LIMA, 2014, p. 50).

Os docentes para a participação nesta pesquisa foram escolhidos com base em dois critérios: i) professores da base comum de ensino e ii) professores da base profissional e técnica oriunda das instituições pesquisadas. De acordo com Lima (2014, p. 50):

Os professores das disciplinas técnicas são contratados pelo CENTEC, a partir de seleção e encaminhados para lotação nas escolas de acordo com a carência específica de cada unidade escolar, podendo ser lotados com carga horária diferente, no mínimo de 10h e máximo de 44h.

Ou seja, existem editais específicos para seleção e escolha dos profissionais docentes técnicos que lecionarão nas ETECs. Quanto aos professores da base comum de ensino, são lotados 44h semanais, independente de contrato junto à Secretaria de Educação ou concurso público para professor efetivo.

Os discentes escolhidos para participação na respectiva pesquisa obedecem aos seguintes critérios: i) todos os discentes da pesquisa devem estar devidamente matriculados na última série do Ensino Médio profissional, ou seja, o terceiro ano do EM; e ii) os discentes com o estágio ativo mediante curso profissional realizado na ETECs em que a pesquisa foi realizada.

Em conformidade com Lima (2014, p. 51):

Os alunos das escolas estaduais de educação profissional são selecionados a partir das notas do 9º ano conforme portaria de matrícula lançada pela Secretaria de Educação anualmente em diário oficial. Os mesmos ingressam no 1º ano do ensino médio, cursando as disciplinas da base comum, 50% área diversificada e 20% disciplinas técnicas durante os três anos do ensino médio em turno integral.

De acordo com o autor, existem critérios detalhados para o aceite dos discentes nas ETECs. Os alunos devem iniciar o percurso formativo na primeira série do Ensino Médio, atentando-se para a base formativa de 50% área diversificada e 20% de disciplinas técnicas que devem ser tecidas durante as três séries do EM, em regime turno integral.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

A base conceitual gerada a partir das discussões teóricas retratadas reveste-se de sustentação para as técnicas adotadas na pesquisa. Esse olhar reflexivo é inerente ao processo de seleção dos procedimentos e técnicas necessários para a investigação. Nesse sentido, faz-se

importante atentar para a delimitação do objeto e dimensioná-lo para a sedimentação de novas bases de conhecimento e métodos empregados na pesquisa (MINAYO, 2013).

As variáveis encontradas são analisadas durante o processo de construção da pesquisa. As técnicas de análise de resultados foram constituídas como métodos adotados e empregados e, nesse sentido, são vinculadas ao modo concreto com que os fenômenos foram/são observados. Corroborando com esse raciocínio, nas palavras de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 45),

[...] esses princípios animam a pesquisa e inspiram os procedimentos metodológicos que são, em grande parte, simplesmente colocados por seu caráter heurístico; o objetivo não é absolutamente o de informá-los ou verificá-los, são simples instrumentos para pesquisas e métodos.

No subtópico a seguir, versaremos sobre os instrumentos de coleta de dados adotados para esta pesquisa. Assim, realizaremos o detalhamento inicial do roteiro a ser aplicado com o núcleo gestor das escolas participantes deste estudo por meio dos critérios elencados para a investigação situados anteriormente na discussão.

5.4.1 Roteiro para entrevista

Para delineamento do trabalho desenvolvido pelo pesquisador, faz-se necessária a adoção de instrumentos capazes de dimensionar, de forma empírica, as bases teóricas e conceituais que são construídas para a pesquisa. Destarte, o processo de escolha dos instrumentos de coleta de dados auxilia enquanto base formativa para a pesquisa.

Verifica-se que o processo decisório é importante para a exploração do trabalho prático e de campo pelo pesquisador. Assim, o processo de escolha também se vincula à realidade do fenômeno e das variáveis contextuais para compreensão do objeto. De acordo com Lima (2008), para norteamento e compreensão das estruturas (categorias) essenciais para o trabalho de pesquisa, cabe a investigação sobre as variáveis exógenas situadas no exterior dos espaços.

Para o autor, as variáveis endógenas são consideradas importantes, pois situam-se no interior das organizações, revelando, pois, muito aspectos da realidade e dos desafios presentes nas organizações pesquisadas. Diante da diversidade de instrumentos, cabe ao pesquisador o processo de escolha e também de fundamentação para contextualização do

trabalho de investigação a ser vivenciado na pesquisa de campo, e, por conseguinte, para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

A pesquisa exploratória objetiva a reunião de informações que buscam um olhar sobre o objeto, e, dessa forma, de instrumentos capazes de mapear os conhecimentos inerentes ao objeto de investigação (SEVERINO, 2016). Assim, optou-se por desenvolver, neste estudo, um roteiro para a entrevista.

Em acordo com Severino (2016, p. 133), convém elaborar uma “Técnica de coleta de informações sobre determinado objeto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Dessa forma, elaborou-se um roteiro com perguntas abertas aos integrantes das escolas pesquisadas. De acordo com a SEDUC (2020), as EEEPs são compostas por 1 Diretor (n=1); 3 Coordenadores pedagógicos (n=3); 1 Secretário Escolar (n=1); e 1 Assessor Financeiro (n=1).

Organizou-se o roteiro de perguntas para realização de entrevista semiestruturada por meio de suas seções. A primeira seção corresponde ao perfil do respondente, contendo assertivas relativas ao curso inicial e ao cargo da gestão que ocupa cada sujeito respondente. Também, questionou-se em outra assertiva sobre a formação acadêmica na área de educação e também na área de gestão escolar. Perguntou-se acerca do processo de formação continuada para ocupação do cargo e também sobre o processo seletivo para desempenho da função que ocupa na EEEPs.

Na segunda seção, foram realizadas perguntas relativas ao modelo TESE e se o mesmo se constituiu como eficaz para a organização dos processos de gestão adotados pelas escolas. Portanto, indagou-se quanto aos direcionamentos decorrentes da BNCC e se tais mecanismos são próximos ou distantes da realidade da escola.

Questionou-se o Núcleo Gestor quanto ao processo de organização desses espaços de aprendizagem e se os integrantes do NP percebem engajamento dos docentes ao modelo TESE e à BNCC. Também buscou-se compreender o processo de entrada dos discentes nos estágios profissionais e o modo de acompanhamento dos discentes nessas organizações.

Indagou-se ao Núcleo Gestor quanto ao monitoramento e acompanhamento dos discentes nas avaliações externas e os efeitos do desempenho escolar dos mesmos, bem como o processo de escolha dos cursos técnicos a serem contemplados para as EEEPs. Assim, o respectivo roteiro buscou, em conformidade com Severino (2016), colher informações dos sujeitos a partir de uma organização prévia das perguntas a serem tecidas aos sujeitos

respondentes da pesquisa. Ressalta-se que a aplicação desse instrumento será realizada mediante o uso de aplicativos digitais adotados para a realização de conferências virtuais, em virtude da pandemia do Novo Coronavírus. Tendo em vista essa nova realidade, em todas as escolas da rede pública, sejam na esfera municipal e/ou estadual, as atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem previsto por esses espaços escolares seguem o modelo de ensino remoto desde o ano de 2020. Assim, aplicativos de suporte a conferências digitais devem ser utilizados para a realização das entrevistas.

No subtópico a seguir, versaremos acerca dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos discentes e professores das EEEPs. Nesse caso, explicitaremos a natureza dos itens estruturados nos questionários construídos a partir da organização do modelo TESE, em consonância com a pesquisa bibliográfica realizada.

5.4.2 Questionário

Neste subtópico, versaremos sobre o teor dos questionários elaborados para esta pesquisa e destinados para apreensão do objeto de estudo. Não obstante, tratou-se de criar os instrumentos de coleta de dados para os sujeitos descritos, a saber: i) professores da base comum de ensino, ii) professores da base técnica e profissional e iii) discentes oriundos das EEEPs.

Em acordo com a estratégia metodológica quadripolar adotada nesta pesquisa e delineada para o entendimento do objeto de investigação, Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) acabam por situar a natureza do trabalho do pesquisador. Nesse ínterim, para o delineamento das ações condizentes com o objeto, faz-se necessário o entendimento que envolve a base conceitual e teórico-metodológica que permeia esses instrumentais, situando-os a partir de sua natureza e os objetivos de tais mecanismos adjacentes ao trabalho de pesquisa. Ainda em consonância com os autores, “Entre estas ações emergem: a realidade do mundo interior, a estrutura multiestratificada da realidade, o determinismo em sentido amplo, o caráter cognoscente do mundo e a autonomia da lógica” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 45).

Nessa discussão, Minayo (2013) corrobora com a premissa anterior, ao afirmar que esse procedimento objetiva criar questões em um processo de amplitude mais denso, ocasionando, assim, a geração de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, para a autora,

“essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento” (MINAYO, 2013, p. 53).

Nesse contexto, Didone (2007) afirma que o processo de escolha e delimitação dos instrumentos de pesquisa denota, para o pesquisador, uma operação delicada em virtude do tempo e do rigor metodológico em que a prática da pesquisa está situada. Assim, o questionário, como outros instrumentos de coleta de dados, deve estar atento às exigências e objetivos centrais do estudo, e, por conseguinte, para o delineamento da pesquisa. Portanto, “a lógica teórica domina aí a lógica da ação. A operação e definição de objetivos está necessariamente ligada aos procedimentos de pesquisa exploratória” (DIDONE, 2007, p. 102).

De acordo com Severino (2016), o questionário envolve um conjunto de questões que são sistematicamente organizadas pelo pesquisador para levantamento de informações pertinentes à temática abordada e às considerações tecidas pelos sujeitos que compõem a realidade vivenciada no campo de ação do pesquisador. Dessa forma, “as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas” (SEVERINO, 2016, p. 134).

As questões fechadas situadas no contexto de observação do respectivo estudo foram situadas a partir da adoção da escala Likert de percepção, com opções predefinidas pelo pesquisador e que foram redigidas respeitando a linguagem, o contexto atual de pandemia do novo Coronavírus e a dinâmica de trabalho nas EEEPs.

A escala de percepção adotada nos questionários de professores da base comum, professores da base profissional e técnica e dos discentes oriundos das EEEPs situou-se em conformidade com a seguinte divisão da escala supracitada, a saber: 0 – Não sei responder, 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo parcialmente, 3 - Concordo parcialmente e 4 - Concordo plenamente.

No intento de contemplar a ampla participação dos discentes e dos docentes, optou-se pelo instrumento de coleta de dados denominado questionário, para apreensão dos itens das categorias presentes no modelo TESE. Dividimos o questionário aplicado a professores e alunos em duas seções.

A primeira seção dos questionários, tanto correspondentes aos docentes quanto discentes, atrelou-se ao perfil dos sujeitos respondentes, nesse caso, professores e alunos das EEEPs que compõem a respectiva amostra para esta pesquisa e que responderam a itens acerca do gênero, idade, renda familiar e formas de ingresso nas EEEPs.

Na segunda seção dos questionários, adotou-se o mapeamento das estruturas primárias do respectivo modelo TESE (LIMA, 2008), em conformidade com o Apêndice B e C. Assim, observaram-se 9 (nove) categorias ou estruturas essenciais para a construção dos questionários. A primeira estrutura, intitulada de gestão, conforme quadro 4 (quatro) a seguir, possui os seguintes princípios, a saber:

Quadro 4 - Estrutura Gestão

1 MAPEAMENTO DA ESTRUTURA GESTÃO	Itens mapeados no questionário docente e discente
1.1 Liderança	q.1
1.2 Conhecimento e Domínio do Projeto Escolar	q2; q3
1.3 Capacidade de Agregar Forças	q.4
1.4 Proatividade	q.5
1.5 Presença	q.6

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em acordo com o quadro 4, observamos, por meio do mapeamento realizado, que as principais categorias presentes na estrutura Gestão versaram sobre os princípios da liderança, conhecimento e domínio do projeto escolar; a capacidade de agregar forças, proatividade e a presença. Dessa forma, portanto, realizou-se a construção de itens que condensaram tais aspectos com base no modelo TESE e na literatura tecida no escopo da respectiva investigação.

A partir do mapeamento das estruturas do modelo TESE, observou-se a segunda categoria, denominada Equipe Gestora. Portanto, foram elencados itens aos docentes e discentes presentes no questionário que articulassem o entendimento e o núcleo gestor mediante as demandas apresentadas na EEEPs.

Quadro 5 - Estrutura Equipe Gestora

2 MAPEAMENTO EQUIPE GESTORA	Itens mapeados no questionário docente e discente
2.1 Equipe gestora	q.1; q.2; q.3; q.4; e q.5

Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme o quadro 5 acima, foram criados 5 (cinco) itens nos questionários de discentes e docentes que articulassem a atenção do núcleo gestor quanto ao desempenho dos discentes, bem como da rotina de trabalho nas EEEPs. Os itens também buscaram desvelar as ações e formações pedagógicas situadas na escola e as estratégias adotadas para acompanhamento do trabalho docente e dos produtos da ação pedagógica situadas nas EEEPs.

No quadro 6 (seis) a seguir, mapeou-se no questionário a estrutura denominada de Plano de Ação, categoria presente no modelo TESE.

Quadro 6 - Estrutura Plano de Ação

3 MAPEAMENTO PLANO DE AÇÃO	Itens mapeados no questionário docente e discente
4.1 Necessidades da comunidade e parceiros	q.1
4.2 Estratégias	q.2
4.3 Projeto político pedagógico	q.3
4.4 Programa de ação	q.4, q.5

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em conformidade com o quadro 6 (seis), os princípios elencados para a elaboração do instrumento de coleta de dados relacionaram-se às necessidades da comunidade e parceiros, bem como às estratégias e projeto político pedagógico da escola e os programas de ação destinados às melhorias a serem tecidas no âmbito das EEEPs, em observância da natureza das ações elencadas junto à comunidade, com comunicação direta por meio da natureza do trabalho pedagógico realizado.

A seguir, o quadro 7 (sete) considerou o mapeamento da estrutura intitulada infraestrutura do modelo TESE.

Quadro 7 - Estrutura Infraestrutura

5 MAPEAMENTO INFRAESTRUTURA	Itens mapeados no questionário docente e discente
5.1 Existência	q.4
5.2 Adequação	q.1, q.2
5.3 Utilização	q.3, q.5.

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com o quadro 7 (sete), os itens contidos no instrumento questionário destinado a professores e alunos relacionaram-se aos aspectos relativos aos espaços físicos das EEEPs, observando se tais estruturas físicas obedecem às instâncias regulamentadas pelo

MEC. A natureza dos itens versou sobre a capacidade e atendimento desses espaços para delineamento das ações pedagógicas com vistas à aprendizagem sob três princípios elementares contidos no modelo TESE: a existência, a adequação e a utilização.

No quadro 8 (oito) a seguir, a estrutura mapeada no modelo TESE vinculou-se ao material didático-pedagógico, a saber:

Quadro 8 - Estrutura material didático-pedagógico

6 MAPEAMENTO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	Itens mapeados no questionário docente e discente
6.1 Existência	q.3, q.4.
6.2 Adequação	q.1.
6.3 Utilização	q.2, q.5.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nesse ínterim, buscou-se compreender os princípios delimitados pelo modelo TESE na categoria material didático-pedagógico: existência, adequação. Tais princípios permeiam a utilização dos materiais didático-pedagógicos situados nas EEEPs e os mecanismos adotados pelas escolas para compra, preservação e utilização desses materiais em favor da aprendizagem dos alunos e trabalho do professor.

A estrutura seguinte, apresentada no quadro 9 (nove), corresponde às parcerias, em conformidade com o modelo TESE. Dessa forma, buscou-se atrelar os princípios de: i) desenvolvimento de parcerias; ii) otimização de recursos e iii) gerenciamento financeiro.

Quadro 9 - Estrutura Parcerias

7 MAPEAMENTO PARCERIAS	Itens mapeados no questionário docente e discente
7.1 Desenvolvimento de parcerias	q.3, q.4.
7.2 Otimização de recursos	q.1.
7.3 Gerenciamento financeiro	q.2, q.5.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Assim, por meio do quadro 9 (nove), buscou-se atrelar os princípios observados a partir do diálogo e interação com a comunidade e o regime de parceria com as EEEPs. Indagou-se aos professores e discentes acerca das parcerias tecidas com organizações profissionais, bem como sobre o movimento de inserção dos jovens dessas EEEPs em estágios profissionais e, por conseguinte, o acompanhamento do desempenho dos jovens

oriundos das EEEPs diante da demanda de mercado e também das comunidades em que as escolas estão inseridas.

No quadro 10 (dez) a seguir, observou-se, a partir do mapeamento realizado, a estrutura Indicadores de Monitoramento, considerando os princípios de: i) desempenho escolar e o ii) desempenho de vida como adjacentes à respectiva estrutura contida no instrumental e em consonância com a base morfológica elencada no modelo TESE.

Quadro 10 - Estrutura Indicadores de Monitoramento

8 MAPEAMENTO INDICADORES DE MONITORAMENTO	Itens mapeados no questionário docente e discente
8.1 Desempenho Escolar	q.1, q.2, q.3.
8.2 Desempenho de vida	q.4; q.5.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nessa perspectiva, a partir do quadro 10 (dez), buscou-se relacionar a estrutura Indicadores de Monitoramento com itens que sedimentassem os princípios elencados no quadro, mas que envolvessem o entendimento de professores e discentes sobre a avaliação institucional contida nessas EEEPs, e que os indicadores presentes nas avaliações externas pudessem se conectar com as ações de acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Também se indagou aos professores e discentes acerca dos indicadores e dos instrumentos avaliativos adotados para o processo de verificação do processo de ensino e aprendizagem, em detrimento de itens que consideram a natureza do trabalho realizado nessas EEEPs.

A última estrutura situada no modelo TESE corresponde aos resultados. Dessa forma, em conformidade com o quadro 11 (onze) a seguir, expressaram-se por meio dos princípios elencados, a saber: i) atitude colaborativa, ii) motivação, iii) resultados, iv) aprovação da sociedade/comunidade, e v) investigações sociais.

Quadro 11 - Estrutura Resultados

9 MAPEAMENTO ESTRUTURA RESULTADOS	Itens mapeados no questionário docente e discente
9.1 Atitude colaborativa	q.3
9.2 Motivação	q.2
9.3 Resultados	q.3
9.4 Aprovação sociedade/comunidade	q.1
9.5 Investigações sociais	q.4

Fonte: Elaboração própria (2021).

Portanto, oportunizou-se a criação de itens capazes de entender a relação com os rendimentos dos alunos nas avaliações externas. Também se questionou sobre o processo de motivação e acompanhamento dos discentes diante do ENEM e os desdobramentos do núcleo gestor para promoção de um trabalho formativo para articulação dos resultados nesses exames externos, bem como na relevância e engajamento da escola e da comunidade educativa.

Após detalhamento dos instrumentos de coletas de dados, na seção a ser apresentada a seguir, versaremos a respeito dos procedimentos de análise dos dados deste estudo, buscando desvelar os procedimentos articulados ao tipo de pesquisa, bem como em consonância com o instrumento de coleta aplicado em virtude da realidade vivenciada pelos sujeitos respondentes e da dinâmica de tais sujeitos nas EEEPs pesquisadas para a elaboração deste estudo.

5.5 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados têm como objetivo central auxiliar o trabalho do pesquisador para desvelamento dos achados da pesquisa. Assim, é preciso a adoção de técnicas de refinamento a serem utilizadas para tabulação e análise dos dados, buscando uma congruência com os objetivos propostos pelo respectivo estudo. Nesse contexto, envolve o detalhamento dos achados produzidos em virtude das técnicas adotadas para o estudo, pois acaba por situar o trabalho desenvolvido e evidenciar os achados oriundos da investigação, oportunizando, assim, a geração de novos conhecimentos.

O roteiro para entrevista semiestruturada a ser aplicado aos integrantes do Núcleo Gestor das EEEPs selecionadas para a amostra deste estudo está situado na pesquisa qualitativa. Assim, os dados situados na pesquisa qualitativa serão organizados por meio das

seções apresentadas no subtópico 5.4, analisados por meio da adoção do *software Atlas.ti 7* (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*).

Os questionários destinados aos professores da base comum de ensino, professores da base técnica e profissional e discentes oriundos das EEEPs foram organizados sistematicamente por meio de banco de dados no *Excel* e depois amparados a partir da análise estatística tecida por meio do *Software Jamovi*, em conformidade com o mapeamento das estruturas essenciais (LIMA, 2008), observadas no modelo TESE.

A seguir, realizaremos o detalhamento dos procedimentos de análises dos dados obtidos por meio desta pesquisa, situando a diversidade de instrumentos e das técnicas específicas destinadas para a apreensão e compreensão do fenômeno centro desta investigação.

5.5.1 Pesquisa Qualitativa

Para delineamento dos dados correspondentes à pesquisa qualitativa realizada neste estudo, buscou-se elencar mecanismos de aproximação entre as categorias geradas pelos sujeitos respondentes, partindo da transcrição das entrevistas realizadas com integrantes dos núcleos gestores das EEEPs pesquisadas. Após a transcrição dos dados coletados a partir do roteiro semiestruturado com perguntas abertas, a análise do conteúdo será empregada em observância das categorias situadas nos materiais transcritos.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), constitui-se como uma metodologia capaz de gerar importantes contribuições no tocante aos discursos gerados pelos sujeitos. Dessa forma, o discurso inerente às falas dos sujeitos pode ser compreendido e analisado em virtude da pertinência à temática investigada e das categorias elencadas para esse fim.

De acordo com Severino (2016, p. 129), a análise de conteúdo envolve:

A análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e aos seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Dessa forma, para delineamento das categorias centrais de estudo, ancorou-se a análise do conteúdo na adoção do *software Atlas.ti 7* (*Computer Assisted Qualitative Data*

Analysis Software – CAQDAS). De acordo com Silva, Sousa e Júnior (2018), o Atlas.ti revela-se como importante ferramenta que possibilita a organização e ordenamento de dados. O *software*, quando aplicado às pesquisas qualitativas, oportuniza o relacionamento entre as categorias (estruturas) chamadas de Unidades Hermenêuticas.

Nesse contexto, a respectiva ferramenta permite o realinhamento entre as categorias geradas a partir das assertivas contidas no roteiro de perguntas, por meio da criação de códigos que expressem as categorias geradas a partir da análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, “No *software*, todo o trabalho de análise é realizado pelo pesquisador; o *software* é uma ferramenta útil para otimizar e sofisticar a análise, trazendo ganhos para o manuseio e para a organização dos dados” (SILVA; SOUSA; JÚNIOR, 2018, p. 17).

Assim, a análise dos dados deve ser permeada pela organização dos dados em uma modelagem específica que deve ser criada no *Microsoft Word 2007*, no intento de refinar e concatenar as aproximações a serem tecidas por intermédio do Atlas.ti⁷. Dessa forma, as análises são feitas por questão (item) e sistematizadas a partir da transcrição literal dos fragmentos de textos adotados para essa tabulação e posterior análise no programa.

Ressalta-se que todo o procedimento de análise no programa é realizado pelo pesquisador. Assim, o pesquisador possui autonomia para a criação de códigos (*codes*), relação entre os códigos, alinhamento das unidades hermenêuticas e a base conceitual que envolve a ligação entre as categorias observadas na análise.

Assim, a união dos códigos possibilita a geração de famílias. Por meio da criação das famílias, verificamos, pois, a realização das redes de interesse. As redes de interesse (*networks*) auxiliam no trabalho de análise pelo pesquisador, pois permitem que ilustrações sejam tecidas para elencar as categorias, ocasionando um refinamento dos achados a partir das falas dos sujeitos respondentes.

Assim, o respectivo *software* Atlas.ti⁷ permite ao pesquisador o tratamento e refinamento dos dados qualitativos, a ampliação das potencialidades e estratégias para melhoria do trabalho desenvolvido, elaboração e concatenação entre as categorias presentes nas questões (instrumentos), auxiliando na análise do conteúdo e na objetivação das categorias elencadas no estudo.

5.5.2 Pesquisa Quantitativa

Neste subtópico, destacaremos os procedimentos de análise tecidos por meio da aplicação de questionários destinados aos professores da base comum, docentes da base técnica e profissional e discentes oriundos das EEEPs que compõem a respectiva amostra. Inicialmente, os dados provenientes dos instrumentos questionários foram organizados e tabulados no *Microsoft Excel*.

Esse procedimento vincula-se à organização e sistematização dos dados a serem tabulados. Assim, a elaboração do banco de dados permite ao pesquisador possíveis ajustes no tocante à padronização e à disposição dos dados a serem analisados posteriormente. Faz-se necessário o entendimento de que esse procedimento se constitui como primeiro passo para inserção dos dados no *software* Jamovi.

O respectivo *software* oportuniza, em conformidade com Lima et al. (2020), o tratamento da análise dos dados quantitativos disponibilizados a partir da escala Likert de avaliação, em conformidade com as 9 (nove) estruturas essenciais contempladas e mapeadas a partir do modelo TESE, adotado pelas escolas profissionais do Estado do Ceará. Assim, para cada estrutura foram construídas 5 (cinco) afirmações condizentes com a literatura e reflexões tecidas que foram trabalhadas para o desenvolvimento deste estudo.

A técnica de estatística aplicada nesta pesquisa foi a análise estatística descritiva mediante escala Likert de avaliação. De acordo com a literatura preconizada na área, situada em Field (2009), elas são necessárias para manuseio e suporte teórico-conceitual na adoção da ferramenta Jamovi para realização da análise descrita aqui (LIMA et al., 2020).

De acordo com Freire (2017), a análise estatística ocorre a partir dos mecanismos capazes de ocasionar generalizações por meio das características de determinada população e das informações condizentes com a amostra. Nesse íterim, o entendimento da busca por características quantitativas é importante para delineamento de inferências sobre determinadas populações.

No subtópico a seguir, detalharemos os aspectos éticos adotados para a participação dos sujeitos respondentes deste estudo, considerando a natureza da pesquisa e os procedimentos de sigilo para prosseguimento da pesquisa.

5.6 Aspectos éticos

Todos os participantes deste estudo foram indagados anteriormente sobre o aceite e participação na respectiva pesquisa. Dessa forma, os sujeitos envolvidos neste estudo voluntariamente optaram por participar dele, sem remuneração ou espécie de pagamento.

Por ocasião da realização desta pesquisa, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa, para, posteriormente, ser creditada a participação dos sujeitos nos dois momentos deste estudo, a saber: a) Aplicação de Pré-testes; e b) Aplicação definitiva dos dados após as considerações da banca avaliadora no segundo exame de qualificação acerca dos instrumentos de coleta de dados apresentados.

Dessa forma, o TCLE também foi disponibilizado em formato eletrônico via plataforma *Google Forms* para possibilitar a aceitação e participação neste estudo, em virtude do quadro atual pandêmico vivenciado desde o período de março de 2020 e em vigência ainda em 2021. Em observância da pandemia, os instrumentos de coleta de dados (Roteiro e Questionários) presentes nos Apêndices A, B e C e os Termos de Consentimentos Livre Esclarecido (TCLE) constantes nos Apêndices E, F e G foram disponibilizados em formato eletrônico para tentar viabilizar a execução dos procedimentos necessários para dar andamento a este estudo.

No respectivo termo foi garantido o sigilo das informações repassadas, bem como a possibilidade de recusa para participação neste estudo. Com tais procedimentos, buscou-se considerar as peculiaridades dessa investigação, garantindo aos sujeitos participantes da amostra a participação em consonância com os procedimentos estabelecidos pelo TCLE.

5.7 Pré-teste

Em fevereiro de 2021, deu-se início ao processo de pré-testagem dos instrumentos de coleta de dados adotados para elaboração deste estudo. Dessa forma, realizaram-se procedimentos específicos no tocante ao entendimento das questões pertinentes aos itens contidos nesses instrumentos pelos sujeitos respondentes da pesquisa. A seguir, procederemos com a descrição dos elementos de ajustes oportunos pelos sujeitos nesse primeiro momento de pré-testagem, e, após as contribuições da banca avaliadora, realizar-se-

ão ajustes nos respectivos instrumentos, no intento de aprimorá-los para aplicação definitiva e posterior análise dos dados coletados.

Após o processo de disponibilização dos questionários aos discentes, professores da base comum e professores da base profissional e tecnológica das EEEPs participantes deste estudo em formato online, os respectivos sujeitos não realizaram nenhuma sugestão de ajustes nos questionários. Dessa forma, os mesmos encontram-se disponibilizados nos apêndices (B e C) desta pesquisa.

5.8 Análise e discussão dos resultados

A seguir, serão apresentados os produtos advindos da respectiva investigação por meio da análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo. Iniciaremos essa discussão por meio da análise das (n=10) entrevistas realizadas com o Núcleo Gestor das EEEPs, por meio do aplicativo de reuniões online previamente agendadas com os sujeitos da pesquisa após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que a análise realizada foi ancorada no *Software Atlas.ti*⁷ para ordenamento das unidades hermenêuticas presentes nas falas transcritas do material supracitado. Dessa forma, essa análise foi guiada a partir do roteiro de entrevista estruturada destinado ao Núcleo Gestor das EEEPs situadas no município de Fortaleza, Ceará.

5.8.1 Entrevistas núcleo gestor

As entrevistas realizadas com o Núcleo Gestor das EEEPs foram estruturadas por meio de roteiro (Apêndice A) e preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As entrevistas ocorreram no período de abril a julho de 2021. Ressalta-se que em virtude da pandemia no Novo Coronavírus e o fechamento das escolas, houve resistência para participação dos sujeitos na pesquisa. Diante disso, (n=6) Coordenadores e (n=4) Diretores aceitaram participar do respectivo estudo.

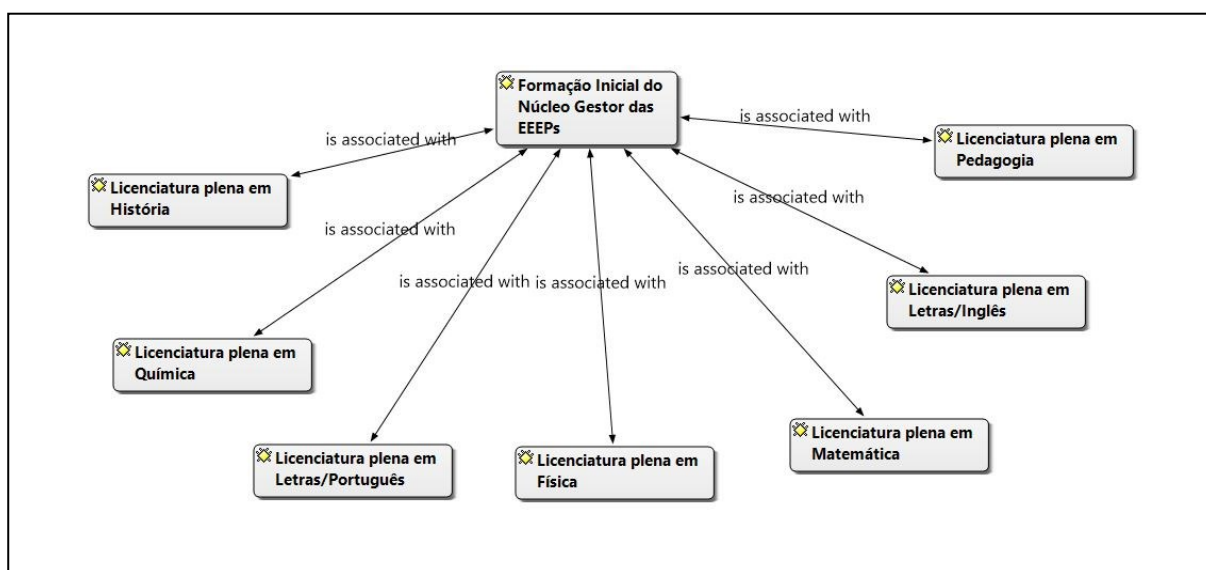
Dessa forma, iniciaremos esta análise por meio da seção A do respectivo instrumental. Assim, a seção A atrelou-se ao perfil dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, na seção B, apresentaremos as devolutivas dos sujeitos participantes das entrevistas sobre as questões vinculadas à operacionalização e à estrutura do modelo TESE nas EEEPs.

5.8.1.1 Perfil do Núcleo Gestor das EEEPs

Neste subtópico de discussão, versaremos acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Assim, a respectiva seção condensou 4 (quatro) assertivas vinculadas à formação inicial dos gestores das EEEPs e à trajetória acadêmica dos gestores, tendo em vista se a formação vivenciada nesse período auxilia/auxiliou no trabalho desenvolvido nessas instituições de ensino. Seguidamente, foi questionado sobre o processo de seleção para entrada e permanência no núcleo gestor das EEEPs.

Dessa forma, inicialmente foi perguntado aos (n=10) sujeitos acerca do curso de formação inicial e qual o cargo que esses sujeitos ocupam nas EEEPs, em conformidade com a figura 13, apresentada a seguir.

Figura 13 - Formação inicial do núcleo gestor das EEEPs

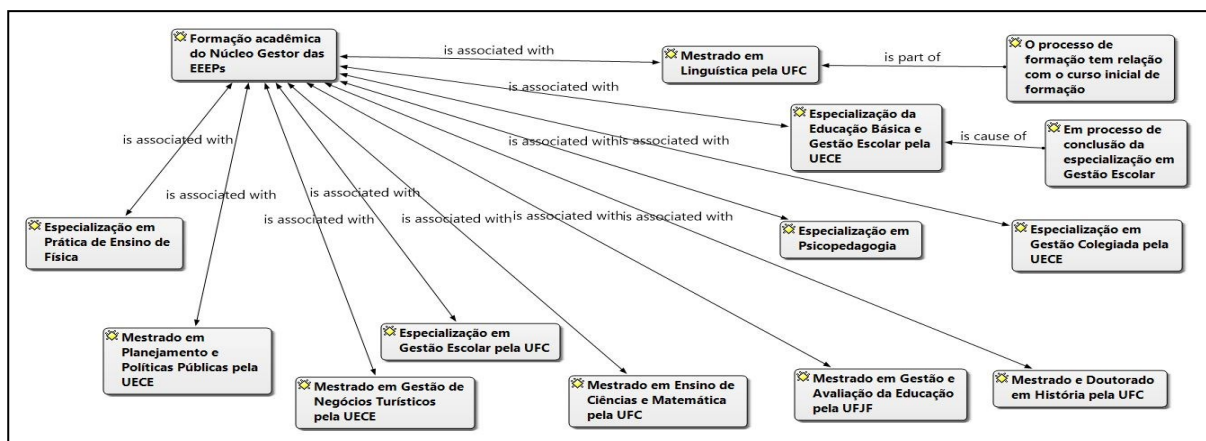


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

De acordo com a figura 13, observou-se que os gestores das EEEPs possuem uma formação inicial diversa. Dessa forma, os (n=10) mencionaram os cursos de licenciatura plena em história, química, letras/português, letras/inglês, física, matemática e também mencionaram o curso de pedagogia. Pode-se inferir, por meio dessa análise, que todos os gestores entrevistados possuem cursos de licenciatura plena em suas formações iniciais, habilitados em virtude da sua formação para atuar na dinâmica das atividades docentes no âmbito escolar.

Indagou-se os gestores das EEEPs participantes do respectivo estudo sobre a trajetória acadêmica, em conformidade com a figura 14 a seguir.

Figura 14 - Trajetória acadêmica dos gestores das EEEPs

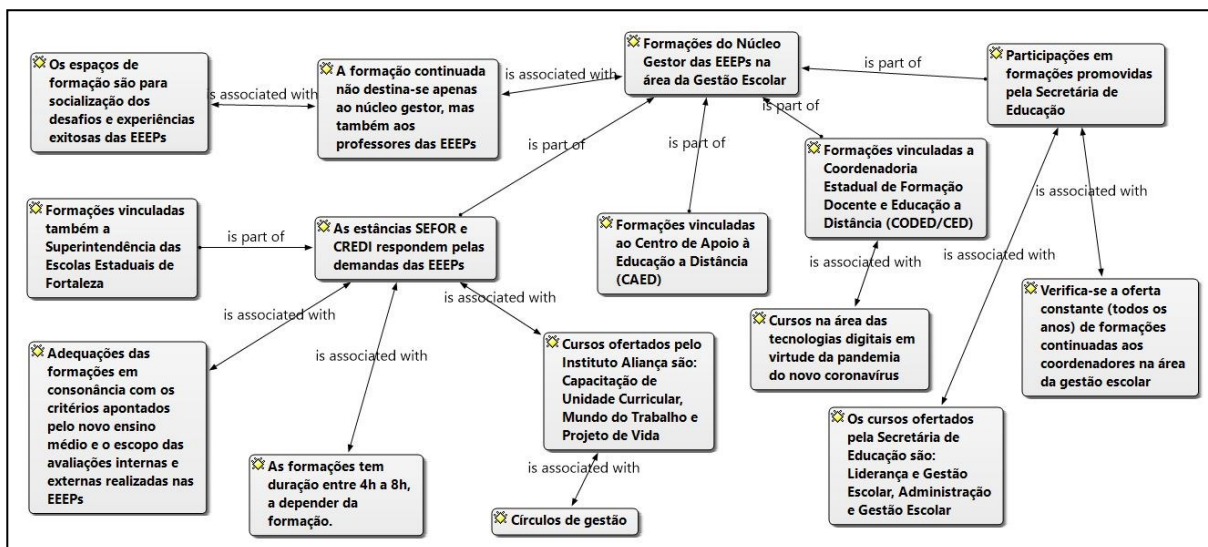


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Verificou-se, em conformidade com a figura 14, que os integrantes do núcleo gestor possuem uma formação acadêmica significativa na área da educação. Assim, observou-se que os sujeitos respondentes possuem curso de especialização na área da gestão escolar acrescido dos cursos de mestrado e doutorado, sejam em áreas correlatas à educação e/ou vinculadas à sua formação inicial. Dessa forma, apenas (n=1) sujeito afirmou que está finalizando o seu curso de formação na área da gestão escolar, no intento de se apropriar do trabalho vivenciado na escola.

Questionaram-se os integrantes do núcleo gestor acerca das formações específicas destinadas ao cumprimento das atividades vinculadas às atribuições nas EEEPs, conforme figura 15 a seguir.

Figura 15 - Formações do núcleo gestor das EEEPs na área da gestão escolar



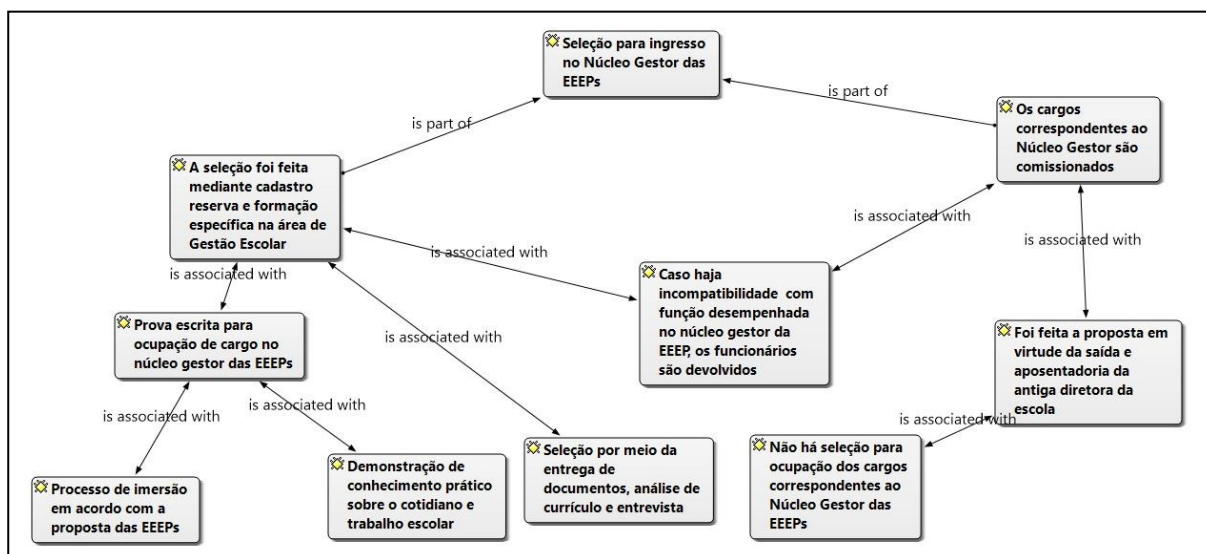
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Em conformidade com a figura 15, verificou-se, por meio das redes geradas no *software* Atlas.ti7, que a formação das EEEPs não incide apenas sobre o núcleo gestor desses espaços, mas também se vincula à formação dos professores da base comum e técnica que atuam segundo essa proposta e modelo educacional. Dessa forma, as formações são pensadas por meio de critérios contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerados a partir da intitulada reforma do ensino médio. As estâncias reguladoras das formações destinadas às EEEPs são a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

As formações, segundo os gestores entrevistados, possuem de 4 a 8 (horas) de duração e são destinadas à socialização das experiências exitosas e dos desafios vivenciados pelos sujeitos que ocupam esses espaços. A SEFOR disponibiliza cursos de liderança e gestão escolar, administração e gestão escolar. Ressalta-se a participação do Instituto Aliança mediante o emprego de formações relacionadas aos componentes curriculares obrigatórios, a articulação com o mundo do trabalho e o projeto de vida.

No tocante à seleção para ocupação dos cargos de gestão das EEEPs, verificou-se, de acordo com a figura 16, a seguir:

Figura 16 - Seleção para ocupação dos cargos de gestão nas EEEPs

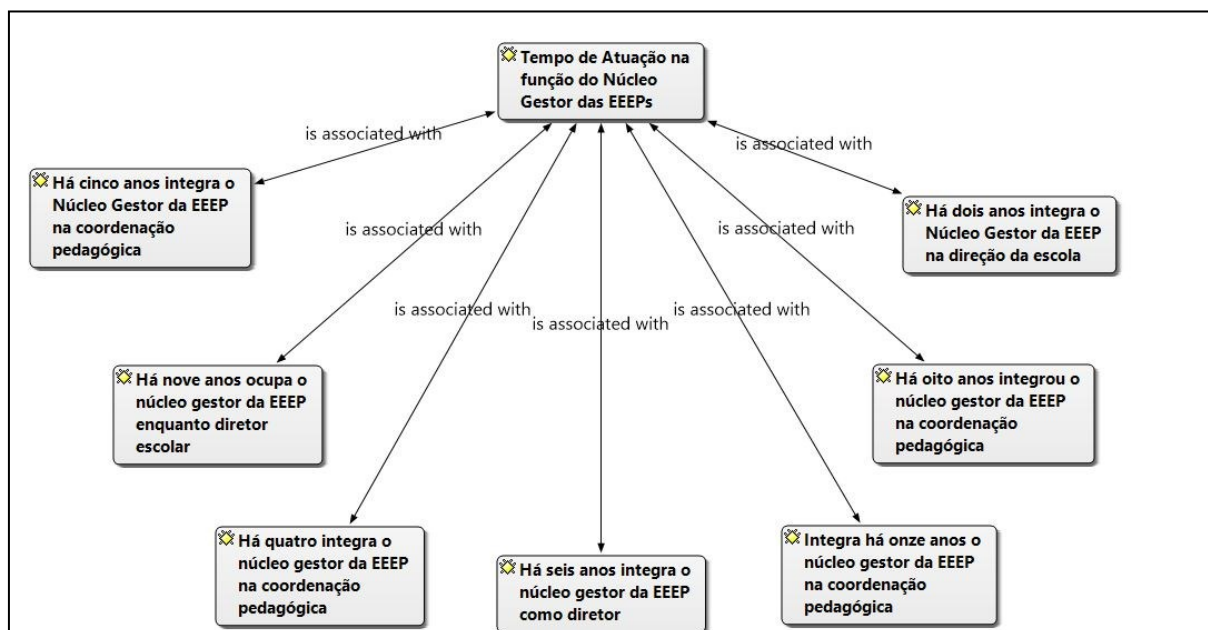


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

De acordo com a rede (Figura 16) tecida no Atlas.ti7, verificou-se que o processo seletivo para entrada no núcleo gestor das EEEPs é realizado mediante indicação. Os professores efetivos que desejarem integrar esse espaço deverão, pois, realizar um cadastro reserva após prestarem uma prova e estarem na posse de um curso de especialização em gestão escolar. Observou-se, em conformidade com os gestores, que o processo não se constitui como uma seleção, mas um banco de cadastro reserva. Dessa forma, todos os candidatos deverão estar de acordo com tais critérios e vivenciar a imersão com a proposta da escola profissional de tempo integral. Assim, as EEEPs possuem autonomia para escolher os representantes do núcleo gestor das EEEPs. Geralmente, a escolha se faz por meio da indicação da gestão atual mediante os critérios supracitados anteriormente.

Na figura 17, verificou-se o tempo de atuação na função desempenhada no núcleo gestor das EEEPs pelos sujeitos participantes da pesquisa, a saber:

Figura 17 - Tempo de atuação na função núcleo gestor das EEEPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

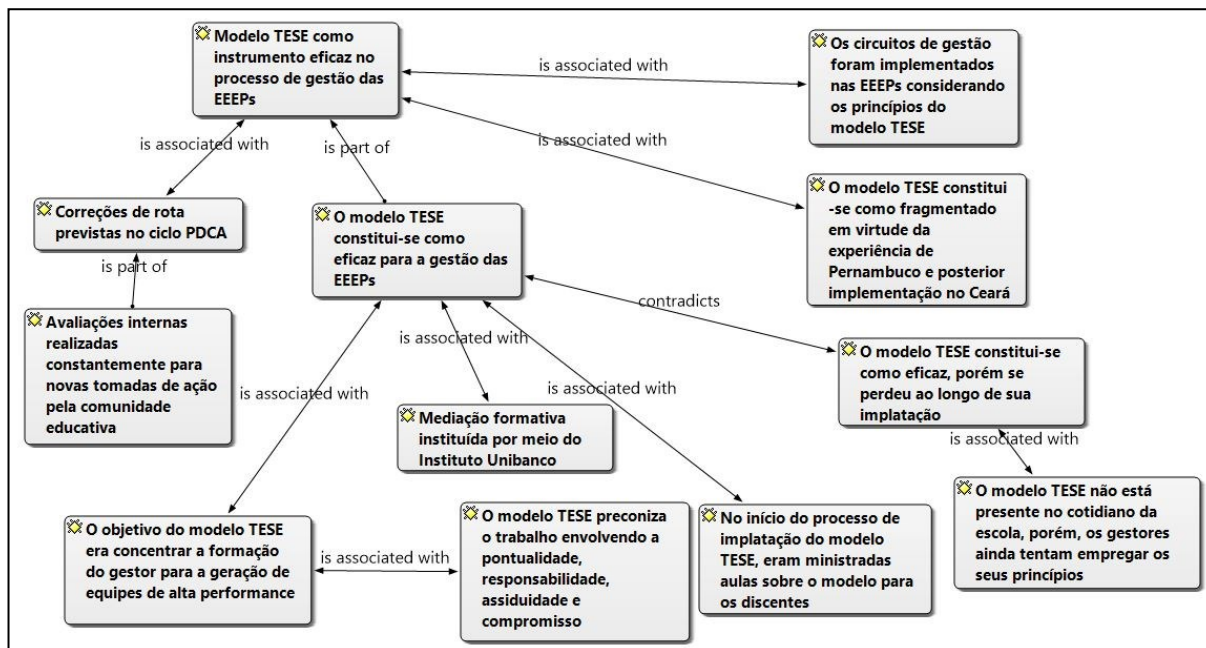
De acordo com a figura 17, observou-se que o tempo de ocupação na função desempenhada no núcleo gestor das EEEPs é diverso, portanto, a média temporal descrita pelos sujeitos foi mencionada como mínima de 2 (dois) anos, enquanto a faixa temporal apontada como máxima correspondeu a 11 (onze) anos no exercício das atividades para integrantes do núcleo gestor das EEEPs.

5.8.1.2 Questões norteadoras sobre o modelo TESE

Na seção B correspondente ao instrumento de coleta de dados (Apêndice A), indagou-se aos gestores das EEEPs acerca do funcionamento, adequação e sistematização do modelo TESE nas EEEPs. Assim, elaboraram-se 8 (oito) perguntas abertas aos (n=10) gestores, envolvendo questões relativas à avaliação e à gestão do trabalho realizado nas escolas profissionais mediante o emprego do modelo TESE.

Inicialmente, perguntou-se aos gestores das EEEPs se os mesmos consideram o modelo TESE eficaz para o processo de gestão empreendido nesses espaços de ensino, conforme figura 18 a seguir.

Figura 18 - Modelo TESE como instrumento eficaz no processo de gestão das EEEPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Não obstante, em conformidade com a figura 18 (rede), verificou-se por meio das unidades hermenêuticas presentes nas transcrições dos sujeitos participantes da pesquisa que o modelo TESE e seus princípios estão no cerne de organização da avaliação e da gestão empregadas nas EEEPs. Os princípios reguladores da TESE hoje se encontram balizados pelos circuitos de gestão, os quais, por sua vez, voltam-se para o reordenamento do ciclo PDCA. Dessa forma, o Instituto Unibanco promove a mediação formativa desses preceitos institucionais, por meio da avaliação e da proposição das denominadas correções de rota.

Os circuitos de gestão empregados segundo essa proposta objetiva, para Oliveira (2021, p. 2), “melhorar a qualidade técnica da gestão das escolas porque melhorando a gestão, espera-se melhorar a gestão pedagógica visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes”. Dessa forma, o emprego dessas ações objetiva o melhoramento das práticas e a sistematização dos procedimentos de acompanhamento formativo de docentes, alunos e equipe pedagógica na proposição de estratégias para superação dos desafios vivenciados pelas escolas profissionais.

Para isso, o emprego das avaliações externas tem orientado as práticas e a vivências no espaço da escola, transformando-o. Em observância com Luck (2012, p. 75), “Essa prática expressa a tendência de nossas escolas de se orientarem pela letra das determinações legais e a reboque delas, deixando de lado as possibilidades abertas de

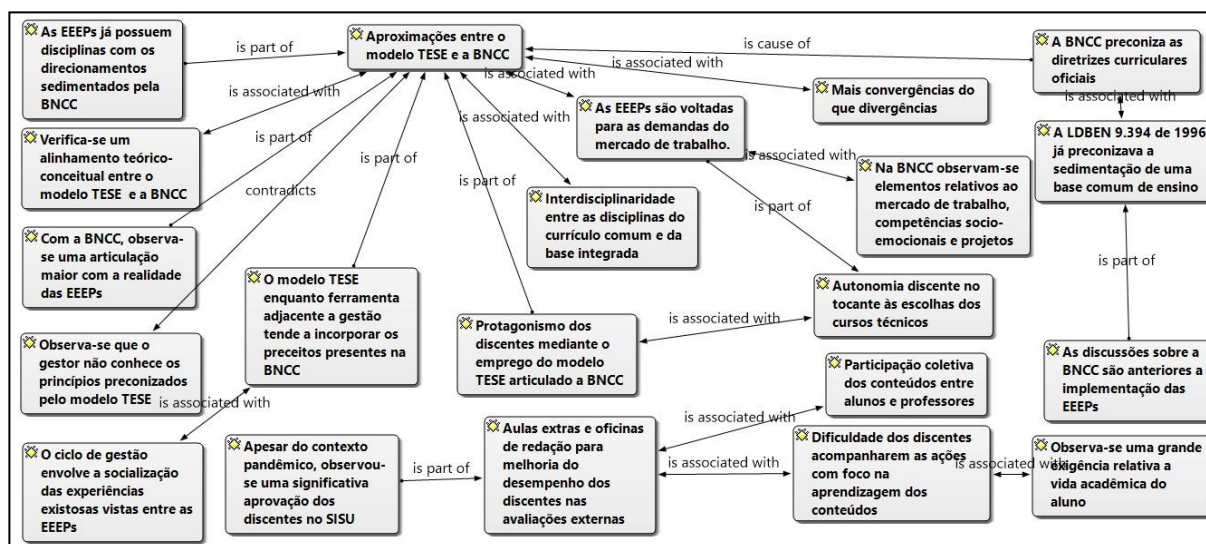
construção e expansão de suas experiências, no sentido da autonomia”. Dessa forma, o discurso de monitoramento das práticas e correções no percurso educativo corrobora para uma percepção fragmentada do ensino.

[...] A escola de educação profissional, no início, era um curso de retalho. Então, pegou a tese que dava certo lá em Recife, em Pernambuco e trouxe [...] a gente ainda leva muito ao pé da letra e que é algo que a gente considera positivo, que, por exemplo, você replicar o que você aprende você descentralizar o trabalho [...] (Gestores das EEEPs, 2021).

Não obstante, em conformidade com os gestores entrevistados na pesquisa, observou-se que os preceitos da TESE se vinculam ao trabalho realizado nas EEEPs, porém, a sobreposição de práticas anteriormente trazidas e colocadas fora do contexto das escolas do estado do Ceará, desvinculadas de sua realidade material, fragilizam a autonomia das práticas vinculadas ao modelo de gestão.

Dando continuidade, questionou-se aos gestores das EEEPs quanto às divergências e convergências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e modelo TESE (Figura 19):

Figura 19 - Aproximações entre o modelo TESE e a BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Verificou-se, em observância com a figura 19, que os gestores das EEEPs salientaram que a BNCC preconiza as diretrizes curriculares oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, prevê no Art. 36:

1º O ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas, a ciência e na tecnologia, com iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural.

Portanto, segundo a respectiva lei, a organização e sistematização da gestão do currículo devem se dirigir aos jovens, considerando a sua realidade para planejamento e reordenação do ensino. Todavia, os sistemas de ensino devem prover currículos flexíveis, considerando as necessidades e os desejos dos jovens, de modo a assegurar a permanência desses na escola, para a conclusão da educação básica (BRASIL, 1996).

Dito isso, os gestores entrevistados assinalam que a BNCC é articulada ao modelo TESE, tendo em vista que as discussões relativas à implementação da BNCC são anteriores à implementação das escolas profissionais. Dessa forma, o modelo TESE corrobora com os preceitos da BNCC ao vincular-se às disciplinas do currículo comum, às denominadas disciplinas técnicas e às demandas exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, são ofertados oficinas e cursos para que os discentes das EEEPs possam superar as dificuldades de aprendizagem vivenciadas no caminhar educativo, bem como equacionar essas demandas formativas para os exames externos aplicados nas escolas profissionais.

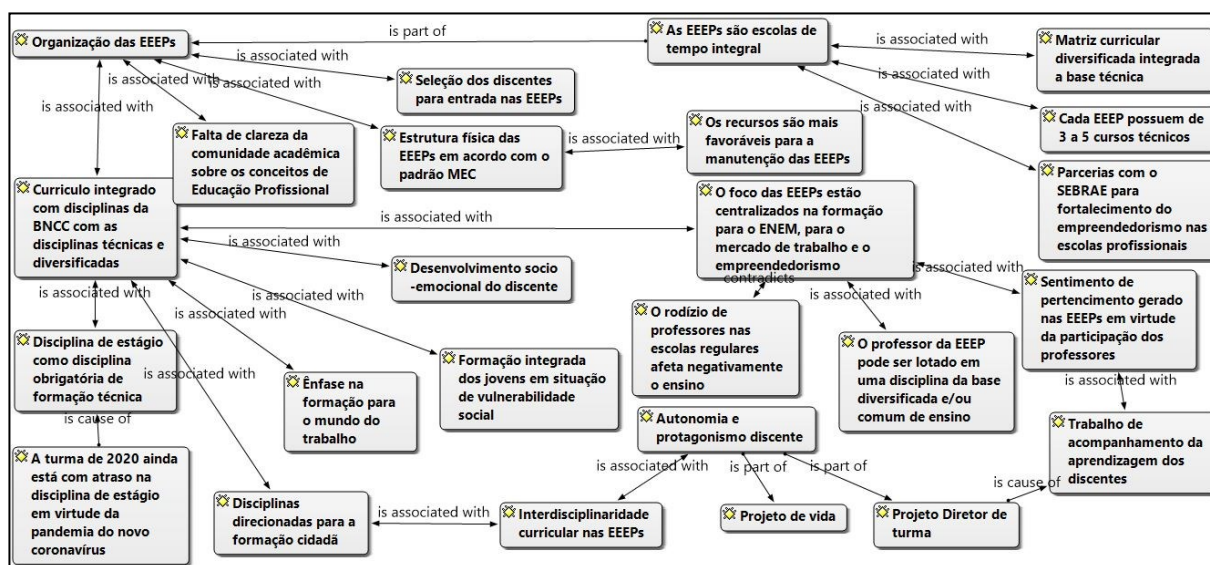
Tais exigências relacionam-se com o desempenho dos alunos nas avaliações externas e expostas pelos gestores das EEEPs. Essa exigência resvala nas ações sistematizadas para alinhamento das exigências previstas pelo currículo (BNCC) e os preceitos estabelecidos para a gestão das EEEPs (modelo TESE).

[...] a exigência numa escola profissional, na base regular e vida acadêmica do aluno, é muito grande; [...] Fazendo aulas até mesmo fora da carga horária, no período final de aula, uma vez por semana, a gente faz aula. A gente faz laboratório de redação; [...] a gente só trabalha, assim, com questões de ENEM, na prova bimestral. Ou é questão de ENEM ou é questão de UECE (Gestores das EEEPs, 2021).

Corroborando, para Carneiro (2015, p. 423), “trata-se de um conceito com identidade epistemológica, com territorialização semântica precisa e com paisagem decifrável”, portanto, tais sistematizações coadunam para orientar e conduzir os processos estabelecidos no âmbito das escolas profissionais.

Questionou-se aos integrantes do núcleo gestor das EEEPs sobre a organização de uma escola profissional e quais são os principais elementos que a diferenciam de uma escola regular de ensino, de acordo com a figura 20 a seguir.

Figura 20 - Organização das EEEPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Em consonância com a análise da figura 20, observou-se que as EEEPs possuem uma organização distinta das escolas regulares de ensino. De acordo com a rede de interesses construída no Atlas.ti7, as escolas profissionais são de tempo integral. Cada escola profissional possui de 3 a 5 cursos técnicos, que são disponibilizados pela SEDUC (a oferta é de quase 100 cursos técnicos). As EEEPs, por sua vez, dispõem de autonomia para escolha dos cursos ofertados na lista supracitada. Nas escolas profissionais, o desenvolvimento socioemocional, em observância da BNCC, e as disciplinas técnicas, promovem, segundo os gestores participantes do estudo, o desenvolvimento da autonomia estudantil e o protagonismo dos estudantes dessas escolas.

Os discentes regularmente matriculados passam por uma seleção com base no seu histórico escolar e também no seu pertencimento à comunidade em que a EEEP está localizada. Dessa forma, o currículo é composto por disciplinas da base comum de ensino e a base diversificada contendo as chamadas disciplinas técnicas. O estágio constitui-se como elemento obrigatório para a formação dos alunos. No primeiro ano do ensino médio, os alunos são apresentados às disciplinas da base comum de ensino. No segundo ano do ensino médio, as disciplinas técnicas são colocadas para os discentes. No terceiro ano, os alunos são encaminhados ao estágio profissional obrigatório. Nessa perspectiva, segundo os gestores das EEEPs, a estrutura física das EEEPs possui o padrão exigido pelo Ministério da Educação. A

ênfase interdisciplinar das escolas profissionais está assentada na formação acadêmica vinculada aos exames externos, ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo.

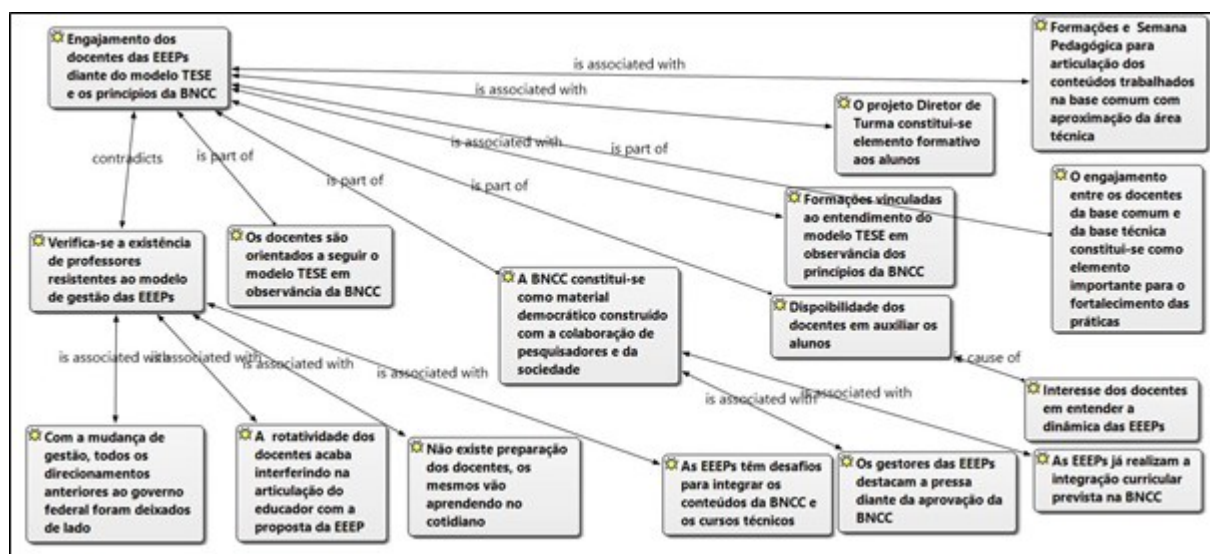
O projeto diretor de turma mencionado pelos gestores das EEEPs está em funcionamento desde o ano de 2008. Para a SEDUC (2021, s/p):

O professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabiliza-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

De acordo com a SEDUC (2021), o Projeto Diretor de Turma (PPDT) propicia o engajamento de discentes e também dos professores no tocante ao desenvolvimento e acompanhamento das situações vivenciadas pelos alunos em seu processo formativo. Não obstante, o projeto de vida incide como uma proposta metodológica articulando o diálogo entre o professor e o aluno. Dessa forma, o projeto de vida objetiva “oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional” (SEDUC, 2021, s/p).

Indagou-se aos gestores das EEEPs quanto ao engajamento dos docentes da base comum diante das exigências requeridas pelo modelo TESE e a BNCC, conforme figura 21 a seguir.

Figura 21 - O engajamento dos docentes da base comum de ensino diante dos desafios e exigências do modelo TESE e a BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Observando a rede de interesses (Figura 21) sedimentada no Atlas.ti7 por meio das categorias elencadas pelos gestores das EEEPs, verificou-se que a BNCC constitui um material democrático de ensino. Os gestores sinalizaram que as EEEPs já direcionam suas atividades pedagógicas considerando as determinações previstas no documento da BNCC.

Os gestores mencionaram os desafios de integrar os conteúdos da base comum de ensino, tais como: a rotatividade dos docentes e a falta de identificação com a proposta das EEEPs; a mudança na gestão federal de ensino e seus desdobramentos políticos e sociais sobre a educação; e a resistência de alguns docentes diante do emprego do documento e da sua aplicabilidade no contexto das EEEPs.

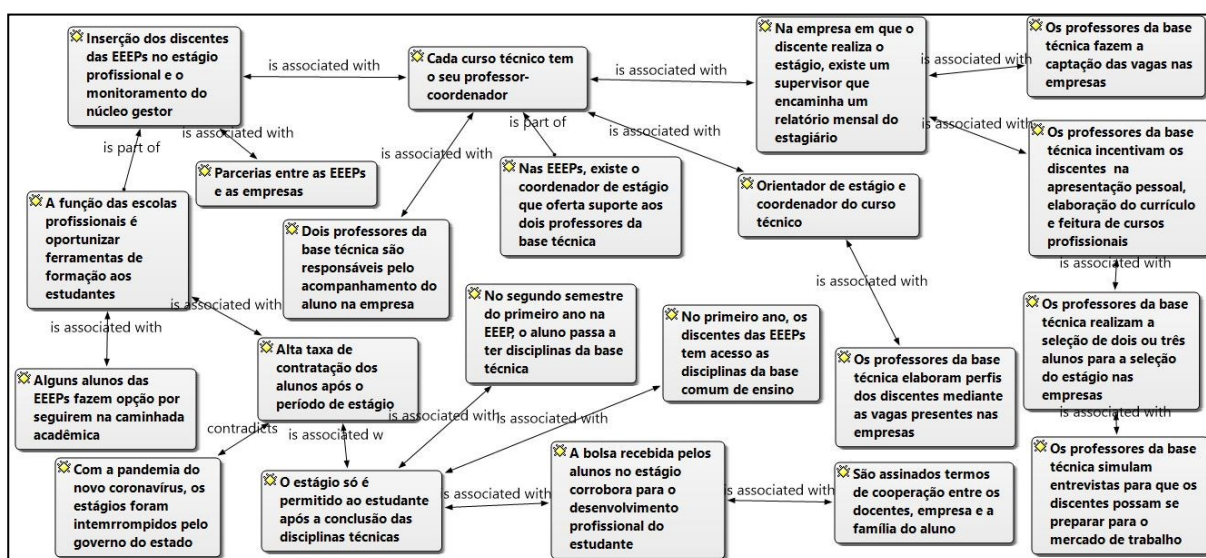
Dessa forma, observa-se um intenso movimento da gestão para promover formações e semanas pedagógicas para auxiliar os professores em seu processo de entendimento da BNCC. Apesar das formações, as vivências práticas são consideradas essenciais para o norteamento das ações e experiências tecidas no modelo TESE e as demandas requeridas pelo novo ensino médio, principalmente diante da integração curricular prevista pela BNCC e modelo de gestão das escolas profissionais.

De acordo com Lima (2008, p. 401), “essas estruturas essenciais permitem a definição de indicadores de desenvolvimento institucional e educacional”, de modo que os direcionamentos empregados são relativos às estruturas e direcionamentos da BNCC que coadunam com os preceitos e valores instituídos no modelo TESE. Corroborando, Libâneo

(2018, p. 88) afirma que: “A organização e os processos de gestão (...) assumem diferentes significados conforme a percepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”. Nessa perspectiva, a escola acaba sendo produto das ações e dos objetivos pretendidos em sua essência educativa.

Questionou-se aos gestores das EEEPs quanto à inserção dos alunos nos estágios profissionais obrigatórios e os mecanismos de acompanhamento do núcleo gestor desses alunos no âmbito profissional, em observância da figura 22, apresentada a seguir.

Figura 22 - Inserção dos discentes das EEEPs no estágio profissional e o monitoramento do núcleo gestor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

De acordo com a análise realizada, observou-se, por meio das categorias elencadas a partir das (n=10) entrevistas, que o monitoramento das ações é feito pelas EEEPs. Para Libâneo (2018, p. 95), “A implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica”. Não obstante, verificou-se que a gestão e os procedimentos adotados no acompanhamento dos alunos no estágio obrigatório seguem, pois, realizam procedimentos específicos de monitoramento e suporte aos estudantes das EEEPs.

Para os gestores entrevistados, o acompanhamento consiste na escolha de dois professores da EEEP para sistematização e orientação das etapas do estágio (professor orientador de estágio) e na atuação do coordenador do curso técnico. Os professores da base

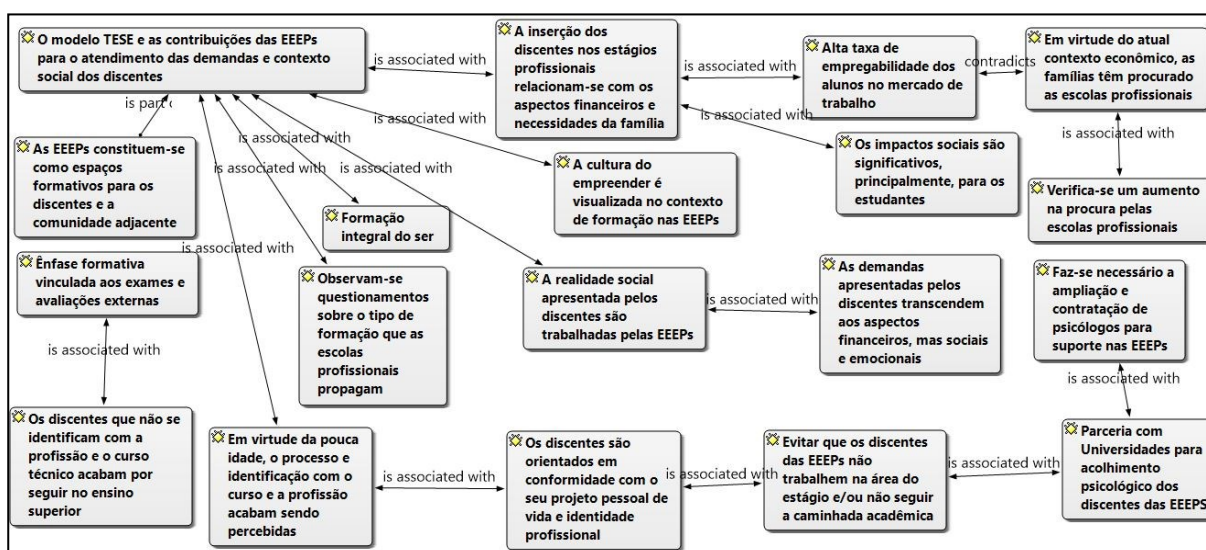
técnica profissional realizam uma seleção dos discentes mediante as vagas apresentadas pelas organizações. Ressalta-se que tais profissionais envolvem os alunos em dinâmicas de entrevistas e testes de postura para que logrem êxito nas tentativas junto às organizações.

[...] Os professores técnicos simulam entrevistas, apresentam o formato de currículo, como é que eles fazem currículo, incentivam os alunos a fazerem cursos, cursos gratuitos para inserirem nos currículos [...] Os alunos fazem entrevistas e aí os professores técnicos fazem a captação das vagas nas empresas e encaminham alunos para fazerem entrevistas [...] Os professores técnicos fazem a captação das vagas nas empresas e encaminham alunos para fazerem entrevistas. Entrevistas, na real mesmo (Gestores das EEEPs, 2021).

A partir da oferta das vagas, o professor orientador do estágio seleciona os estudantes para participarem das seleções nas empresas parceiras das EEEPs. Para os gestores, a bolsa recebida no estágio auxilia o estudante no seu processo de desenvolvimento profissional e também social, ao passo que minimiza as lacunas da vulnerabilidade social enfrentadas pelos alunos em seu processo educativo. A família, a escola e a organização assinam um termo de compromisso e cooperação com o objetivo de acompanhar o desempenho profissional e também acadêmico do estudante. A empresa responsável por acompanhar o aluno da EEEP, denominada supervisor de estágio, elabora um relatório mensal acerca do desempenho do estudante e, após esse procedimento, envia para o coordenador de estágio, que autoriza o pagamento da bolsa ao estudante.

Indagou-se aos gestores das EEEPs se a escola de educação profissional atende às demandas e ao contexto social dos discentes, em conformidade com a figura 23 apresentada a seguir.

Figura 23 - A escola profissional e as demandas relativas ao contexto social dos discentes matriculados nas EEEPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

De acordo com os produtos gerados na rede de interesses (figura 23), verificou-se, em observância dos gestores participantes do estudo, que a escola de educação profissional atende às demandas apresentadas pelos estudantes. Tais demandas transcendem os aspectos financeiros, incluindo os aspectos emocionais. Dessa forma, as EEEPs constituem-se enquanto espaço formativo tanto para os discentes quanto para a comunidade adjacente.

Em virtude da crise econômica, famílias de classe média baixa têm procurado matricular seus filhos nas escolas profissionais, devido à seriedade e ao compromisso na condução dos trabalhos. A inserção dos discentes nas empresas e o auxílio financeiro por meio do estágio cumprem uma função social importante para os discentes e suas famílias. Assim, o compromisso do aluno com o seu ofício no estágio ocasiona uma alta taxa de contratação dos estagiários oriundos das EEEPs, mas também revela, em conformidade com Monteiro (2018, p. 81):

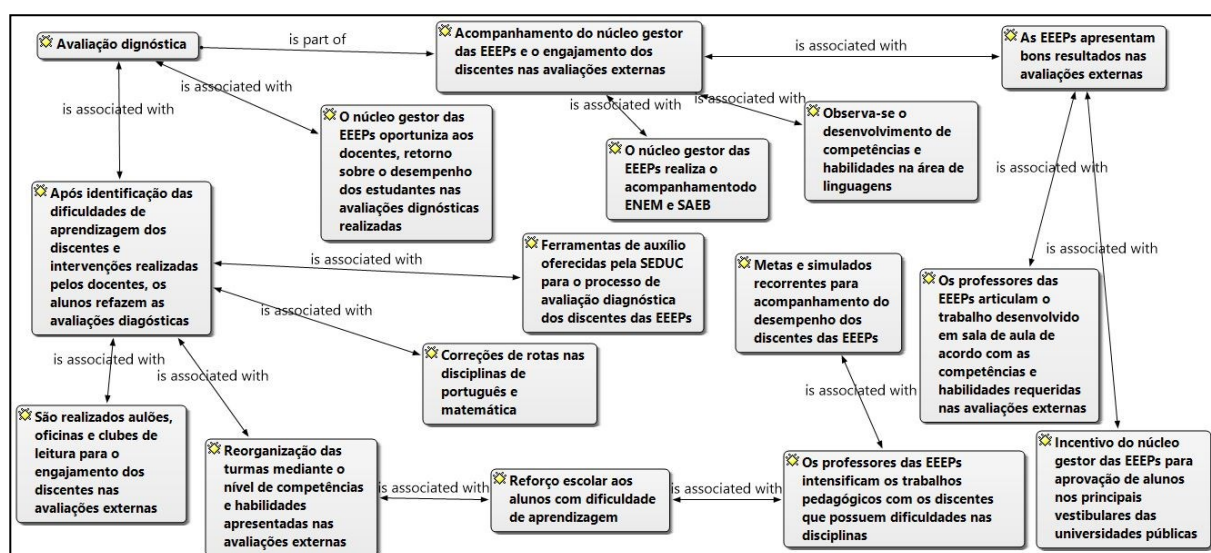
Assim, no ideário burguês, os processos de manipulação estendem-se sobre toda a sociedade, sobretudo nos jovens, que estão vivenciando uma época marcadamente determinada pelo desemprego e, ainda que se esforcem com todo vigor, nessa atual lógica excludente do sistema capitalista, podem ficar fora do mercado formal de emprego.

Dessa forma, o emprego da meritocracia é relacionado a uma lógica excludente que nivela os filhos da classe trabalhadora para a ocupação de espaços precarizados de emprego, distanciando-os de uma formação ampla e que considere as particularidades do seu processo formativo. Os gestores das EEEPs destacam que muitos alunos fazem a opção de

permanecerem estudando e não se vinculando ao emprego de forma definitiva. E que, nesse contexto, o papel dessas instituições está em garantir uma formação que contemple os dois nichos apresentados: os alunos que querem seguir trabalhando nas áreas técnicas e os discentes que desejam seguir a carreira acadêmica por meio de um curso superior de ensino.

Perguntou-se aos (n=10) gestores das EEEPs quanto ao processo de acompanhamento dos discentes nas avaliações externas, em conformidade com a figura 24 a seguir.

Figura 24 - Acompanhamento do núcleo gestor das EEEPs e o engajamento dos alunos nas avaliações externas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

Em observância da rede de interesses construída com o suporte do software Atlas.ti7, verificou-se, por meio da figura 24, que os gestores das EEEPs adotam a avaliação diagnóstica para acompanhamento do desempenho dos estudantes regularmente matriculados nessas instituições. Para Luckesi (2011, p. 62), “ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam” Nessa perspectiva, após a identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, os professores são convidados a intensificar os trabalhos pedagógicos, principalmente nas áreas de língua portuguesa e matemática, no intento de preparar os alunos para as avaliações e exames externos.

Ainda em consonância com o autor, a avaliação diagnóstica, a priori, deve possibilitar conhecimento sobre o desempenho dos estudantes, para prover uma intervenção

consciente no processo educativo. De acordo com os sujeitos entrevistados, o circuito de gestão enquanto ferramenta de acompanhamento possibilita a correção de rotas e realinhamento das propostas educativas e aprendizagens dos discentes. Nessa perspectiva, a SEDUC (2021) estabelece o nivelamento dos estudantes e o auxílio para que os docentes tomem nota do que os estudantes aprenderam ou necessitam aprender nas EEEPs.

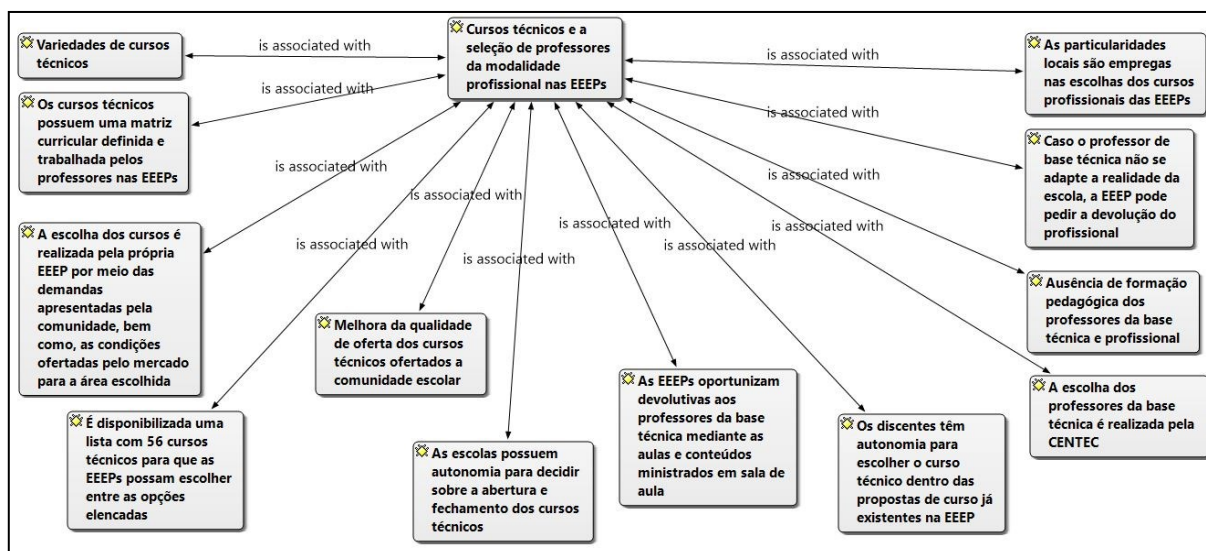
Diante desse nivelamento, os discentes são acompanhados nas avaliações externas, inclusive com apoio para aprovação nos vestibulares das universidades públicas situadas no estado do Ceará, portanto, o mapeamento dos resultados dos exames externos é considerado, inclusive, para composição de gabaritos, aulões e simulados aplicados aos discentes, conforme expressam os gestores das EEEPs, a saber:

[...] Então nós acompanhamos, damos o feedback para os professores, identificamos quais são as habilidades e competências que ficaram aquém do esperado para que os professores intensifiquem o trabalho naquelas habilidades e competências [...] Aplicamos novamente a diagnóstica para identificar se houve avanço ou não e aí mais uma vez analisamos os dados e fazemos as correções de rota necessárias [...] O professor é muito focado nisso, inclusive trabalha com questões elaboradas por ele, levando em consideração as competências e habilidades de ENEM de SAEB (Gestores das EEEPs, 2021).

Nessa perspectiva, cabe o entendimento de Luckesi (2011) ao afirmar que, no contexto da avaliação da aprendizagem, vale considerar o caminhar educativo e da percepção que temos sobre o ser humano e sua trajetória pessoal. Além disso, é preciso considerar a proposta educativa da escola e os instrumentos e teorias capazes de contextualizar a ação do educador em sala de aula, promovendo, assim, uma avaliação da aprendizagem não articulada apenas ao produto, mas comprometida com o real sentido da ação pedagógica: a significância daquilo que foi aprendido nas salas de aula.

Por fim, perguntou-se aos gestores das EEEPs, sobre o processo de seleção dos cursos técnicos disponibilizados pelas escolas, bem como sobre a seleção dos professores da base técnica e profissional, conforme figura 25 a seguir.

Figura 25 - Cursos técnicos e a seleção de professores da modalidade profissional nas EEEPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Atlas.ti7 (2021).

De acordo com os gestores entrevistados e mediante a rede de interesses construída com o auxílio do *software* Atlas.ti7 (figura 25), observou-se que a escolha dos cursos técnicos é realizada pela própria EEEP. A SEDUC oferta uma lista com mais de 100 cursos técnicos. Dessa forma, cada EEEP seleciona, por meio das suas singularidades e demandas do mercado, de 3 a 5 cursos técnicos a serem ofertados para a comunidade escolar. Nesse caso, o aluno possui autonomia para a escolha do curso, a depender da lista de oferta de cursos técnicos delimitada anteriormente.

A escolha e seleção dos professores da base técnica profissional são realizadas pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC). Os docentes passam por análise de currículo e entrevista e passam a integrar o cadastro reserva. Ao passo que as EEEPs possuam demandas em seu quadro de professores da base técnica, solicitam à SEDUC novos profissionais para compor o quadro da escola.

De acordo com os produtos da análise, observou-se que o núcleo gestor realiza formações e oportuniza aos profissionais da base técnica devolutivas sobre o trabalho construído em sala de aula. Verifica-se, portanto, a ausência de formação pedagógica desses profissionais. Em caso de não identificação com a proposta e modelo das escolas profissionais, o profissional em questão é devolvido para a CENTEC. Nessa perspectiva, o docente da base técnica e profissional deve lecionar os conteúdos mediante a matriz curricular posta pelo núcleo gestor da EEEP.

5.8.2 Pesquisa quantitativa

Neste tópico de discussão, serão apresentados os dados oriundos da pesquisa quantitativa empregada no estudo. Nessa perspectiva, a análise aqui descrita foi ancorada na estatística descritiva com base nas categorias elencadas pelo modelo TESE. Dessa forma, serão apresentadas as médias relativas à escala Likert de percepção, composta por: 0 - não sei responder, 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - concordo parcialmente, e 4 - concordo plenamente (LIMA, 2008).

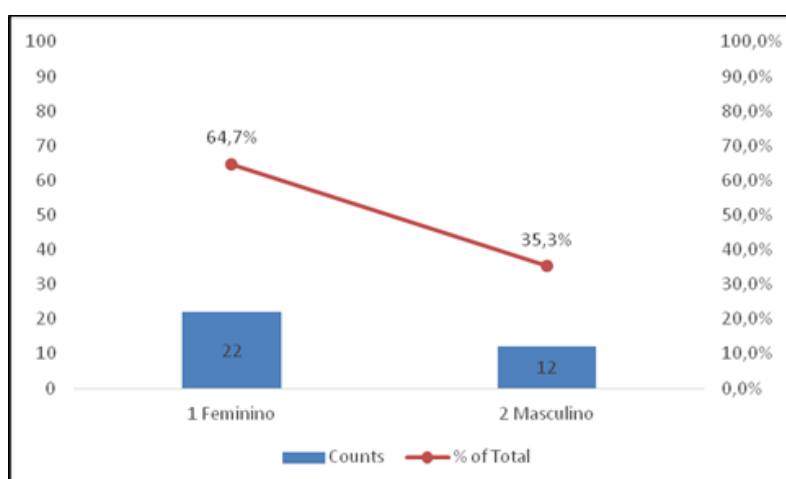
Em conformidade com Silva (2018, p. 68), “compreende-se que atualmente existem várias técnicas multivariadas que proporcionam ao pesquisador identificar a real efetividade tanto da consistência global como local dos itens que compõem uma escala de avaliação”. Não obstante, a análise foi realizada considerando os percentuais empregados mediante a escala Likert aplicada na pesquisa.

5.8.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa (docentes)

Em conformidade com os produtos encontrados no respectivo estudo, a seguir serão apresentados os dados relativos ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Assim, o questionário foi aplicado junto a (n=34) professores das escolas profissionais participantes da pesquisa.

Dessa forma, indagou-se aos docentes das escolas profissionais quanto ao gênero, em conformidade com o gráfico 1 seguir:

Gráfico 1 - Gênero (Docentes)

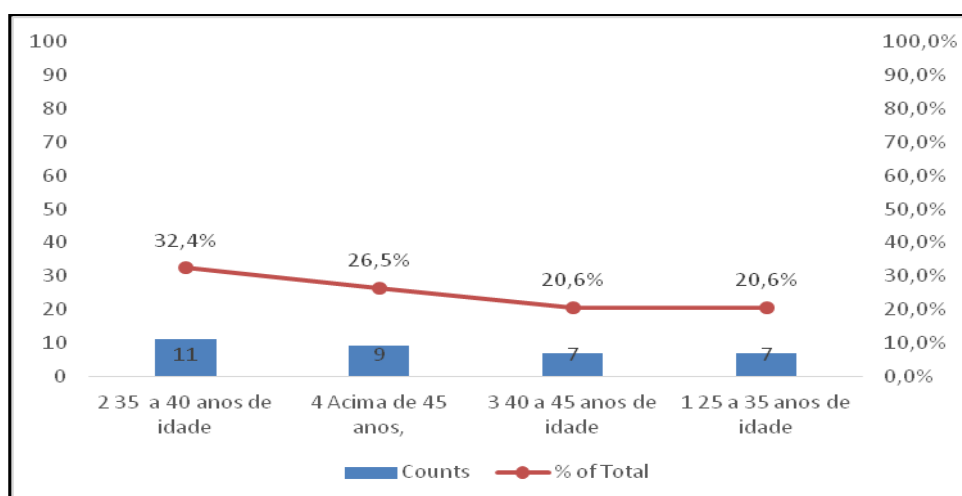


Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 1, verificou-se que 64,7% (n=22) dos sujeitos da pesquisa se autointitulam como sendo do sexo feminino, enquanto que 35,3% (n=12) afirmaram ser do gênero masculino. Dessa forma, a maioria dos professores das EEEPs que aceitaram participar do estudo correspondem ao gênero feminino.

Foi indagado aos professores das EEEPs quanto à idade, em conformidade com o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Idade (Docentes)

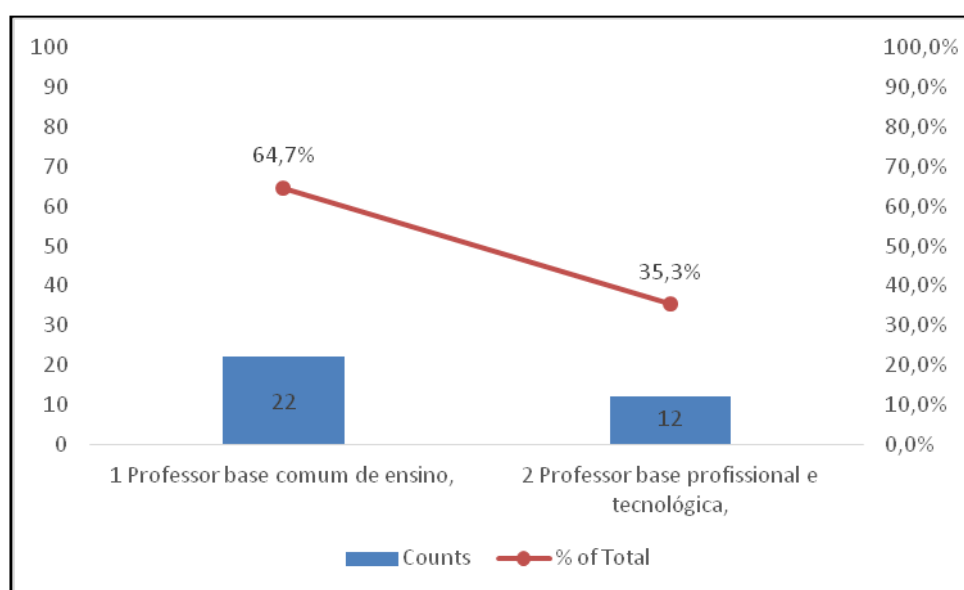


Fonte: Da pesquisa (2021).

Em conformidade com o gráfico 2, observou-se que a maioria dos sujeitos professores participantes do estudo possuem de 35 a 40 anos de idade, com 32,4% (n=14). 26,5% (n=9) possuem acima de 45 anos, 20,6% (n=7) de 40 a 45 anos de idade e 20,6% (n=7) de 25 a 35 anos de idade.

Questionou-se aos docentes participantes da pesquisa no tocante ao processo de atuação nas EEEPs, de acordo com o gráfico 3, a ser apresentado a seguir.

Gráfico 3 - Função na escola (Docentes)



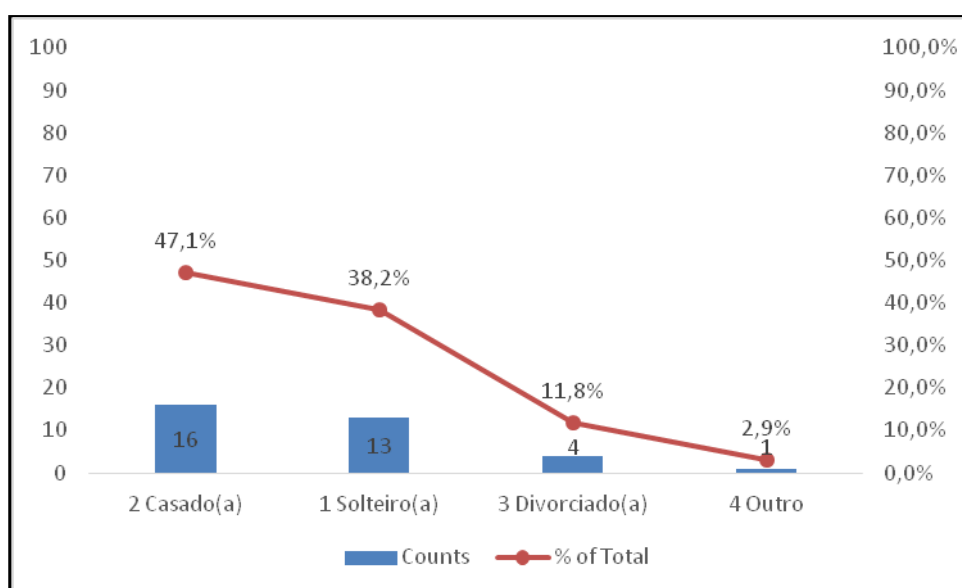
Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 3, verificou-se, sobre a atuação dos professores (n=34), que 64,7% (n=22) são professores da base comum de ensino, que lecionam regularmente as disciplinas do currículo comum, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e as duas diretrizes pedagógicas para o Ensino Médio. 35,3% (n=12) dos professores são docentes oriundos da base profissional e tecnológica, contratados mediante

seleção para trabalho vinculado às disciplinas técnicas dos cursos profissionais ofertados pelas EEEPs.

Questionou-se aos docentes das EEEPs quanto ao estado civil, conforme gráfico 4 a ser apresentado a seguir.

Gráfico 4 - Estado civil (Docentes)

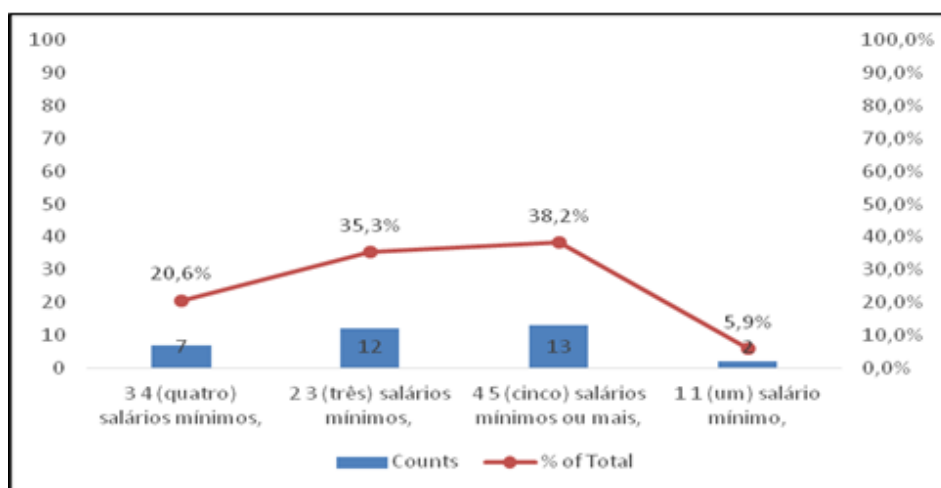


Fonte: Da pesquisa (2021).

Em conformidade com o gráfico 4, verificou-se que 47,1% dos professores das EEEPs são casados, enquanto que 38,2% (n=13) são solteiros, e 11,8% (n=1) dos docentes assinalaram a categoria “outros”. No tocante à renda familiar dos docentes oriundos das EEEPs, observou-se, por meio do gráfico 5 abaixo, que 38,2% (n=13) dos educadores têm renda familiar de 5 (cinco) salários ou mais. Verificou-se também que 35,3% (n=12) possuem

renda de até 3 (três) salários mínimos, enquanto 20,6% (n=7) possuem renda de até quatro salários e 5,9% (n=1) assinalaram a renda como correspondente a 1 (um) salário mínimo.

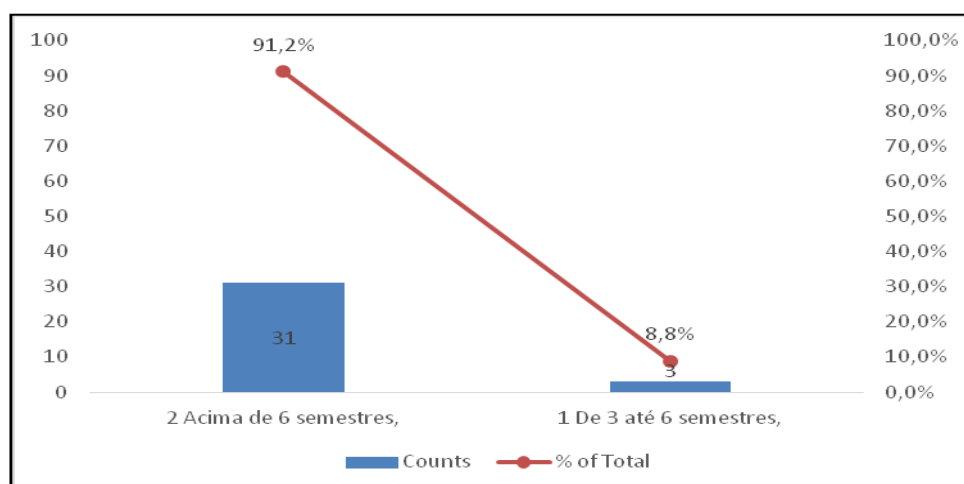
Gráfico 5 - Renda familiar



Fonte: Da pesquisa (2021).

Foi indagado aos professores das EEEPs quanto ao tempo de atuação nas escolas participantes da pesquisa, conforme o gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 - Tempo de atuação docente

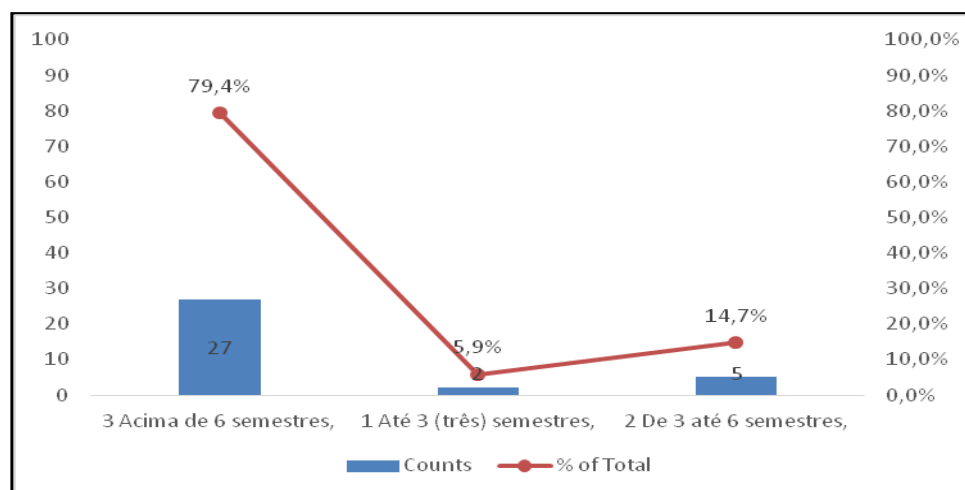


Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 6, verificou-se que 91,2% (n=31) dos professores participantes do estudo estão na função docente há 6 (seis) semestres letivos, enquanto que

8,8% (n=3) dos educadores estão desempenhando a função de professor entre 3 até 6 semestres, o que corresponde ao período de 1 (um) ano a 3 (três) anos. Questionou-se aos professores quanto ao período de tempo em que lecionam nas EEEPs, em acordo com o gráfico 7 a seguir.

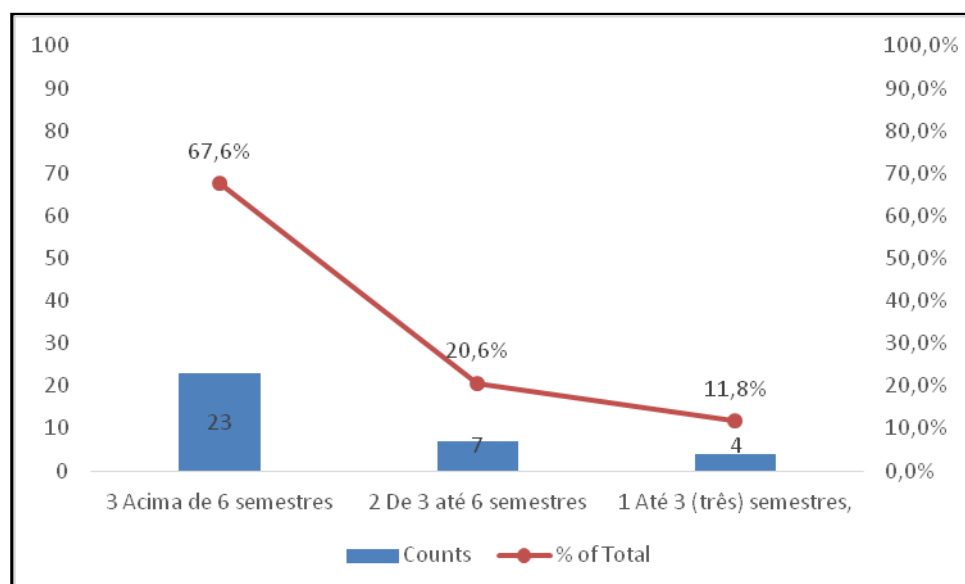
Gráfico 7 - Tempo de atuação docente nas EEEPs



Fonte: Da pesquisa (2021).

Em observância ao gráfico 7, verificou-se que 79,4% (n=27) dos professores das EEEPs lecionam em escolas profissionais há mais de 6 (seis) semestres letivos, enquanto que 14,7% (n=5) dos educadores estão nas EEEPs desempenhando as suas funções no período de 3 até 6 semestres. 5,9% (n=2) dos professores lecionam nas EEEPs em até 3 (três) semestres. Também se indagou aos professores no tocante ao tempo de atuação nas escolas profissionais em que estão inseridos atualmente, em conformidade com o gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 - Tempo de atuação dos docentes nas EEEPs participantes da pesquisa

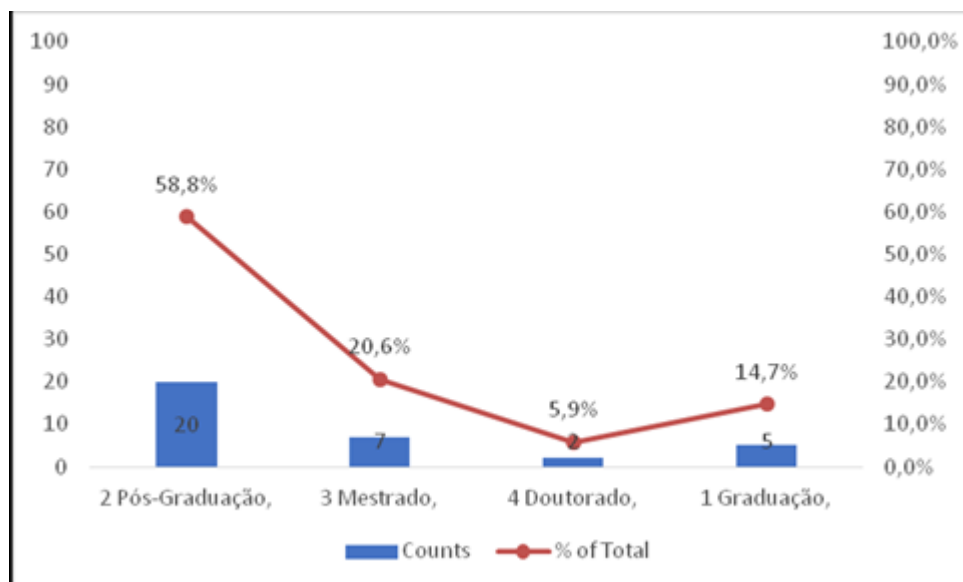


Fonte: Da pesquisa (2021).

Verificou-se, por meio do gráfico 8, que 67,6% (n=23) estão lecionando nessa EEEP por um período acima de 6 (seis) semestres, enquanto que 20,6% (n=7) dos professores estão nas escolas profissionais pelo período correspondente a 3 (três) a 6 (seis) semestres e 11,8% (n=4) dos educadores estão nas EEEPs participantes da pesquisa por até 3 (três) semestres.

Questionou-se aos professores das EEEPs pesquisadas no tocante à titulação, em conformidade com o gráfico 9 a ser apresentado a seguir:

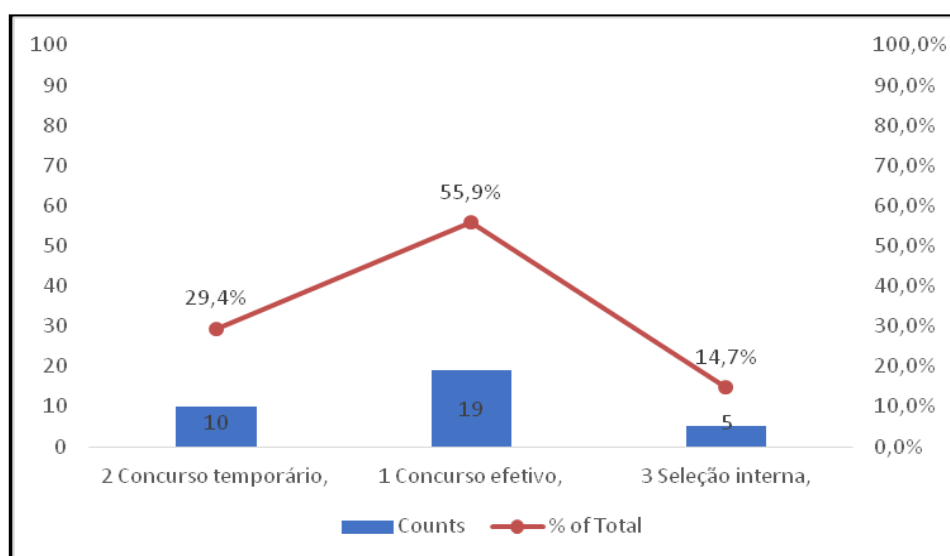
Gráfico 9 - Titulação



Fonte: Da pesquisa (2021).

Observou-se, conforme gráfico 9, que 58,8% (n=20) dos professores possuem curso de especialização, enquanto que 20,6% (n=7) afirmaram possuir curso de mestrado acadêmico. 5,9% (n=2) dos professores das EEEPs possuem curso de doutorado e 14,7% (n=5) afirmaram possuir apenas o curso de graduação para exercício da profissão. No tocante ao tipo de vínculos dos professores das EEEPs, de acordo com o gráfico 10 a ser apresentado a seguir:

Gráfico 10 - Tipo de vínculo



Fonte: Da pesquisa (2021)

De acordo com o gráfico 10, observou-se que 55,9% (n=19) dos professores das EEEPs são servidores públicos efetivos do estado do Ceará, enquanto que 29,4% (n=10) dos servidores que integram as EEEPs são professores temporários e 14,7% (n=5) desses professores são professores contratados por meio de seleção interna realizada pelas próprias escolas profissionais.

Dessa forma, neste subtópico, realizamos a construção do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, buscou-se entender as particularidades que compreendem a atuação desses profissionais nas escolas situadas na respectiva pesquisa. Não obstante, a seguir, realizaremos as análises relativas ao modelo TESE e às categorias de operacionalização desse construto aplicado à avaliação e gestão das EEEPs em seus processos, sob a perspectiva dos professores que atuam no contexto das escolas profissionais.

5.8.2.1.1 Considerações dos docentes sobre a operacionalização e funcionamento do modelo TESE nas EEEPs

Neste subtópico de discussão, abordaremos as considerações dos docentes oriundos das EEEPs em relação ao modelo TESE. Dessa forma, buscaremos alinhar as categorias presentes nas estruturas essenciais do modelo, considerando a percepção dos (n=34) professores que aceitaram participar da respectiva pesquisa. Assim, a análise descritiva foi alicerçada nas teorias e conceitos apreendidos para compreensão do fenômeno objeto deste estudo.

Nessa perspectiva, as categorias elencadas são: gestão, equipe gestora, corpo docente, plano de ação, infraestrutura, material didático-pedagógico, parcerias, indicadores e resultados. A primeira categoria presente no modelo faz menção à gestão e aos itens relativos para compreensão da gestão empreendida nas EEEPs, em conformidade com a percepção dos professores mediante apuração da escala Likert supracitada, conforme tabela 2 apresentada a seguir.

Tabela 2 - Estrutura essencial “gestão” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 10.1			Frequencies of 10.2			Frequencies of 10.3			Frequencies of 10.4			Frequencies of 10.5			Frequencies of 10.6		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	1	2.9%	2.9%	3	8.8%	8.8%										1	2.9%	2.9%
1 Discordo totalmente				2	5.9%	14.7%	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	2	5.9%	8.8%
2 Discordo parcialmente	3	8.8%	11.8%	6	17.6%	32.4%	2	5.9%	8.8%	3	8.8%	11.8%	3	8.8%	11.8%	3	8.8%	17.6%
3 Concordo parcialmente	12	35.3%	47.1%	11	32.4%	64.7%	7	20.6%	29.4%	9	26.5%	38.2%	8	23.5%	35.3%	7	20.6%	38.2%
4 Concordo totalmente	18	52.9%	100.0%	12	35.3%	100.0%	24	70.6%	100.0%	21	61.8%	100.0%	22	64.7%	100.0%	21	61.8%	100.0%

Fonte: Da Pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 2, verificou-se, no item 10.1, que os professores das EEEPs foram questionados no tocante ao processo de liderança evidenciado nessas escolas e

se esse processo condiz com uma gestão democrática e participativa. Nessa perspectiva, 52,9% (n=18) concordaram totalmente, 35,3% (n=12) dos educadores concordaram parcialmente com tal assertiva, enquanto que 8,8% (n=3) discordaram parcialmente e 2,9% (n=1) não souberam responder ao respectivo item. Corroborando, para Luck (2011, p. 68), “os elementos e os acontecimentos, as ações e as dimensões de uma mesma realidade se tornam componentes de um conjunto, pelo seu processo inter-relacional”. Assim, verificou-se que o processo de liderança na perspectiva da gestão democrática compreende uma dimensão inter-relacional que envolve o componente da realidade e das relações no ambiente da sala de aula.

No item 10.2 do instrumental de pesquisa, buscou-se verificar, em conformidade com os professores, o acesso dos discentes das EEEPs ao Projeto Político-Pedagógico da escola profissional. De acordo com a análise, verificou-se que 35,3% (n=12) dos professores concordaram plenamente com tal premissa, 32,4% (n=11) dos docentes concordaram parcialmente, 17,6% (n=6) dos participantes discordaram parcialmente da assertiva, enquanto que 8,8% (n=3) discordaram totalmente e 5,9% (n=2) não souberam responder. Dessa forma, de acordo com Libâneo (2018, p. 126), “O projeto político-curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola”. Para o autor, o processo de construção e sedimentação do PPP deve convergir para as exigências sociais e legais que permeiam a escola. Assim, toda comunidade educativa deve, pois, participar ativamente de sua elaboração.

De acordo com o instrumental, no item 10.3, buscou-se desvelar a percepção dos professores das EEEPs acerca da mobilização dos discentes para o alcance dos objetivos e proposta das escolas profissionais pesquisadas. Nesse contexto, visualizou-se que 70,6% (n=24) concordaram plenamente, 20,6% (n=7) dos docentes concordaram parcialmente com a assertiva, 5,9% (n=2) discordaram parcialmente, enquanto 2,9% (n=1) discordaram totalmente. Nesse item, não houve registro na escala para o item “não sei responder”. Corroborando, de acordo com Hengemuhle (2011, p. 58), “O respeito à individualidade humana é o respeito à natureza humana. Embora a realização das pessoas só se complete no coletivo, cada um tem a sua maneira própria de compreender o mundo”. Não obstante, faz-se necessário ampliar o processo de significância das ações e do PPP das EEEPs, para que possam representar as realidades e as particularidades dos sujeitos aprendentes envolvidos no processo educativo.

Verificou-se, em conformidade com o item 10.4, a respeito da realização de reuniões constantes do núcleo gestor para acompanhamento e norteamento das ações realizadas no ensino médio, especialmente junto aos alunos do 3º ano do EM, que, 61,8% (n=21) dos docentes das EEEPs concordaram plenamente com a assertiva, 26,5% (n=9) dos professores concordaram parcialmente com o item, enquanto que 8,8% (n=3) discordaram parcialmente e 2,1% (n=1) dos professores discordaram totalmente a despeito do item. Destarte, para Luck (2013, p. 71), “não há motivação para monitorar, sem proposta de norteamento das ações monitoradas”. Nessa perspectiva, o acompanhamento das ações por meio de reuniões do núcleo gestor intensifica o planejamento e o reordenamento das práticas situadas para o EM.

Ainda em observância ao item 10.5, buscou-se investigar, segundo a compreensão dos professores das EEEPs, a autonomia discente para a proposição de projetos e oficinas. Assim, 64,7% (n=22) dos docentes concordaram plenamente com o item. 23,5% (n=8) dos docentes participantes do estudo concordaram parcialmente com a assertiva. 8,8% (n=3) dos sujeitos discordaram parcialmente do item, enquanto 2,9% (n=1) discordaram totalmente. Corroborando, para Hengemuhle (2011), a educação deve oportunizar o sentido entre a teoria e prática situada no interior da escola, e a ligação com o contexto e a cultura em que o aluno está historicamente situado. Nessa perspectiva, estabelecer elementos de participação e instrumentos capazes de dinamizar o protagonismo dos estudantes constitui-se como elemento essencial para uma aprendizagem atenta e significativa.

Indagou-se aos docentes das EEEPs, em conformidade com o item 10.6, acerca da atuação do núcleo gestor no que concerne às demandas e anseios dos discentes em relação às práticas pedagógicas desempenhadas por eles em sala de aula. De acordo com os dados, verificou-se que 61,8% (n=21) dos professores concordaram plenamente e 20,6% (n=7) concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental. 8,8% (n=3) dos educadores discordaram parcialmente, enquanto que 5,9% (n=2) discordaram totalmente do item. Apenas 2,9% (n=1) não souberam responder ao item contido no instrumento.

Nesse contexto, verificou-se, por meio das análises apresentadas referentes à estrutura essencial gestão, que os professores das EEEPs enfatizaram, a partir das percepções apresentadas, a relevância das ações do trabalho viabilizado pela gestão. Assim, atentou-se para a organização do trabalho realizado nas EEEPs por meio da diversidade de procedimentos estabelecidos, em conformidade com o modelo TESE.

Na sequência das considerações relativas ao modelo TESE, a categoria seguinte presente nesta discussão faz menção à estrutura intitulada “equipe gestora”. Dessa forma, a tabela 3 a seguir faz menção aos procedimentos de alinhamento com a proposta do modelo e a articulação da equipe diante dos procedimentos realizados nas EEEPS.

Tabela 3 - Estrutura essencial “equipe gestora” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 11.1			Frequencies of 11.2			Frequencies of 11.3			Frequencies of 11.4			Frequencies of 11.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%						
1 Discordo totalmente	1	2.9%	5.9%	3	8.8%	11.8%	2	5.9%	8.8%	1	2.9%	2.9%	3	8.8%	8.8%
2 Discordo parcialmente	5	14.7%	20.6%	3	8.8%	20.6%	2	5.9%	14.7%	4	11.8%	14.7%	3	8.8%	17.6%
3 Concordo parcialmente	10	29.4%	50.0%	7	20.6%	41.2%	11	32.4%	47.1%	8	23.5%	38.2%	11	32.4%	50.0%
4 Concordo totalmente	17	50.0%	100.0%	20	58.8%	100.0%	18	52.9%	100.0%	21	61.8%	100.0%	17	50.0%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 3, observou-se, em conformidade com o item 11.1 sobre a percepção dos docentes das EEEPs no tocante ao alinhamento da equipe gestora, se tal alinhamento constitui-se como coerente com os objetivos e a proposta das escolas profissionais. Assim, verificou-se que 50% (n=17) dos educadores das EEEPs concordaram totalmente com o item e 29,4% (n=10) concordaram parcialmente com o item. 14,7% (n=5) dos docentes discordaram parcialmente, enquanto que 2,9% (n=1) dos educadores discordaram totalmente da assertiva contida no instrumental. 2,9% (n=1) não souberam responder ao item.

Corroborando com Melo (2015, p. 36), verificou-se que a proposta das EEEPs “tem mostrado que as características do exercício do papel do gestor apresentam uma correlação importante com a possibilidade de condução adequada do processo pedagógico para se alcançar certa qualidade na aprendizagem dos estudantes”. Segundo essa perspectiva, o alinhamento da equipe gestora consiste no alcance dos objetivos pedagógicos e direcionamentos em virtude da proposta das escolas profissionais.

No tocante ao item 11.2, buscou-se investigar a percepção dos (n=34) professores quanto à atuação da equipe gestora e à devolutiva do trabalho realizado pelos professores nas escolas profissionais. Todavia, verificou-se que 58,8% (n=20) dos professores concordaram

plenamente com a assertiva, 20,6% (n=7) dos educadores concordaram parcialmente com o item. 8,8% (n=3) dos educadores das EEEPs discordaram parcialmente, enquanto 8,8% (n=3) discordaram totalmente e 2,9% (n=1) representaram um professor que não soube responder ao item presente no edital. Assim, para Libâneo (2018), faz-se necessário o planejamento com vistas à definição de metas e revisão dos objetivos para organização das diretrizes de trabalho e projeções do trabalho a ser realizado nas escolas profissionais.

Observou-se, em conformidade com o item 11.3, vinculado ao entendimento dos docentes acerca da atuação dos conselhos escolares, se os mesmos possuem voz ativa junto ao núcleo gestor. 52,9% (n=18) dos professores das EEEPs concordaram plenamente com o respectivo item e 32,4% (n=11) dos docentes das EEEPs concordaram parcialmente. 5,9% (n=2) discordaram parcialmente, enquanto que 5,9% (n=2) discordaram totalmente, e 2,9% (n=1) não souberam responder ao item.

Em conformidade com o Libâneo (2018), o conselho escolar constitui-se como instrumento adotado pelas escolas para um trabalho pedagógico alicerçado sobre os princípios da gestão democrática. Dessa forma, “a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão” (LIBÂNEO, 2018, p. 111).

No item 11.4, avaliou-se a percepção dos professores sobre a atenção da equipe gestora perante o desempenho e rotina desempenhada pelos alunos nas EEEPs. 61,8% (n=21) dos professores concordaram plenamente com a assertiva, 23,5% (n=8) concordaram parcialmente com o item, 11,8% (n=4) dos educadores discordaram parcialmente do item, enquanto que 2,9% (n=1), ou seja, apenas um professor discordou totalmente do item supracitado.

No item 11.5, buscou-se entender a percepção dos professores das escolas profissionais quanto à equipe gestora e ao suporte das formações pedagógicas e estratégias de melhorias das aulas. Nessa perspectiva, 50% (n=17) dos docentes concordaram plenamente com o item, 32,4% (n=11) concordaram parcialmente com o item, 8,8% (n=3) discordaram parcialmente do item, enquanto que 8,8 (n=3) discordaram totalmente.

Para Amaral (2005, p. 91),

O momento histórico que vivemos é de crucial importância para a educação brasileira. Embora as autoridades educacionais venham enfatizando sobejamente a importância da educação para o indivíduo e para o país, o desempenho de nossos alunos, constatado em testes nacionais e internacionais, tem sido lamentável.

Para a autora, observa-se que os discursos pedagógicos são atuais, mas, no caso da educação brasileira, esses discursos parecem não surtir efeito sobre as políticas públicas educacionais, bem como em condições assertivas para incrementar tais discursos na realidade vivenciada pela comunidade educativa.

Nesse ínterim, verificaram-se, conforme análise da estrutura “equipe gestora”, elementos em conformidade com a percepção dos professores participantes da pesquisa, a partir de uma articulação com os objetivos e procedimentos visualizados no modelo TESE. Dessa forma, o planejamento constitui-se como elemento central para funcionamento da equipe gestora em sua dinâmica da atuação e organização nas escolas profissionais pesquisadas.

A seguir, na tabela 4, buscou-se analisar a estrutura essencial “corpo docente” e os mecanismos adotados por esses profissionais para articular a proposta das EEEPs aos contextos plurais e materiais dos discentes e da comunidade educativa.

Tabela 4 - Estrutura essencial “corpo docente” no modelo TESE (Docentes)

Frequencies of 12.1				Frequencies of 12.2			Frequencies of 12.3			Frequencies of 12.4			Frequencies of 12.5			Frequencies of 12.6		
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder																		
1 Discordo totalmente													1	2.9%	2.9%			
2 Discordo parcialmente	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	5	14.7%	14.7%	4	11.8%	11.8%	6	17.6%	20.6%	3	8.8%	8.8%
3 Concordo parcialmente	15	44.1%	47.1%	14	41.2%	44.1%	9	26.5%	41.2%	10	29.4%	41.2%	6	17.6%	38.2%	9	26.5%	35.3%
4 Concordo totalmente	18	52.9%	100.0%	19	55.9%	100.0%	20	58.8%	100.0%	20	58.8%	100.0%	21	61.8%	100.0%	22	64.7%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o item 12.1 relativo à percepção dos (n=24) professores das EEEPs, buscou-se verificar se a formação recebida constitui-se como sólida e capaz de orientar as práticas pedagógicas situadas na escola. Dessa forma, 52,9% (n=18) dos professores concordaram totalmente com o item, 44,1% (n=15) dos educadores concordaram

parcialmente, enquanto 1 (um) professor, que corresponde a 2,9% (n=1), discordou parcialmente acerca do conteúdo da premissa contida no item. No item supracitado, não houve registros na escala para “discordaram totalmente” e “não souberam responder”.

Destarte, para Hoffmann (2013, p. 63), “é preciso atingir o ponto de equilíbrio, estabelecendo pontos de equilíbrio, [...] planejando como observá-lo individualmente e longitudinalmente”. Assim, a formação recebida deve objetivar a reflexão sobre as práticas situadas nas escolas, promovendo a ampliação das práticas e a superação dos desafios decorrentes da base contextual. Em acordo com a análise, os docentes das EEEPs participantes da pesquisa consideraram “totalmente” e “parcialmente” o processo de formação como sólido e capaz de atender aos objetivos presentes na proposta das escolas profissionais.

No item 12.2, indagou-se aos docentes das EEEPs quanto ao planejamento pedagógico por meio das diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a maioria dos sujeitos, 55,9% (n=19) dos professores concordaram totalmente com o item e 41,2% (n=14) dos docentes concordaram parcialmente com o item. Apenas 1 (um) professor, 2,9% (n=1), discordou parcialmente da assertiva contida no instrumental. Os itens presentes na escala “discordaram totalmente” e “não souberam responder” não foram assinalados pelos sujeitos respondentes.

Corroborando, em conformidade com Libâneo (2018, p. 128), o planejamento deve promover um processo formativo assentado em “uma educação como prática social de assimilação ativa da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, portanto, como mediação da cultura”. Diante dos encaminhamentos e propostas da BNCC, os professores participantes da pesquisa concordaram totalmente e parcialmente com o alinhamento do documento no planejamento pedagógico de cada escola profissional. Assim, “a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica” (LIBÂNEO, 2018, p. 121).

Em seguida, no item 12.3, questionou-se aos educadores quanto ao exercício das aulas e se estes momentos são compostos por metodologias de ensino consideradas inovadoras. Nessa perspectiva, verificou-se que, majoritariamente, 58,8% (n=20) dos professores concordaram totalmente com o item, 26,5% (n=9) dos docentes concordaram parcialmente. Apenas 14,7% (n=5) dos educadores discordaram parcialmente, enquanto os itens da escala “não souberam responder” e “discordaram totalmente” não foram assinalados pelos docentes participantes da pesquisa.

Não obstante, para Demo (2010, p. 69), “o distanciamento entre a teoria e prática não é somente um vício metodológico, mas sobretudo uma consolidação da postura conservadora”. Dessa forma, o alinhamento de metodologias capazes de ocasionar uma articulação necessária e atenta às demandas da comunidade educativa torna-se elemento potencializador de boas práticas situadas no interior dessas escolas.

No item 12.4, verificou-se a percepção dos professores das EEEPs acerca da abertura de diálogo junto aos alunos para retirada de dúvidas em plantão tira-dúvidas. Dessa forma, 58,8% (n=20) dos professores concordaram totalmente com o item, 29,4% (n=11) dos educadores das escolas profissionais concordaram parcialmente com o conteúdo do item, enquanto que 11,8% (n=4) dos docentes discordaram parcialmente. Na análise realizada, constatou-se a ausência de registros para os itens contidos na escala de percepção “discordou totalmente” e “não soube responder”.

Ainda em conformidade com a tabela 5, item 12.5, avaliou-se a percepção dos professores no tocante à socialização de experiências formativas junto aos seus pares. Dessa forma, 61,8% (n=21) dos professores concordaram totalmente com o item, enquanto que os itens da escala “concordaram parcialmente” e “discordaram parcialmente” obtiveram o mesmo registro, 17,6% (n=6), respectivamente, pelos professores participantes da pesquisa. 1 (um) educador, que corresponde a 2,9% (n=1), discordou totalmente da premissa e não houve registro na escala para “Não soube responder”. Em observância ao item, de acordo com Luck et al. (2010, p. 40), “a confiança é o cimento fundamental que mantém uma organização unida, facilitando a boa comunicação, corrigindo ações ocorridas em momentos inoportunos, possibilitando o atendimento de objetivos e criando as condições para o sucesso organizacional”. Nesse contexto, a troca de vivências formativas no espaço das escolas entre os professores deve possibilitar a integração dessas experiências com vistas à melhoria da aprendizagem dos discentes.

No item 12.6, analisou-se o posicionamento dos professores quanto aos desafios vivenciados nas EEEPs e se os mesmos buscam minimizar esses desafios em favor da aprendizagem dos alunos das escolas profissionais. Nessa perspectiva, analisou-se que 64,7% (n=22) dos professores pesquisados concordaram totalmente com o item, 26,5% (n=9) dos docentes concordaram parcialmente, enquanto que 8,8% (n=3) dos educadores discordaram parcialmente. Nesse item, não houve registros para as percepções “discordaram totalmente” e “não souberam responder”.

Em conformidade com Ferreira (2011, p. 84), “a escola é um universo específico cuja realidade, assim como a ação de seus autores, só pode ser compreendida a partir de um conhecimento prévio”. Dessa forma, conhecer os desafios e a realidade das EEEPs constitui-se como elemento integrativo para ocasionar significância ao processo de aprendizagem.

Verificou-se, por meio da análise da estrutura “corpo docente”, que os professores, em conformidade com os produtos apresentados anteriormente, acreditam no alinhamento do trabalho dos educadores por meio das diretrizes viabilizadas pela proposta das escolas profissionais. Verificou-se também que a organização pedagógica está situada na Base Nacional Comum Curricular. Assim, o trabalho realizado está atrelado às diretrizes formativas que corroboram com o modelo já adotado pelas escolas profissionais.

A seguir, versaremos acerca da estrutura essencial denominada “plano de ação”, em conformidade com o modelo TESE (tabela 5) sob a perspectiva dos docentes das escolas profissionais participantes deste estudo.

Tabela 5 - Estrutura essencial “plano de ação” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 13.1			Frequencies of 13.2			Frequencies of 13.3			Frequencies of 13.4			Frequencies of 13.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder															
1 Discordo totalmente				1	2.9%	2.9%	2	5.9%	5.9%	2	5.9%	5.9%	1	2.9%	2.9%
2 Discordo parcialmente	4	11.8%	11.8%	3	8.8%	11.8%	2	5.9%	11.8%	2	5.9%	11.8%	2	5.9%	8.8%
3 Concordo parcialmente	6	17.6%	29.4%	11	32.4%	44.1%	12	35.3%	47.1%	13	38.2%	50.0%	11	32.4%	41.2%
4 Concordo totalmente	24	70.6%	100.0%	19	55.9%	100.0%	18	52.9%	100.0%	17	50.0%	100.0%	20	58.8%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 5, para a estrutura essencial intitulada “plano de ação”, o primeiro item buscou investigar a percepção dos docentes (n=34) das EEEPs quanto à disponibilização pelo núcleo gestor do plano de ação aos docentes. De acordo com a análise, verificou-se que 70,6% (n=24) dos professores concordaram totalmente com a assertiva contida no instrumental, 17,6% (n=6) dos educadores concordaram parcialmente com o

conteúdo presente na assertiva, e apenas 11,8% (n=4) discordaram parcialmente. Não houve registros para os itens da escala correspondentes a “discordo totalmente” e “não sei responder”. De acordo com Libâneo (2018, p. 121), “esse princípio implica procedimentos de gestão com base na coleta de dados e informações reais e seguras”. Não obstante, o plano de ação deve considerar a natureza do trabalho desenvolvido nas escolas e a sua realidade. Nessa perspectiva, ações coletivas devem ser orientadas e planejadas para o alcance dos objetivos pensados para esses espaços.

No tocante ao item 13.2, verificou-se, junto aos professores (n=34), se o plano de ação das EEEPs é sedimentado mediante as demandas apresentadas tanto pelos professores quanto pelos discentes das EEEPs. Dessa forma, analisou-se que 55,9% (n=19) dos professores concordaram totalmente com o item, 32,4% (n=11) dos educadores das EEEPs concordaram parcialmente, 8,8% (n=3) dos professores discordaram parcialmente da premissa, enquanto 1 (um) professor, valor correspondente a 2,9% (n=1), discordou totalmente do item. Não houve registro na escala para o item “não sei responder”.

Corroborando, Dourado (2011, p. 99) afirma que:

A administração escolar configura-se, antes dos mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento.

Diante da diversidade vivenciada pela comunidade educativa, o plano de ação deve considerar a diversidade e esferas sociais em que as escolas profissionais estão inseridas, dessa forma, a educação constitui-se como uma dimensão múltipla e atenda ao contexto social, cultural e econômico que possibilita a compreensão dos elementos que integram a dinâmica escolar.

No item 13.3, avaliou-se a percepção dos professores no tocante ao plano de ação das EEEPs e se o mesmo tem relação direta com o desempenho dos alunos nas avaliações externas. 52,9% (n=18) dos professores das EEEPs concordaram totalmente com o item, 35,3% (n=12) dos educadores concordaram parcialmente com o item, 5,9% (n=2) dos professores discordaram parcialmente do item, enquanto 5,9% (n=2) dos professores pesquisados discordaram totalmente do conteúdo proveniente da assertiva contida no instrumental. Nesse ínterim, observou-se que, em sua maioria, os professores pesquisados

concordaram “totalmente” e “parcialmente”. Assim, o plano de ação possui uma relação próxima de acompanhamento centrado nas avaliações externas. De acordo com Libâneo (2018, p. 122), “todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar”. Nessa perspectiva, o plano de ação constitui-se como diretriz articulada que deve ser organizado em observância da proposta das EEEPs.

Na sequência, o item 13.4 buscou compreender a percepção dos educadores (n=24) quanto à abrangência do plano de ação e se o mesmo possui uma relação direta com a entrada dos alunos no mercado de trabalho. Dessa forma, verificou-se que 50% (n=17) dos professores das EEEPs concordaram totalmente com o item, 38,2% (n=13) dos educadores concordaram parcialmente. Na escala de percepção Likert, os registros “discordaram parcialmente” e “discordaram totalmente” foram ambos avaliados pelos professores com 5,9% (n=2). Não houve registro na escala correspondente ao “não sei responder”.

No tocante ao item 13.5, observou-se a percepção dos professores das EEEPs quanto ao plano de ação e sua relação direta com as demandas da escola e da comunidade educativa. Dessa forma, 58,8% (n=20) dos educadores concordaram totalmente e 32,4% (n=11) dos docentes concordaram parcialmente com o item. 5,9% (n=2) dos professores discordaram parcialmente da assertiva contida em instrumental, enquanto que 2,9% (n=1) discordaram totalmente do item. Não houve registros na escala para “não sei responder”.

De acordo com Hengemuhle (2011, p. 43):

O perfil do aluno que a escola se propõe há de ser fruto de construção e responsabilidade de todos. Sua definição pode ser desenvolvida a partir da equipe diretiva, a qual propõe, para a comunidade escolar interna (alunos, funcionários e professores) e externa (família, associação de bairro), um referencial para o perfil que se pretende adotar.

Diante desse contexto e das análises pertinentes à estrutura essencial “plano de ação”, observou-se que o conhecimento acerca dos sujeitos que compõem a escola deve, pois, ser objeto de conhecimento de professores e núcleo gestor no processo de organização e planejamento do plano de ação a ser pensado e executado nas escolas profissionais.

A seguir, na tabela 6, será apresentada a análise proveniente da estrutura essencial denominada “infraestrutura”, presente no modelo TESE. A análise foi tecida por meio da percepção dos (n=34) professores participantes da pesquisa e oriundos das escolas profissionais.

Tabela 6 - Estrutura essencial “infraestrutura” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 14.1			Frequencies of 14.2			Frequencies of 14.3			Frequencies of 14.4			Frequencies of 14.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	2	5.9%	5.9%	1	2.9%	2.9%				1	2.9%	2.9%			
1 Discordo totalmente	8	23.5%	29.4%	7	20.6%	23.5%	5	14.7%	14.7%	3	8.8%	11.8%	3	8.8%	8.8%
2 Discordo parcialmente	9	26.5%	55.9%	8	23.5%	47.1%	4	11.8%	26.5%	7	20.6%	32.4%	5	14.7%	23.5%
3 Concordo parcialmente	9	26.5%	82.4%	13	38.2%	85.3%	11	32.4%	58.8%	10	29.4%	61.8%	6	17.6%	41.2%
4 Concordo totalmente	6	17.6%	100.0%	5	14.7%	100.0%	14	41.2%	100.0%	13	38.2%	100.0%	20	58.8%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

No tocante à estrutura essencial “infraestrutura”, verificou-se no item 14.1 se os professores das EEEPs consideram a infraestrutura das escolas adequadas e em consonância com o padrão exigido pelo MEC. Nessa perspectiva, 17,6% (n=6) dos professores das EEEPs concordaram totalmente, 26,5% (n=9) dos educadores concordaram parcialmente com o conteúdo do item, enquanto que 26,5% (n=9) dos educadores das EEEPs discordaram parcialmente. Observou-se também que 23,5% (n=8) dos professores discordaram totalmente e 5,9% (n=2) dos educadores não souberam responder. Dessa forma, pode-se inferir que as médias mais representativas na escala fazem menção a “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”, que obtiveram a mesma média apontada pelos educadores pesquisados, respectivamente.

No item 14.2, verificou-se, junto aos educadores, se a estrutura das escolas é adequada para o cumprimento das aprendizagens dos discentes. Dessa forma, visualizou-se que 14,7% (n=5) dos professores concordaram totalmente e 38,2% (n=13) concordaram parcialmente com o conteúdo do item. Também se visualizou que 23,5% (n=8) desses educadores discordaram parcialmente, enquanto que 20,6% (n=7) dos professores discordaram totalmente. Apenas 1 (um) professor, ou seja, 2,9% (n=1), não soube responder à assertiva contida no instrumental.

Observou-se, no item 14.3, em conformidade com as percepções dos (n=34) professores quanto ao uso dos laboratórios e se os mesmos são usados com frequência para articular a teoria e a prática nas EEEPs, que 41,2% (n=14) dos professores concordaram

totalmente, 32,4% (n=11) dos educadores concordaram parcialmente com o item, 11,8% (n=4) dos professores discordaram parcialmente, enquanto 14,7% (n=5) desses profissionais discordaram totalmente. Não houve registro na escala para o item correspondente a “não sei responder”.

No tocante ao item 14.4 presente na estrutura “infraestrutura”, indagou-se aos docentes das EEEPs quanto à estrutura física e se a mesma respeita a acessibilidade dos discentes dessas escolas. Nessa perspectiva, 38,2% (n=13) dos professores concordaram totalmente com esse item, 29,4% (n=10) dos educadores concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 20,6% (n=7) dos educadores discordaram parcialmente, enquanto 8,8% (n=3) desses discordaram totalmente da premissa. Apenas 1 (um) professor, 2,9% (n=1), não soube responder ao item. Dessa forma, os professores apontaram que há acessibilidade no espaço das escolas profissionais pesquisadas, na análise descritiva empreendida.

Em seguida, verificou-se no item 14.5, junto aos docentes das EEEPs, se os espaços dessas escolas são usados para a proposição de atividades para a aprendizagem dos alunos. 58,8% (n=20) dos professores concordaram totalmente com o item, 17,6% (n=6) dos docentes concordaram parcialmente, 14,7% (n=5) desses profissionais discordaram parcialmente, enquanto que 8,8% (n=3) dos docentes discordaram totalmente da assertiva contida no instrumental.

Dessa forma, após análise da estrutura essencial “infraestrutura”, observou-se, em conformidade com os dados apresentados anteriormente, que tal estrutura constitui-se enquanto espaço de trocas de saberes e experiências didático-pedagógicas. Contudo, as percepções apresentadas fazem menção à necessidade de melhorias nas dependências das escolas para atendimento das demandas dos aprendizes.

Em sequência, a tabela 7 a ser apresentada a seguir versará acerca da estrutura essencial intitulada “material didático-pedagógico” e seus desdobramentos, em conformidade com a percepção dos docentes participantes da pesquisa.

Tabela 7 - Estrutura essencial “material didático-pedagógico” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 15.1			Frequencies of 15.2			Frequencies of 15.3			Frequencies of 15.4			Frequencies of 15.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder							2	5.9%	5.9%	7	20.6%	20.6%	1	2.9%	2.9%
1 Discordo totalmente	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	4	11.8%	17.6%	9	26.5%	47.1%	1	2.9%	5.9%
2 Discordo parcialmente	6	17.6%	20.6%	6	17.6%	20.6%	11	32.4%	50.0%	4	11.8%	58.8%	6	17.6%	23.5%
3 Concordo parcialmente	17	50.0%	70.6%	13	38.2%	58.8%	13	38.2%	88.2%	9	26.5%	85.3%	11	32.4%	55.9%
4 Concordo totalmente	10	29.4%	100.0%	14	41.2%	100.0%	4	11.8%	100.0%	5	14.7%	100.0%	15	44.1%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Dessa forma, em observância da estrutura essencial “material didático-pedagógico” presente no modelo TESE, indagou-se aos docentes no item 15.1 se esses consideram o material pedagógico adequado às demandas apresentadas pelos discentes. Dessa forma, verificou-se que 29,4% (n=10) dos professores das EEEPs concordaram totalmente e 50% (n=17) dos educadores concordaram parcialmente com o conteúdo do item. 17,6% (n=6) dos docentes discordaram parcialmente, enquanto 2,9% (n=1) desses professores discordaram totalmente. Assim, a maioria dos discentes, composta por 50% (n=17), concordou parcialmente com o entendimento de que o material pedagógico oferecido atende às demandas dos estudantes das EEEPs.

Não obstante, cabe o entendimento da proposta das EEEPs, que objetiva o desenvolvimento integral do indivíduo, em conformidade com o relatório de gestão do modelo TESE, a saber:

A formação desse ser integral é imprescindível à compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte possibilita transitar pelos conhecimentos científicos (conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos) e dados de realidade (a prática em si), buscando construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão (SEDUC, 2014, p. 114).

No tocante ao item 15.2, observou-se como os professores utilizam os materiais e os recursos pedagógicos obtidos por meio das escolas profissionais. Nessa perspectiva, 41,2% (n=14) dos professores concordaram totalmente e 38,2% (n=13) dos docentes pesquisados

concordaram parcialmente com o item. 17,6% (n=6) dos educadores discordaram parcialmente do conteúdo do item, enquanto 2,9% (n=1) dos professores discordaram totalmente. Verificou-se que não houve registros na escala para “não souberam responder”. Não obstante, percebeu-se que a maioria dos professores pesquisados “concordou totalmente” e “concordou parcialmente” com a assertiva relativa à adoção dos materiais e recursos pedagógicos nas EEEPs, os dados significativos compreendidos na escala Likert.

Para Ludke (2013), a participação ativa e envolvimento dos alunos devem convergir para a construção de uma base de saberes sólida, com ênfase na autonomia desses. Dessa forma, observou-se que os professores utilizam e mobilizam recursos em favor do processo de aprendizagem.

Ainda em conformidade com a tabela 7, o item 15.3 buscou compreender a percepção dos professores das EEEPS quanto aos materiais pedagógicos e se estes são suficientes para atendimento das demandas apresentadas pelas escolas profissionais. Verificou-se, assim, que 11,8% (n=4) dos docentes concordaram totalmente com o item e 38,2% (n=13) dos professores concordaram parcialmente com a assertiva. Também se observou a diversidade das médias apresentadas entre as percepções apresentadas pelos professores, pois 32,4% (n=11) desses discordaram parcialmente do item, 11,8% (n=4) dos educadores discordaram totalmente, enquanto 5,9% (n=2) dos docentes não souberam responder. Não obstante, as médias representativas na escala, em conformidade com os professores das escolas profissionais, foram “concordam parcialmente” e “discordaram parcialmente” para o item.

Destarte, para Hengemuhle (2011, p. 61), “o aluno é obrigado a aprender coisas das quais, muitas vezes, nem o próprio professor teve a preocupação de procurar a origem, a história, o sentido”. Sendo assim, prover materiais e metodologias constitui-se enquanto espaço de significância dos conhecimentos adquiridos nas escolas e sua relação com o contexto adjacente à realidade do aluno.

No item 15.4, indagou-se aos professores das EEEPs quanto à realização de bingos e/ou bazar para a compra de materiais considerados importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, 14,7% (n=5) dos professores concordaram totalmente com o item, 26,5% (n=9) dos educadores concordaram parcialmente, 11,8% (n=4) dos docentes discordaram parcialmente, 26,6% (n=9) dos docentes discordaram totalmente com o item e 20,6% (n=7) desses profissionais não souberam responder. Verificou-se, portanto, uma

diversidade nas percepções apresentadas pelos educadores das EEEPs no tocante à realização de bingos e bazar para compra de materiais importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, verificou-se que os itens da escala Likert “concordaram parcialmente” e “discordaram totalmente” apresentaram maior abrangência diante da análise empreendida no item.

Não obstante, para Dourado (2011, p. 108), “pensar na democratização da escola implica lutar pela democratização da sociedade da qual essa faz parte e é parte constitutiva e constituinte”, e, diante desse exercício, é preciso garantir recursos suficientes para que a comunidade educativa, articulada ao trabalho dos docentes, tenha acesso a metodologias que possam propiciar uma democratização do conhecimento e também do acesso pelos alunos dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula.

Verificaram-se, junto aos professores das EEEPs, no item 15.5, as campanhas de conscientização e preservação de recursos e materiais pedagógicos realizadas nas escolas profissionais. 44,1% (n=15) dos professores das EEEPs concordaram totalmente, 32,4% (n=11) dos educadores concordaram parcialmente e 17,6% (n=6) desses profissionais discordaram parcialmente do conteúdo presente no item. Observou-se, em conformidade com a escala que foi atribuída, a mesma média para “discordaram totalmente” e “não souberam responder”, com 2,9 (n=1) dos professores, respectivamente.

Em conformidade com Libâneo (2018, p.171), “o mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores todas as condições para o desenvolvimento do trabalho”. Essa organização deve ter como objetivo central a aprendizagem dos alunos das EEEPs, auxiliando-os em processo formativo de aquisição aos conhecimentos escolares.

Nessa perspectiva, visualizou-se, por meio das análises relativas à estrutura essencial denominada “material didático”, que os materiais didáticos se constituem como importantes, porém, devem ser suficientes para as demandas apresentadas pelos discentes. A seguir, na tabela 8, versaremos sobre a estrutura essencial denominada “parcerias” presente no modelo TESE, em observância da percepção dos professores das escolas profissionais, a saber:

Tabela 8 - Estrutura essencial “parcerias” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 16.1			Frequencies of 16.2			Frequencies of 16.3			Frequencies of 16.4			Frequencies of 16.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder				2	5.9%	5.9%	1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%	3	8.8%	8.8%
1 Discordo totalmente	3	8.8%	8.8%	3	8.8%	14.7%				1	2.9%	5.9%	2	5.9%	14.7%
2 Discordo parcialmente	5	14.7%	23.5%	8	23.5%	38.2%	4	11.8%	14.7%	4	11.8%	17.6%	4	11.8%	26.5%
3 Concordo parcialmente	13	38.2%	61.8%	8	23.5%	61.8%	8	23.5%	38.2%	4	11.8%	29.4%	11	32.4%	58.8%
4 Concordo totalmente	13	38.2%	100.0%	13	38.2%	100.0%	21	61.8%	100.0%	24	70.6%	100.0%	14	41.2%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

No tocante à estrutura essencial “parcerias”, verificou-se, em conformidade com os docentes das EEEPS, no item 16.1 acerca do diálogo e integração da comunidade para a geração de parcerias, que 38,2% (n=13) dos educadores concordaram totalmente, 38,2% (n=13) dos professores concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 14,7% (n=5) dos docentes discordaram parcialmente, enquanto 8,8% (n=3) desses discordaram totalmente. Não houve registros na escala Likert para “não souberam responder”.

Dessa forma, visualizou-se, após a análise das percepções dos docentes, que os educadores concordaram totalmente e parcialmente no tocante à presença do diálogo como meio de integração junto à comunidade educativa. Reafirmando essa necessidade, Libâneo (2018) afirma que a integração entre o trabalho desenvolvido pela escola deve obrigatoriamente ter uma ponte de ligação com a comunidade. Dessa forma, o entendimento da realidade e das necessidades que permeiam a comunidade pode oportunizar para as escolas uma troca importante do ponto de vista pedagógico e da materialidade concreta das ações desenvolvidas junto à comunidade.

No item 16.2 da tabela 8, observou-se, junto aos professores das EEEPs, se a comunidade realiza parcerias junto aos docentes e núcleo gestor para favorecimento da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, verificou-se que 38,2% (n=13) dos professores concordaram totalmente, 23,5% (n=8) dos educadores concordaram parcialmente, 23,5% (n=8) desses profissionais discordaram parcialmente, enquanto 8,8% (n=3) dos professores discordaram totalmente e 5,9% (n=2) dos educadores não souberam responder ao conteúdo do item. Observou-se, portanto, que os docentes participantes da pesquisa concordaram

totalmente e parcialmente com a mobilização e parcerias das escolas profissionais para engajamento da aprendizagem dos alunos.

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual do trabalho pedagógico e da organização coletiva, para sua melhor realização e eficácia (LUCK et al., 2010, p. 82).

Nessa perspectiva, a escola imersa no contexto da comunidade, na atenção às peculiaridades que rodeiam as práticas situadas em seus espaços formativos, deve, pois, auxiliar a organização e sistematização de práticas educativas mais articuladas às demandas da comunidade educativa.

No item 16.3, analisou-se a percepção dos professores sobre a realização de convênios com organizações e empresas para inserção dos discentes no mercado de trabalho. Dessa forma, percebeu-se que 61,8% (n=21) dos professores concordaram totalmente com o item, 23,5% (n=8) dos docentes concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 11,8% (n=4) dos educadores discordaram parcialmente do item, enquanto 2,9% (n=1), ou seja, apenas 1 (um) professor não soube responder ao item. Não houve registro dos professores na escala correspondente ao item “discordaram totalmente”.

Assim, em conformidade com Libâneo (2018, p. 224), “a reflexão coletiva, requer, portanto, uma capacidade cognitiva e um compromisso moral para decidir sobre o valor e o significado das ações a serem postas em ação numa escola”. Segundo essa compreensão, a escola deve oportunizar uma relação com o mundo do trabalho, suscitando, de maneira articulada, ações compartilhadas e integradas às demandas apresentadas pelos alunos e à realidade em que estão imersos.

Ainda em conformidade com a tabela 8, verificou-se, no item 16.4, o nível de compreensão dos professores quanto a esse item, que buscou compreender a percepção dos (n=34) professores das EEEP acerca da devolutiva dos estágios e da ligação desse desempenho com a aprendizagem em sala de aula dos alunos. Dessa forma, 70,6% (n=24) dos docentes concordaram totalmente com o item, 11,8% (n=4) concordaram parcialmente com o item, 11,8% (n=4) dos educadores discordaram parcialmente, 2,9% (n=1) discordaram totalmente e 2,9% (n=1) dos professores não souberam responder ao item.

Para a Secretária de Educação do Ceará (2014, p. 124):

O estágio faz parte do projeto pedagógico de cada curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, desenvolvendo competências próprias da atividade profissional. Tem como um dos objetivos o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. É realizado sob orientação e supervisão dos professores orientadores de estágio que também são responsáveis pelo processo de avaliação desse período.

Dessa forma, observou-se que o processo de estágio nas EEEPs pesquisadas constitui, de forma organizada, uma atividade prática, orientada teórico-metodologicamente na escola e acompanhada sistematicamente nas organizações em que os alunos realizam as suas atividades. Um dos critérios elencados pelo núcleo gestor e equipe de professores orientadores do estágio faz menção ao desempenho dos discentes nas atividades escolares. A parceria entre a escola, família e a empresa participante constitui-se como elemento integrador das experiências vivenciadas pelos estudantes no estágio curricular obrigatório.

Por fim, no item 16.5, verificou-se a percepção dos docentes das EEEPs quanto aos projetos criados em favor das demandas apresentadas pela comunidade. Nesse contexto, 41,2% (n=14) dos professores concordaram totalmente com o item, 32,4% (n=11) dos educadores concordaram parcialmente com o conteúdo da assertiva presente em instrumental, 11,8% (n=4) dos educadores discordaram parcialmente do item, 5,9% (n=2) dos professores participantes da pesquisa discordaram totalmente do item, enquanto que 8,8% (n=3) dos educadores não souberam responder ao item. Em conformidade com Ludke (2013, p. 85), “com os projetos é possível que se desenvolva na escola um jeito mais aberto para todas as fontes de informação e de formação acessíveis aos estudantes”. Para a autora, esse esforço amplia as fontes de acesso ao conhecimento, de interação com a comunidade e engajamento dos alunos diante das atividades e ações dos projetos sedimentados na escola.

De acordo com as análises realizadas da estrutura “parcerias”, percebeu-se que a integração entre a comunidade junto à escola constitui-se como assertiva. Também foi verificado que parcerias são realizadas para mobilização da comunidade educativa, objetivando a criação de projetos por meio da realidade apresentada, denotando, assim, a representatividade da estrutura para o modelo TESE.

A tabela 9 a seguir versará sobre a estrutura essencial denominada “indicadores”, presente no modelo TESE e avaliada pelos (n=34) professores das escolas profissionais participantes do respectivo estudo.

Tabela 9 - Estrutura essencial “indicadores” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 17.1			Frequencies of 17.2			Frequencies of 17.3			Frequencies of 17.4			Frequencies of 17.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	2	5.9%	5.9%	1	2.9%	2.9%									
1 Discordo totalmente	1	2.9%	8.8%				1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%			
2 Discordo parcialmente	2	5.9%	14.7%	2	5.9%	8.8%	2	5.9%	8.8%	2	5.9%	8.8%	1	2.9%	2.9%
3 Concordo parcialmente	6	17.6%	32.4%	4	11.8%	20.6%	3	8.8%	17.6%	4	11.8%	20.6%	8	23.5%	26.5%
4 Concordo totalmente	23	67.6%	100.0%	27	79.4%	100.0%	28	82.4%	100.0%	27	79.4%	100.0%	25	73.5%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Em conformidade com a tabela 9, o item 17.1 buscou compreender a percepção dos professores das escolas profissionais que possuem acesso à avaliação institucional das EEEPs. Nesse contexto, 67,2% (n=23) dos educadores concordou totalmente com a premissa do item, 17,6% (n=6) dos professores concordaram parcialmente com o item, 5,9% (n=2) desses profissionais discordaram parcialmente da assertiva contida em instrumental, 2,9% (n=1) discordaram totalmente e 5,9% (n=2) dos docentes não souberam responder ao item. Dessa forma, percebeu-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa concordou totalmente com o item, evidenciando assim que o acesso desses profissionais aos conteúdos provenientes das avaliações institucionais ocorre de maneira assertiva.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2012, p. 63) afirma que “a ação avaliadora de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica”, ou seja, a avaliação deve ser um componente pedagógico obrigatório, do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da base institucional de funcionamento e organização dos processos.

No item 17.2, verificou-se, junto aos docentes, quanto aos indicadores presentes nas avaliações externas e se tais indicadores são usados no planejamento pedagógico junto aos alunos das EEEPs. Nessa perspectiva, 79,4% (n=27) dos professores concordaram totalmente com o item, 11,8% (n=4) dos educadores concordaram parcialmente e 5,9% (n=2) dos docentes discordaram parcialmente da assertiva contida no instrumental. Dos professores participantes da pesquisa, não houve registro na escala Likert para “discordaram totalmente”,

enquanto 1 (um) professor, com valor correspondente a 2,9% (n=1), não soube responder ao item.

Diante desse contexto, essa análise transcende o aspecto de uma avaliação puramente técnica e engessada, do ponto de vista dos encaminhamentos gerados por meio dos resultados alcançados pelas escolas. Corroborando com essa premissa, para Libâneo (2018, p. 122), “é preciso insistir que o conjunto das ações de organização do trabalho na escola está voltado para as ações pedagógico-didáticas, em razão dos objetivos básicos da escola. O controle implica uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade”.

Buscou-se avaliar, no item 17.3, a percepção dos professores no tocante à orientação quanto aos indicadores e às metas a serem alcançadas pelas EEEPs durante o ano letivo. Dessa maneira, 82,4% (n=28) dos professores concordaram totalmente com o item, 8,8% (n=3) desses profissionais concordaram parcialmente, 5,9% (n=2) dos professores discordaram parcialmente do conteúdo do item, 2,9% (n=1) dos educadores discordaram totalmente. Não houve registros na escala Likert para “não soube responder”. Nesse contexto, por meio da análise realizada, a maioria dos professores participantes da pesquisa reafirmou o processo de orientação e organização de metas mediante as metas e avaliações externas. Assim, “a ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades de desenvolvimento” (FREITAS et al., 2014, p. 35).

No item 17.4, buscou-se entender a percepção dos professores quanto aos indicadores e se os mesmos são usados para novas tomadas de consciência e melhoria nas EEEPs. 79,4% (n=27) dos professores concordaram totalmente com o conteúdo do item, 11,8% (n=4) dos educadores concordaram parcialmente com a assertiva contida em instrumental, 5,9% (n=2) dos docentes discordaram parcialmente do item, enquanto 2,9% (n=1) não souberam responder. Ressalta-se que não houve registros na escala Likert para “discordaram totalmente”. Em conformidade com a análise, observou-se que a maioria dos professores das EEEPs concordou totalmente com a premissa que revela a adoção dos indicadores no reordenamento das ações realizadas no âmbito da aprendizagem, portanto, as mesmas auxiliam nas tomadas de consciência e, por conseguinte, em tomadas de ação a serem percebidas nas escolas profissionais.

De acordo com Freitas et al. (2014), se o campo da qualidade dos processos de aprendizagem deseja ser construído, é preciso estipular critérios e princípios que garantam a

qualidade. Para os autores, a necessidade de assumir a qualidade na educação perpassa o direito de as crianças aprenderem e terem acesso aos conteúdos e saberes historicamente construídos.

Finalmente, o item 17.5 buscou compreender o nível de percepção dos professores das EEEPs quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e se os educadores utilizam provas e testes durante o bimestre letivo. Nessa perspectiva, 73,5% (n=25) desses profissionais concordaram totalmente com o item, 23,5% (n=8) dos professores concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental, enquanto 2,9% (n=1) dos educadores discordaram parcialmente do conteúdo do item. Ressalta-se que não houve registros na escala Likert para “discordaram totalmente” e “não souberam responder”. De acordo com os dados, verificou-se que a ampla maioria dos professores concorda totalmente, o que acaba caracterizando a rotina de testes e avaliações com vistas à preparação dos jovens das EEEPs para as avaliações externas. Assim, a cultura da avaliação está inserida nas práticas e metodologias empregadas pelos professores na rotina e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2009, p. 38),

A avaliação está decisivamente atrelada a decisões sobre os resultados finais. A abordagem de tais questões exige a concepção da ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do educando frente a qualquer situação proposta, assim como a visão de acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor, mas uma trajetória de entendimento, troca de ideias por ambos os elementos da ação educativa.

Não obstante, cabe considerar o processo avaliativo como atento e diverso, oportunizando uma gama de instrumentos capazes de investigar o processo de aprendizagem. Ampliar a perspectiva avaliativa significa contextualizar as ações do professor e compreender a natureza da ação pedagógica em sala de aula, situando e organizando intervenções que possam levar ao professor a entender se o conteúdo ensinado foi realmente aprendido pelo aluno. Dessa forma, de acordo com as análises tecidas relativas à estrutura essencial denominada “indicadores”, observou-se que a formação teórico-metodológica do professor se constitui como elemento obrigatório para planejamento e construção de instrumentos capazes de organizar o trabalho e a ação pedagógica na ação de avaliar. Assim, verificou-se que os indicadores constituem elementos representativos para o delineamento das metas e também das demandas advindas por meio dos testes e avaliações externas.

A seguir, na tabela 10, serão apresentados os resultados advindos da estrutura essencial “resultados” no modelo TESE. Assim, buscou-se compreender a percepção dos (n=34) professores das escolas profissionais e o desdobramento dessa estrutura para o alinhamento da proposta das EEEPs, a saber:

Tabela 10 - Estrutura essencial “resultados” no modelo TESE (Docentes)

Levels	Frequencies of 17.1			Frequencies of 17.2			Frequencies of 17.3			Frequencies of 17.4			Frequencies of 17.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	2	5.9%	5.9%	1	2.9%	2.9%									
1 Discordo totalmente	1	2.9%	8.8%				1	2.9%	2.9%	1	2.9%	2.9%			
2 Discordo parcialmente	2	5.9%	14.7%	2	5.9%	8.8%	2	5.9%	8.8%	2	5.9%	8.8%	1	2.9%	2.9%
3 Concordo parcialmente	6	17.6%	32.4%	4	11.8%	20.6%	3	8.8%	17.6%	4	11.8%	20.6%	8	23.5%	26.5%
4 Concordo totalmente	23	67.6%	100.0%	27	79.4%	100.0%	28	82.4%	100.0%	27	79.4%	100.0%	25	73.5%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Em acordo com a tabela 10, buscou-se entender a percepção dos educadores (n=24) sobre o item 18.1, quanto ao acesso ao rendimento dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, observou-se que 73,5% (n=25) dos professores concordaram totalmente quanto ao acompanhamento dos docentes em relação ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, 23,5% (n=8) dos educadores concordaram parcialmente e 2,9% (n=1) desses profissionais discordaram parcialmente do conteúdo presente no item. Ressalta-se que não houve registros na escala para “discordou totalmente” e “não soube responder”. De acordo com a análise empreendida, visualizou-se que a ampla maioria dos professores concorda totalmente com o acesso ao rendimento dos estudantes das EEEPs nas avaliações externas. Assim, verifica-se uma cultura rígida de acompanhamento do desempenho desses alunos nas avaliações externas. Contudo, a avaliação como registro da etapa aos finais de ciclo atrela-se como componente indispensável para a articulação das práticas e organização do trabalho do professor. Cabe refletir sobre as contribuições da avaliação e do seu efeito para ampliação de uma aprendizagem significativa e que, de forma ampliada, possa oferecer novas orientações sobre o processo formativo, e não apenas uma continuação e reordenação desse.

No tocante ao item 18.2, os professores foram questionados quanto ao acompanhamento e orientação para inscrição dos alunos e preparação para o ENEM. Assim, 85,3% (n=29) dos professores concordaram totalmente com a premissa contida em instrumental, 11,8% (n=4) dos educadores concordaram parcialmente e 2,9% (n=1), ou seja, 1 (um) professor discordou parcialmente do conteúdo do item. Não houve registros na escala para “discordou totalmente” e “não soube responder”. De acordo com a análise feita, visualizou-se que a maioria dos professores das EEEPs realiza o acompanhamento sistemático de alunos na inscrição para o ENEM. Denota-se que existe um processo de organização e trabalho pedagógico dos professores, com oficinas e simulados destinados à preparação dos alunos nessa avaliação em larga escala. Assim, essa mobilização constitui-se como presente na rotina de professores e alunos.

Não obstante, o item 18.3 indagou aos professores se o núcleo gestor realiza um trabalho formativo junto aos docentes para desempenho dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, 64,7% (n=22) dos professores concordaram totalmente, 20,6% (n=7) dos professores concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental e 14,7% (n=5) dos educadores discordaram parcialmente. Não houve registros na escala Likert para “discordou totalmente” e “não soube responder”. A partir dos resultados, pode-se inferir que a maioria dos professores das EEEPs entende a natureza do trabalho do núcleo gestor na promoção e formação pedagógicas para orientação sistemática do trabalho que deve ser realizado para a eficiência e ampliação do desempenho dos estudantes das EEEPs nas avaliações externas.

No item 18.4, observou-se junto aos docentes das EEEPs quanto à promoção de oficinas e sábados letivos para preparação dos alunos para participação nos exames externos. Dessa forma, verificou-se que 52,9% (n=18) dos professores concordaram totalmente com a assertiva, 32,4,8% (n=11) dos educadores concordaram parcialmente com o conteúdo presente no item, 11,8% (n=4) dos docentes discordaram parcialmente, 2,9% (n=1), ou seja, 1 (um) professor não souber responder ao item presente no instrumento. A partir da análise realizada, verificou-se que os itens da escala Likert mais presentes foram “concordou totalmente” e “concordou parcialmente”. Assim, as escolas profissionais, em conformidade com os professores participantes da pesquisa, ofertam oficinas e sábados letivos para a preparação sistemática dos estudantes para as avaliações externas.

No último item da tabela 10, item 18.5, verificou-se, junto aos (n=34) professores, quanto ao acompanhamento sistemático e direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para formulação de provas e exames. 61,8% (n=21) dos professores concordaram totalmente com a assertiva, 29,4% (n=10) dos educadores concordaram parcialmente, 5,9% (n=2) desses profissionais discordaram parcialmente, enquanto 2,9% (n=1) discordaram totalmente do conteúdo do item presente no instrumental. Não houve registro na escala Likert para “não soube responder”. De acordo com a análise, verificou-se que a maioria dos professores das EEEPs concorda totalmente e parcialmente quanto ao processo de encaminhamento sistemático por meio da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, as avaliações acabam sendo geridas e criadas por meio das diretrizes encaminhadas pelo documento.

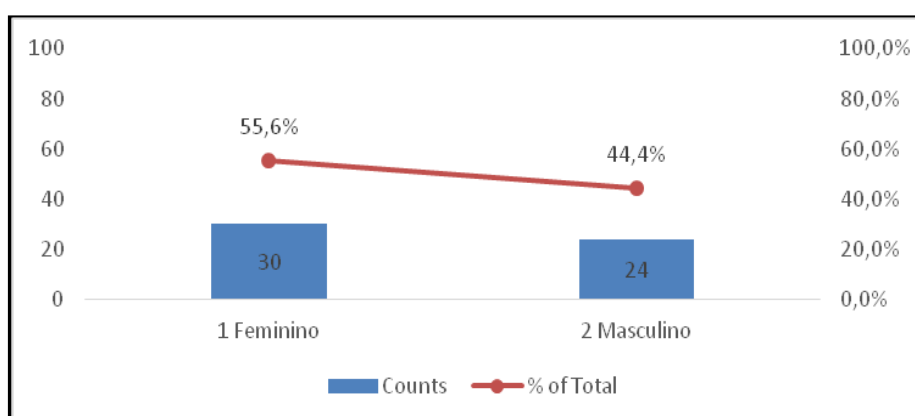
Verificou-se, por meio da estrutura essencial “resultados”, que a avaliação se constitui como contributo teórico-metodológico que subsidia as práticas e a reordenação do ensino. Dessa forma, os resultados são adotados para correção das rotas de planejamento e ações formativas situadas nas escolas profissionais. Nesse contexto, cabe repensar o papel da avaliação na dinâmica educativa enquanto instrumento regulador das práticas institucionais e pedagógicas situadas nesses espaços.

No subtópico de discussão a seguir, versaremos acerca das percepções dos estudantes (n=54) das EEEPs acerca do modelo TESE. Primeiramente, será realizada a definição do perfil dos estudantes das escolas profissionais participantes da pesquisa e, em seguida, analisaremos as considerações dos discentes quanto à operacionalização e sistematização do modelo TESE.

5.8.2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa (discentes)

De acordo com a análise empreendida, a seguir, serão apresentados neste subtópico de discussão os dados correspondentes ao perfil dos (n=54) alunos das escolas profissionais participantes da pesquisa. Ressalta-se que a participação dos alunos foi viabilizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos pais e/ou responsáveis. Dessa forma, indagou-se aos (n=54) alunos quanto ao gênero, em conformidade com o gráfico 11 a seguir.

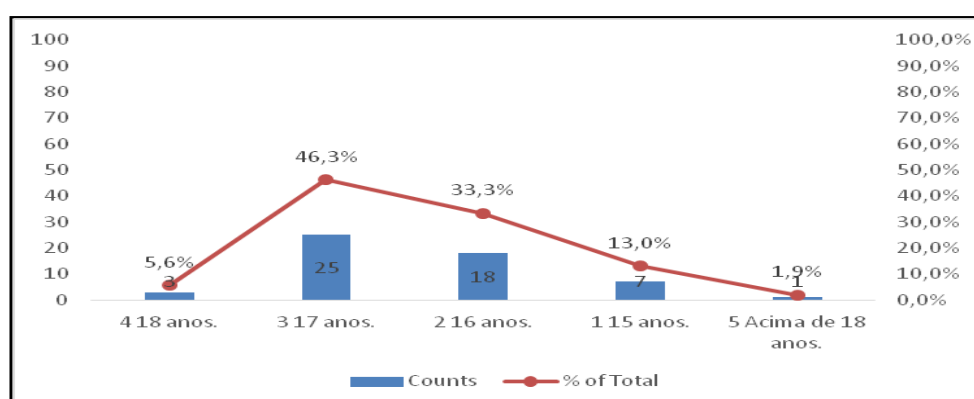
Gráfico 11 - Gênero (Discentes)



Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 11, observou-se que 55,6% (n=30) dos discentes oriundos das escolas profissionais participantes da pesquisa correspondem ao gênero feminino, enquanto 44,4% (n=24) afirmam enquadrar-se no gênero masculino. Questionou-se aos alunos das EEEPs participantes da pesquisa no tocante à faixa etária, de acordo com o gráfico 12 a seguir.

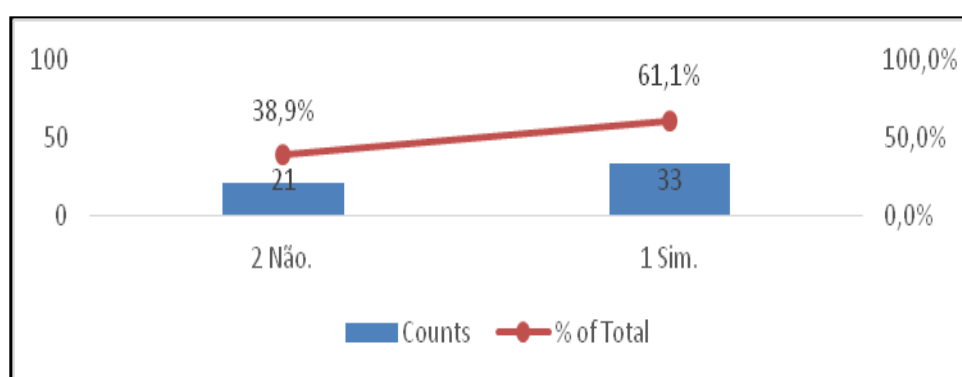
Gráfico 12 - Faixa etária (Discentes)



Fonte: Da pesquisa (2021).

Verificou-se, em conformidade com o gráfico 12, que, dos discentes das EEEPs, 46,3% (n=25) possuem 17 anos, 33,3% (n=18) afirmam possuir 16 anos de idade, 13% (n=7), 15 anos de idade, 5,5% (n=3) 18 anos de idade e 1,9% (n=1) discente afirmou estar acima de 18 anos de idade. Buscou-se indagar aos alunos oriundos das EEEPs quanto à participação destes em estágios remunerados, de acordo com o gráfico 13, a saber.

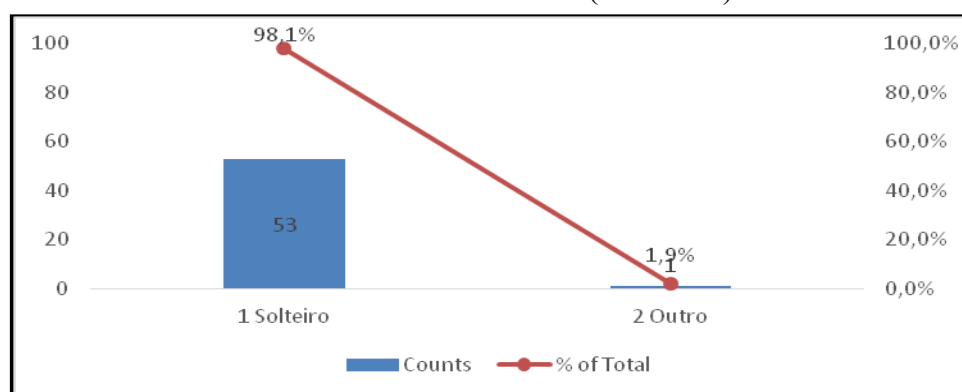
Gráfico 13 - Participação em estágio remunerado (Discentes)



Fonte: Da pesquisa (2021).

Observou-se, em conformidade com o gráfico 13, que 61,1% (n=33) dos alunos afirmaram possuir estágio remunerado, enquanto 38,9% (n=21) dos discentes afirmaram não possuir estágio remunerado. No tocante ao estado civil, verificou-se, por meio do gráfico 14 a ser apresentado a seguir.

Gráfico 14 - Estado civil (Discentes)

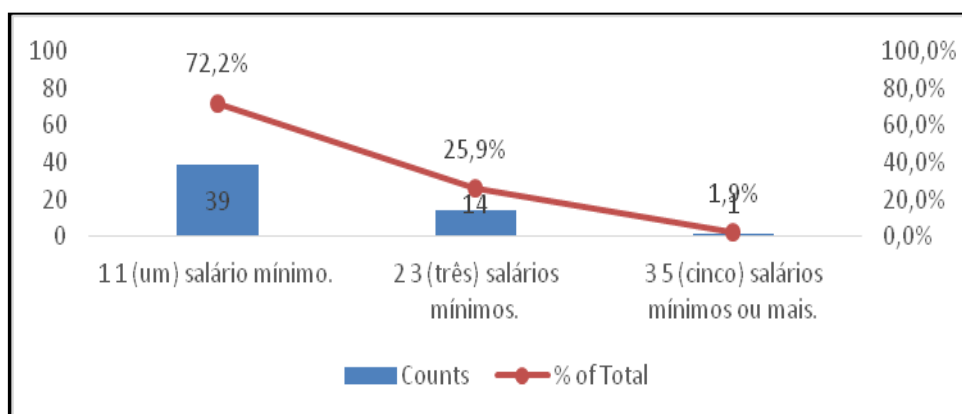


Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 14, observou-se que 98,1% (n=53) dos discentes matriculados nas EEEPs são solteiros, enquanto que 1,9% (n=1), ou seja, apenas um discente

elencou o item outro. Questionou-se aos discentes das EEEPs quanto à renda familiar de suas famílias, conforme o gráfico 15 a ser apresentado a seguir.

Gráfico 15 - Renda familiar (Discentes)

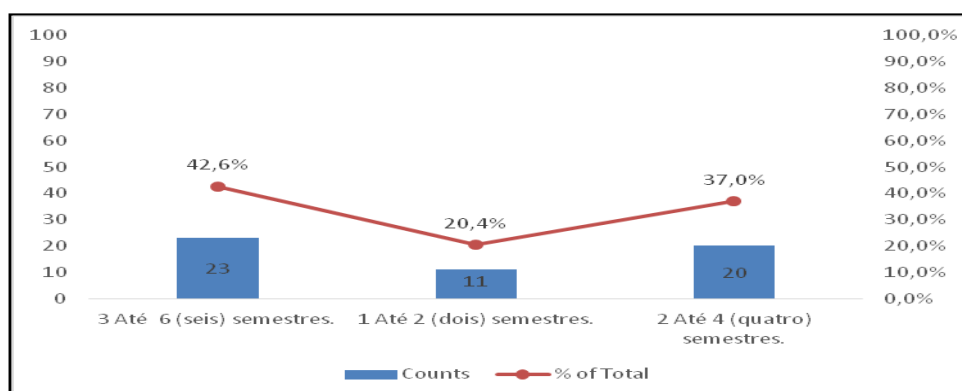


Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 15, verificou-se, em conformidade com os dados relativos acerca da família dos estudantes das EEEPs, que a maioria dos discentes, ou seja, 72,2% (n=39) dos alunos possuem renda familiar de 1 (um) salário mínimo. 25,9% (n=14) dos discentes pesquisados possuem renda familiar de três salários mínimos, enquanto um estudante, valor correspondente a 1,9% (n=1), afirmou possuir renda relativa a 5 (cinco) salários mínimos ou mais.

Indagou-se aos discentes das EEEPs quanto ao tempo de estudo na respectiva EEEP, de acordo com o gráfico 16 a ser apresentado a seguir.

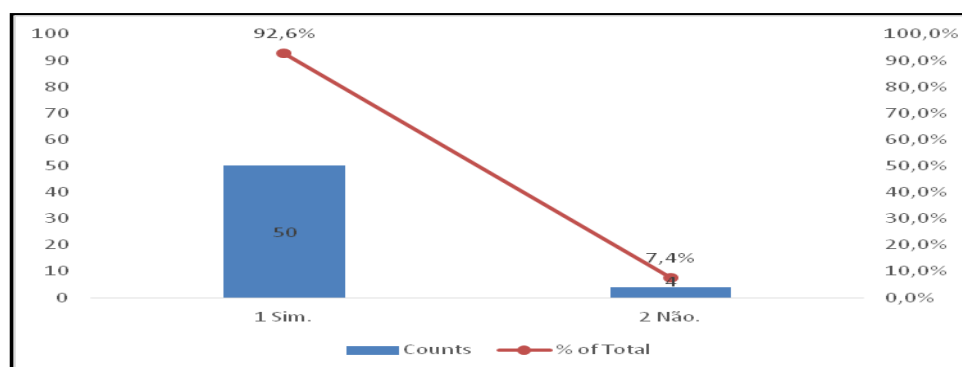
Gráfico 16 - Tempo de estudo nesta EEEP (Discentes)



Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 16, observou-se que a maioria dos discentes oriundos das EEEPs, ou seja, 42,6% (n=23) dos discentes estudam na respectiva escola com período de até 6 (seis) semestres, enquanto que 37% (n=20) dos jovens afirmaram estudar na EEEP no período de até 4 (quatro) semestres, e 20,4% (n=11) dos estudantes estudam na EEEP no período de até dois semestres. Dessa forma, pode-se inferir que os discentes oriundos das EEEPs vivenciam a proposta da escola profissional no ensino médio. Percebe-se, assim, uma linearidade e envolvimento com a mesma EEEP para a realização do ensino médio enquanto etapa obrigatória da educação básica adequada à proposta de integração da modalidade de educação profissional nessa etapa de educação.

Gráfico 17 - Seleção para entrada nessa EEEP (Discentes)



Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico 17, verificou-se que 92,6% (n=50) dos discentes matriculados nas EEEP realizaram seleção para entrada na EEEP, enquanto 7,4% (n=4) dos alunos matriculados na respectiva EEEP não realizaram e/ou participaram de seleções para adentrar nessa escola profissional.

Conforme a análise empreendida no perfil dos respondentes da pesquisa, verificou-se que o perfil dos alunos das EEEPs participantes da pesquisa compreendeu a maioria dos alunos como pertencente ao gênero feminino, com faixa etária de 17 (dezessete) anos de idade, renda familiar de até 1 (um) salário mínimo, solteiros, cursa/cursaram o ensino médio na mesma EEEP e fizeram seleção para integrar o quadro de alunos matriculados das escolas profissionais.

5.8.2.2.1 Considerações dos discentes sobre a operacionalização e funcionamento do modelo TESE nas EEEPs

Neste subtópico de discussão, realizar-se-á a análise dos dados empreendidos por meio das percepções dos (n=54) discentes matriculados nas escolas profissionais. Dessa forma, buscou-se direcionar este trabalho de investigação a partir das análises descritivas coletadas mediante aceite e assinatura dos pais e responsáveis através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As categorias elencadas foram: gestão, equipe gestora, corpo docente, plano de ação, infraestrutura, material didático-pedagógico, parcerias, indicadores e resultados, mapeados em conformidade com Lima (2008) como estruturas essenciais para desvelamento da operacionalização do modelo TESE.

A primeira estrutura essencial, denominada “gestão”, centrou-se na investigação sobre os processos de organização e mobilização da equipe gestora para atendimento das demandas da comunidade educativa e dos discentes situados nas EEEPs, conforme tabela 11 a seguir.

Tabela 11 - Estrutura essencial “gestão” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 10.1			Frequencies of 10.2			Frequencies of 10.3			Frequencies of 10.4			Frequencies of 10.5			Frequencies of 10.6		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	2	3.7%	3.7%	4	7.4%	7.4%	2	3.7%	3.7%	9	16.7%	16.7%	6	11.1%	11.1%	5	9.3%	9.3%
1 Discordo totalmente	4	7.4%	11.1%	4	7.4%	14.8%	2	3.7%	7.4%	5	9.3%	25.9%	4	7.4%	18.5%	5	9.3%	18.5%
2 Discordo parcialmente	4	7.4%	18.5%	8	14.8%	29.6%	6	11.1%	18.5%	7	13.0%	38.9%	6	11.1%	29.6%	10	18.5%	37.0%
3 Concordo parcialmente	21	38.9%	57.4%	23	42.6%	72.2%	17	31.5%	50.0%	16	29.6%	68.5%	22	40.7%	70.4%	18	33.3%	70.4%
4 Concordo totalmente	23	42.6%	100.0%	15	27.8%	100.0%	27	50.0%	100.0%	17	31.5%	100.0%	16	29.6%	100.0%	16	29.6%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 11, em conformidade com a estrutura essencial denominada “gestão”, por meio do item 10.1, indagou-se aos discentes das EEEPs quanto ao processo de liderança vivenciado nas EEEPs e se esse processo condiz com uma gestão democrática e participativa. Nesse contexto, verificou-se que 42,6% (n=23) dos alunos concordaram totalmente com a assertiva contida no item, 38,9% (n=21) dos discentes concordaram parcialmente com tal premissa, 7,4% (n=5) discordaram parcialmente, 7,4% (n=4) dos alunos discordaram totalmente e 3,7% (n=2) dos discentes não souberam responder. Corroborando, os discentes das EEEPs visualizam que o trabalho realizado pelo núcleo gestor envolve essa percepção de construção de um trabalho de base coletiva e participativa que integra a comunidade educativa em sua dinâmica particular de funcionamento e organização (LUCK, 2011).

No item 10.2 da respectiva estrutura essencial, verificou-se, de acordo com os discentes das EEEPs, o acesso deles ao Projeto Político-Pedagógico da escola profissional. Em conformidade com os dados, observou-se que 27,8% (n=15) dos alunos concordaram plenamente com tal premissa, 42,6% (n=23) dos discentes concordaram parcialmente, 14,8% (n=8) dos alunos discordaram parcialmente da assertiva, 7,4% (n=4) discordaram totalmente e 7,4% (n=4) não souberam responder à assertiva contida no instrumental. Nessa perspectiva, de acordo com Libâneo (2018), a atividade de planejamento constitui-se enquanto etapa de reflexão e ação. O PPP, portanto, atrela-se ao processo decisório em que a coletividade deve ser ouvida e acolhida, em suas proposições e demandas. Assim, o respectivo documento assemelha-se a um instrumento regulador e identitário em que práticas de ensino são estabelecidas na escola.

Indagou-se aos discentes (n=54) das EEEPs sobre a mobilização para o alcance dos objetivos e proposta das escolas profissionais pesquisadas. Assim, observou-se que 50% (n=27) dos alunos concordaram plenamente com a assertiva, 31,5% (n=17) dos discentes concordaram parcialmente com a assertiva, 11,1% (n=6) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente, enquanto 3,7% (n=2) não souberam responder. Dessa forma, o planejamento com ênfase nos objetivos busca propor o alcance das metas e dos objetivos a serem alcançados pelas escolas profissionais. Para Luck (2010, p. 107), “a preocupação com a qualidade de ensino e a conquista gradual da autonomia de gestão escolar levaram à transformação de várias práticas na escola, principalmente, da sua forma de gestão”. Dessa

forma, a proposta das escolas profissionais deve ser considerada para o delineamento dos objetivos e das práticas situadas nesses espaços.

Verificou-se, em conformidade com o item 10.4, se são realizadas reuniões periódicas do núcleo gestor para delineamento do desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio. Assim, observou-se que 31,5% (n=17) dos alunos das EEEPs concordaram plenamente com a assertiva, 29,6% (n=16) dos discentes concordaram parcialmente com o item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) dos discentes discordaram totalmente e 16,7% (n=9) dos discentes não souberam responder.

Nesse ínterim, para Libâneo (2018, p. 170), “trata-se da organização dos meios de trabalho escolar em função de sua especificidade e dos objetivos educacionais, propiciando as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do ensino”. Diante desse contexto, a organização do trabalho junto aos discentes deve ser organizada para acompanhamento das ações a serem tecidas no âmbito escolar.

Buscou-se, no item 10.5, investigar a percepção dos discentes das EEEPs acerca da autonomia destes para a proposição de projetos e oficinas. 29,6% (n=16) dos alunos concordaram plenamente com o item, 40,7% (n=22) dos discentes participantes do estudo concordaram parcialmente com a assertiva, 11,1% (n=6) dos sujeitos discordaram parcialmente do item, 7,4% (n=4) dos discentes discordaram totalmente e 11,1% (n=6) dos alunos não souberam responder.

Corroborando, para Barroso (2011, p. 25), “não há autonomia da escola sem reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem”. Nessa perspectiva, observou-se, junto aos discentes, a autonomia nas sugestões e proposições de ações educativas nas EEEPs.

Questionou-se aos discentes das EEEPs, em atenção ao item 10.6, sobre a atuação do núcleo gestor acerca das demandas e anseios dos discentes em relação às práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores em sala de aula. Verificou-se que 29,6% (n=16) dos discentes concordaram plenamente, 33,3% (n=18) concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental, 18,5% (n=10) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente do item e também 9,3% (n=5) dos discentes não souberam responder ao item contido no instrumento.

Dessa forma, verificou-se em conformidade com a análise da estrutura essencial gestão, considerando a percepção dos discentes das EEEPs, que os discentes avaliaram a

categoria com “concordo totalmente” e “parcialmente”. Assim, os processos organizativos sedimentados na atuação do núcleo gestor atuam de maneira consistente em consonância com a proposta de educação profissional.

Na estrutura essencial a seguir, denominada “equipe gestora”, buscou-se compreender a natureza das ações vinculadas às ações de natureza concreta com base em uma gestão participativa e integrativa da comunidade educativa presente nas escolas profissionais participantes da pesquisa, conforme tabela 12 a seguir.

Tabela 12 - Estrutura essencial “equipe gestora” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 11.1			Frequencies of 11.2			Frequencies of 11.3			Frequencies of 11.4			Frequencies of 11.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	3	5.6%	5.6%	10	18.5%	18.5%	7	13.0%	13.0%	3	5.6%	5.6%	3	5.6%	5.6%
1 Discordo totalmente	3	5.6%	11.1%	4	7.4%	25.9%	2	3.7%	16.7%	1	1.9%	7.4%	3	5.6%	11.1%
2 Discordo parcialmente	5	9.3%	20.4%	4	7.4%	33.3%	3	5.6%	22.2%	7	13.0%	20.4%	7	13.0%	24.1%
3 Concordo parcialmente	22	40.7%	61.1%	18	33.3%	66.7%	22	40.7%	63.0%	15	27.8%	48.1%	24	44.4%	68.5%
4 Concordo totalmente	21	38.9%	100.0%	18	33.3%	100.0%	20	37.0%	100.0%	28	51.9%	100.0%	17	31.5%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Em conformidade com a tabela 12, o item 11.1 buscou avaliar a percepção dos discentes das EEEPs quanto ao alinhamento da equipe gestora e se tal alinhamento constituiu-se como coerente com os objetivos e a proposta das escolas profissionais. Dessa forma, observou-se que 38,9% (n=21) dos discentes concordaram totalmente com o conteúdo do item, 40,7% (n=22) dos discentes concordaram parcialmente com a premissa, 9,3% (n=5) discordaram parcialmente, 5,6% (n=3) dos discentes discordaram totalmente do conteúdo do item e o mesmo percentual foi direcionado à escala para “Não soube responder”, com 5,6% (n=3) dos discentes participantes da pesquisa.

Nesse contexto, para Luck (2010, p. 170), “Ampliação de horizontes e visão crítica de mundo implica situar-se nele como autor, de que decorre o reconhecimento de que cada um faz parte da organização e do sistema de ensino como um todo”. Dessa forma, o

alinhamento da equipe gestora constitui-se como importante para a organização e sistematização do trabalho educativo vivenciado nas EEEPs.

Em seguida, no item 11.2, buscou-se investigar a percepção dos (n=54) discentes no tocante à atuação da equipe gestora e à devolutiva do trabalho realizado pelos professores nas escolas profissionais. Nesse contexto, 33,3% (n=18) dos discentes das EEEPs concordaram plenamente com a assertiva contida no instrumental, 33,3% (n=18) destes alunos concordaram parcialmente com o item, 7,4% (n=4) dos discentes discordaram parcialmente e 7,4% (n=4) discordaram totalmente do conteúdo presente na premissa. Verificou-se que 8,5% (n=10) dos discentes não souberam responder ao item contido no instrumental.

Nessa perspectiva, Ferreira (2011, p. 25) afirma que é preciso “Reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos”. Assim, a atuação da equipe gestora é um elemento a ser fortalecido por meio da participação dos alunos e dos docentes, no intento de melhorias a serem consideradas na rotina educativa presente nas EEEPs.

O item 11.3 da tabela 12 buscou a compreensão quanto ao entendimento dos discentes sobre a atuação dos conselhos escolares e se os mesmos possuem voz ativa junto ao núcleo gestor. Dessa forma, percebeu-se que 37,9% (n=20) dos alunos das EEEPs concordaram plenamente com o respectivo item, 40,7% (n=11) dos discentes das EEEPs concordaram parcialmente, 5,6% (n=3) discordaram parcialmente do conteúdo presente no item, 3,7% (n=2) dos discentes discordaram totalmente da premissa contida no item e 13% (n=7) desses alunos não souberam responder ao item.

De acordo com Libâneo (2018, p. 107), “O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em questões definidas na legislação”. Assim, o conselho escolar constitui-se como instrumento de participação colaborativa que objetiva o delineamento das ações e participação coletiva diante da tomada de ações.

No item 11.4, avaliou-se a percepção dos alunos acerca da atenção da equipe gestora no monitoramento do desempenho e rotina desempenhada pelos alunos nas EEEPs. 51,9% (n=28) dos alunos concordaram plenamente com a assertiva, 27,8% (n=15) concordaram parcialmente com o item, 13% (n=7) discordaram parcialmente e 1,9% (n=1) discordaram totalmente da premissa contida no instrumental. Verificou-se também que 5,6% (n=3) dos discentes afirmaram não saber responder ao item supracitado.

Para Hengemuhle (2011, p. 102), “a construção do conhecimento exige um caminho metodológico que precisa dar conta dos referenciais pelos quais a escola optou”. Dessa forma, o monitoramento das ações mediante a proposta das EEEPs se dá junto ao acompanhamento sistemático do desempenho dos discentes.

No item 11.5, buscou-se entender a percepção dos professores das escolas profissionais quanto à equipe gestora e o suporte das formações pedagógicas e estratégias de melhorias das aulas. Nessa perspectiva, 31,5% (n=17) dos alunos das EEEPs concordaram plenamente com o item, 44,4% (n=24) concordaram parcialmente com o item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 5,6% (n=3) discordaram totalmente e 5,6% (n=3) não souberam responder ao item presente no instrumental.

Para Libâneo (2018, p. 187), “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores”. Dessa forma, faz-se necessário o entendimento da formação continuada enquanto elemento balizador de boas práticas nas escolas profissionais.

Adiante, verificou-se, em conformidade com a estrutura essencial “equipe gestora” presente no modelo TESE, que esta se situa como elemento de integração entre os membros do núcleo gestor mediante o apoio e suporte para integração dos discentes e o acompanhamento dos alunos na dinâmica das escolas profissionais e sua proposta de desenvolvimento. Dessa forma, os (n=54) discentes, em atenção à tabela 12, concordaram totalmente e parcialmente com a estrutura “equipe gestora” para funcionamento e ordenação das escolas profissionais.

A seguir, conforme a tabela 13, versaremos acerca da estrutura essencial “corpo docente” presente no modelo TESE, de acordo com a percepção dos (n=54) discentes devidamente matriculados nas EEEPs, a saber:

Tabela 13 - Estrutura essencial “corpo docente” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 12.1			Frequencies of 12.2			Frequencies of 12.3			Frequencies of 12.4			Frequencies of 12.5			Frequencies of 12.6		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	3	5.7%	5.7%	7	13.2%	13.2%	3	5.7%	5.7%				1	1.9%	1.9%	2	3.7%	3.7%
1 Discordo totalmente							4	7.5%	13.2%	2	3.7%	3.7%	6	11.1%	13.0%	2	3.7%	7.4%
2 Discordo parcialmente	2	3.8%	9.4%				6	11.3%	24.5%	2	3.7%	7.4%	8	14.8%	27.8%	7	13.0%	20.4%
3 Concordo parcialmente	6	11.3%	20.8%	5	9.4%	22.6%												
4 Concordo totalmente	15	28.3%	49.1%	17	32.1%	54.7%	19	35.8%	60.4%	19	35.2%	42.6%	21	38.9%	66.7%	23	42.6%	63.0%
	27	50.9%	100.0%	24	45.3%	100.0%	21	39.6%	100.0%	31	57.4%	100.0%	18	33.3%	100.0%	20	37.0%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com o item 12.1 relativo à percepção dos (n=54) alunos das EEEPs acerca de se a formação recebida pelos docentes constitui-se como sólida e capaz de orientar as práticas pedagógicas situadas na escola, 50,9% (n=27) dos alunos concordaram totalmente com o item, 28,3% (n=15) dos estudantes concordaram parcialmente com o conteúdo presente no item, 11,3% (n=6) discordaram parcialmente do item, 3,8% (n=2) discordaram totalmente e 5,7% (n=3) dos discentes afirmaram não saber responder ao item contido no instrumental.

Corroborando, de acordo com Libâneo (2013, p.87), “A condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais são as condições externas e internas que o influenciam”. Nessa perspectiva, visualizou-se o papel dos docentes por meio da percepção dos alunos em virtude da formação recebida na escola, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Assim, professores assumem o papel de mediador das aprendizagens a serem tecidas em sala de aula por meio de uma prática pedagógica que possa situar o contexto e a realidade dos sujeitos aprendentes.

Em conformidade com o item 12.2, buscou-se entender se os alunos matriculados nas EEEPs observam se os discentes orientam-se no planejamento pedagógico com base nas diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular. Assim, a maioria dos alunos, 45,3% (n=24), concordou totalmente com o item; 32,1% (n=17) dos estudantes concordaram parcialmente com o item; 9,4% (n=5) dos discentes discordaram parcialmente da assertiva contida no instrumental; e 13,2% (n=7) dos alunos não souberam responder ao item contido no instrumental. O item presente na escala “discordaram totalmente” não foi assinalado pelos discentes das EEEPs participantes da pesquisa.

O planejamento constitui-se, portanto, como importante elemento dinamizador para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC e articulados ao PPP das escolas profissionais. Nessa construção, a sistematização dessa etapa objetiva o alcance de um processo formativo capaz de auxiliar os educandos em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse ínterim, corroborando com Padilha (2001), o planejamento consiste no processo de alinhamento formativo entre os meios, os fins, os recursos e o objetivo educativo da escola para desvelamento integrativo do processo de aprendizagem.

No item 12.3, indagou-se aos discentes das EEEPs se os mesmos percebem o trabalho dos docentes e se os educadores procuram dinamizar as aulas com metodologias

consideradas inovadoras para o ensino. Não obstante, 39,6% (n=21) dos discentes concordaram totalmente com o item, 35,8% (n=19) dos discentes concordaram parcialmente, 11,3% (n=6) discordaram parcialmente, 7,5% (n=4) discordaram totalmente da premissa contida no item e 5,7% (n=3) dos alunos das EEEPs não souberam responder ao item contido no instrumental. Para Libâneo (2013, p. 87), “A aprendizagem organizada é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social”, assim, faz-se necessária a adoção de metodologias capazes de gerar uma aprendizagem significativa e atenta para os discentes.

No item 12.4, verificou-se a percepção dos estudantes das EEEPs acerca da abertura de diálogo dos discentes junto aos professores para retirada de dúvidas em plantão tira-dúvidas. Dessa forma, 57,4% (n=31) dos discentes concordaram totalmente com o item, 35,2% (n=19) dos alunos concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 3,7% (n=2) dos alunos discordaram parcialmente e 3,7% (n=2) discordaram totalmente do item contido no instrumental. Na análise realizada, constatou-se a ausência de registros para o item contido na escala de percepção “não soube responder”. Dessa forma, o ensino deve prover uma ação intencional articulada às especificidades do processo educativo, para isso a escuta e o diálogo constante são ações capazes de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Em conformidade com Antunes (2013, p. 15), “acreditamos que a aprendizagem humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem”. Nessa lógica, promover ações articuladas ao desenvolvimento dos discentes, buscando uma relação próxima com base no diálogo e confiança, é um aspecto dinamizador do processo formativo.

Buscou-se, no item 12.5, correspondente à tabela 13, desvelar acerca da percepção dos discentes das EEEPs quanto à socialização de experiências exitosas no campo da aprendizagem junto às turmas do 1º e 2º anos do ensino médio. Nesse contexto, verificou-se que 33% (n=18) dos discentes concordaram plenamente com o item, 38,9% (n=21) concordaram parcialmente, 14,8% (n=8) discordaram totalmente do item presente no instrumental e 1,9% (n=1), ou seja, apenas 1 (um) aluno afirmou não saber responder.

Em conformidade com Hengemuhle (2011, p. 146), “necessitamos rever nossas competências de construir conhecimento”, e, portanto, estabelecer uma troca coletiva das experiências vivenciadas na escola. Assim, a troca de saberes e experiências entre os discentes ocasionará a troca de vivências, oportunizando significância ao processo de aprendizagem.

No item 12.6, analisou-se a percepção dos discentes quanto aos desafios vivenciados nas EEEPs e se buscam minimizar esses desafios em favor da aprendizagem. Não obstante, analisou-se que 37% (n=20) dos alunos matriculados nas EEEPs pesquisadas concordaram totalmente com o item, 42,6% (n=23) concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente do conteúdo presente no item e 3,7% (n=2) dos discentes afirmaram não saber responder ao item.

De acordo com as análises relativas à estrutura essencial “corpo docente”, verificou-se, segundo os (n=54) discentes oriundos das EEEPs, que os mesmos avaliaram a respectiva estrutura, em sua maioria, com “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Nessa perspectiva, os discentes compreendem os desafios e as atribuições do trabalho desempenhado pelo professor no tocante à organização, à criação de situações didáticas pedagógicas inovadoras que ocasionem a ampliação da aprendizagem.

A seguir, na tabela 14, assentaremos a análise por meio da investigação da estrutura essencial denominada “plano de ação”. Dessa forma, procuraremos refletir a partir dos produtos gerados mediante a análise dos (n=54) alunos oriundos das EEEPs e participantes desta pesquisa para entendimento dessa categoria a partir do modelo TESE.

Tabela 14 - Estrutura essencial “plano de ação” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 13.1			Frequencies of 13.2			Frequencies of 13.3			Frequencies of 13.4			Frequencies of 13.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	4	7.4 %	7.4 %	8	14.8 %	14.8 %	10	18.5 %	18.5 %	6	11.1 %	11.1 %	7	13.0 %	13.0 %
1 Discordo totalmente	6	11.1 %	18.5 %	2	3.7 %	18.5 %	2	3.7 %	22.2 %	2	3.7 %	14.8 %	4	7.4 %	20.4 %
2 Discordo parcialmente	10	18.5 %	37.0 %	5	9.3 %	27.8 %	8	14.8 %	37.0 %	6	11.1 %	25.9 %	4	7.4 %	27.8 %
3 Concordo parcialmente	17	31.5 %	68.5 %	19	35.2 %	63.0 %	15	27.8 %	64.8 %	11	20.4 %	46.3 %	21	38.9 %	66.7 %
4 Concordo totalmente	17	31.5 %	100.0 %	20	37.0 %	100.0 %	19	35.2 %	100.0 %	29	53.7 %	100.0 %	18	33.3 %	100.0 %

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 13, o item 13.1 buscou verificar, junto aos (n=54) alunos, o processo de socialização do plano de ação pelos gestores. Dessa forma, verificou-se que 31,5% (n=17) dos alunos concordaram totalmente com a assertiva contida no instrumental, 31,5% (n=17) concordaram parcialmente com o conteúdo presente na assertiva, 18,5% (n=10)

discordaram parcialmente do conteúdo presente no item, 11,1% (n=6) dos alunos pesquisados discordaram totalmente e 7,4% (n=4) não souberam responder ao item. Corroborando, Padilha (2001, p. 15) explica que: “o planejamento dialógico constitui-se como alternativa, porque, com a ampla comunicação e diálogo coletivo e interativo, desde a formulação de questões relacionadas, por exemplo, às questões orçamentárias, pedagógicas e administrativas das escolas”, a escola organizará estratégias e mecanismos no plano de ação a fim de solucionar as demandas vivenciadas na realidade dessas instituições de ensino.

Observou-se, no item 13.2 e relativo à percepção dos discentes no tocante à elaboração do plano ação e se as demandas apresentadas por eles e pelos docentes são consideradas nesse processo de planejamento, que 37% (n=20) dos alunos concordaram plenamente com o conteúdo da assertiva, 35,3% (n=19) concordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente do conteúdo do item e 14,8% (n=8) dos respondentes não souberam responder ao item. De acordo com Luck (2010), o planejamento deve envolver o consenso sobre os valores e objetivos presentes nas escolas, sobretudo as demandas e os desafios que movem as ações pedagógicas vivenciadas em seu interior. Dessa forma, o plano de ação deve ser coerente e atento à realidade em que as escolas profissionais estão inseridas, buscando orientar as diretrizes e o repensar sobre as ações estabelecidas no contexto escolar.

Em relação ao item 13.3, verificou-se, junto aos (n=54) discentes, o plano de ação das EEEPs e se o mesmo tem relação com o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, verificou-se que 35,2% (n=19) dos discentes das EEEPs concordaram plenamente, 27,8% (n=15) dos estudantes concordaram parcialmente do item, 14,8% (n=8) dos alunos discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente e 18,5% (n=10) dos alunos das EEEPs não souberam responder ao item presente no instrumental.

De acordo com Luck (2010, p. 74), “quando planejamos, implementamos ou avaliamos uma ação, necessitamos integrar, concomitantemente, todos os aspectos que devem estar articulados”. Dessa forma, o plano de ação deve considerar os aspectos vinculados à aprendizagem dos discentes, e esse acompanhamento não deve incidir apenas sobre a cobrança e exigência postas nas avaliações externas, mas sobre a perspectiva do processo de aprendizagem como central e global.

Observou-se, no item 13.4, a percepção dos discentes quanto ao plano de ação das EEEPs e se o mesmo tem relação direta com a entrada dos discentes no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, 53,7% (n=29) desses alunos concordaram totalmente com item, 20,4% (n=11) dos estudantes concordaram parcialmente, 11,1% (n=6) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente do item e 11% (n=6) dos alunos afirmaram não saber responder ao conteúdo no item. De acordo com Ferreira (2011, p. 108), “consideramos de extrema importância discutir algumas premissas acerca da democratização da escola, e, particularmente, da gestão”. Nessa perspectiva, a escola deve oportunizar e considerar a realidade dos discentes, dessa forma estabelecendo mecanismos de acesso e democratização de oportunidades junto ao mercado de trabalho. Assim, a escola, além de socializar experiências e os conteúdos historicamente construídos, deve prover relações de integração dos jovens e oportunidades para que os jovens possam ocupar.

No tocante ao item 13.5 da estrutura essencial “plano de ação”, indagou-se aos discentes das EEEPs no tocante ao plano de ação e se tal instrumento tem relação direta com as demandas da escola diante da comunidade educativa. Nessa construção, verificou-se que 33,3% (n=18) dos discentes concordaram totalmente, 38,9% (n=21) dos alunos concordaram parcialmente com o item, 7,4% (n=4) dos estudantes discordaram parcialmente da assertiva contida em instrumental, 7,4% (n=4) discordaram totalmente do item e 13% (n=7) dos discentes das EEEPs não souberam responder ao conteúdo presente no item. Nessa perspectiva, “As rotinas organizacionais e administrativas também são importantes meios de gestão. A adoção da gestão participativa não significa abandonar a exigências de que as escolas funcionem bem”, e, nesse contexto, as demandas devem ser pontuadas no plano de ação, no intento de considerar a realidade da comunidade educativa (LIBÂNEO, 2018, p. 172).

Diante das análises realizadas da estrutura essencial “plano de ação”, observou-se que as assertivas consideradas pelos (n=54) alunos foram validadas com as percepções “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Verificaram-se também dificuldades de entendimento da estrutura essencial por parte dos estudantes, tendo em vista que o termo “plano de ação” está vinculado à área da administração e constitui-se como elemento integrador ao modelo TESE.

Conforme tabela 15 a ser apresentada a seguir, verificou-se a percepção de (n=54) estudantes das EEEPs quanto à estrutura essencial “infraestrutura”, no intento de visualizar a organização dos espaços nas escolas e se a estrutura e os recursos destinados para essas escolas são adequadas para o seu funcionamento.

Tabela 15 - Estrutura essencial “infraestrutura” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 14.1			Frequencies of 14.2			Frequencies of 14.3			Frequencies of 14.4			Frequencies of 14.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	7	13.0%	13.0%	4	7.4%	7.4%	7	13.0%	13.0%	5	9.3%	9.3%	3	5.6%	5.6%
1 Discordo totalmente	7	13.0%	25.9%	2	3.7%	11.1%	8	14.8%	27.8%	5	9.3%	18.5%	3	5.6%	11.1%
2 Discordo parcialmente	8	14.8%	40.7%	8	14.8%	25.9%	9	16.7%	44.4%	7	13.0%	31.5%	5	9.3%	20.4%
3 Concordo parcialmente	19	35.2%	75.9%	20	37.0%	63.0%	13	24.1%	68.5%	22	40.7%	72.2%	17	31.5%	51.9%
4 Concordo totalmente	13	24.1%	100.0%	20	37.0%	100.0%	17	31.5%	100.0%	15	27.8%	100.0%	26	48.1%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 15, observou-se que o item 14.1 buscou analisar a percepção dos discentes quanto à estrutura essencial denominada “infraestrutura” e se os discentes das EEEPs consideraram a infraestrutura das escolas adequadas ao padrão exigido pelo MEC. Nessa perspectiva, 24,1% (n=13) dos alunos das EEEPs concordaram totalmente, 35,2% (n=19) dos estudantes concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 14,8% (n=8) discordaram parcialmente, 13% (n=7) discordaram totalmente e 13% (n=7) não souberam responder.

No item 14.2, verificou-se junto aos discentes das EEEPs se a estrutura das escolas é adequada para o cumprimento das demandas de aprendizagens dos discentes. Nesse contexto, apontou-se que 37% (n=20) dos alunos concordaram totalmente e 37% (n=20) dos estudantes concordaram parcialmente com o conteúdo do item. Visualizou-se que 14,8% (n=8) desses alunos discordaram parcialmente, 3,6% (n=2) discordaram totalmente e 7,4% (n=4) não souberam responder ao item presente no instrumento de coleta de dados.

Observou-se, no item 14.3, em conformidade com as percepções dos (n=54) discentes quanto ao uso dos laboratórios e se os mesmos são usados com frequência para articular a teoria e a prática nas EEEPs, que 31,5% (n=17) dos alunos concordaram totalmente, 24,1% (n=11) dos estudantes concordaram parcialmente com o item, 16,7% (n=9) discordaram parcialmente, 14,8% (n=8) discordaram totalmente e 13% (n=7) não souberam responder ao conteúdo presente no item.

Indagou-se aos discentes, no item 14.4, quanto à infraestrutura física e se a mesma respeita a acessibilidade de acesso nas EEEPs. Nessa perspectiva, 27,8% (n=15) dos alunos concordaram totalmente com esse item, 40,7% (n=22) dos alunos concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente com a premissa e 9,3%(n=5) não souberam responder ao item contido no instrumental de pesquisa.

Em seguida, verificou-se no item 14.5, junto aos discentes das EEEPs, se os espaços dessas escolas são usados para a proposição de atividades para a aprendizagem dos alunos. 48,1% (n=26) dos alunos concordaram totalmente com o item, 31,5% (n=17) dos alunos concordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram parcialmente, 5,6% (n=3) discordaram totalmente com a assertiva contida no instrumental e 5,6% (n=3) não souberam responder.

Tabela 16 - Estrutura essencial “material didático” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 15.1			Frequencies of 15.2			Frequencies of 15.3			Frequencies of 15.4			Frequencies of 15.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	2	3.7%	3.7%	2	3.7%	3.7%	3	5.6%	5.6%	20	37.0%	37.0%	9	16.7%	16.7%
1 Discordo totalmente	5	9.3%	13.0%	4	7.4%	11.1%	5	9.3%	14.8%	9	16.7%	53.7%	6	11.1%	27.8%
2 Discordo parcialmente	4	7.4%	20.4%	7	13.0%	24.1%	11	20.4%	35.2%	2	3.7%	57.4%	7	13.0%	40.7%
3 Concordo parcialmente	21	38.9%	59.3%	21	38.9%	63.0%	20	37.0%	72.2%	14	25.9%	83.3%	19	35.2%	75.9%
4 Concordo totalmente	22	40.7%	100.0%	20	37.0%	100.0%	15	27.8%	100.0%	9	16.7%	100.0%	13	24.1%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Diante da tabela 15, verificou-se, no item 15.1, o entendimento dos discentes acerca do material didático e se o mesmo se constitui como adequado para os padrões exigidos pelo MEC. Nesse contexto, apontou-se que 40,7% (n=22) dos alunos das EEEPs concordaram totalmente com a premissa, 38,9% (n=21) dos estudantes participantes da pesquisa concordaram parcialmente com o conteúdo presente no item, 7,4% (n=4) discordaram parcialmente do item, 9,3% (n=5) discordaram totalmente da premissa e 3,7% (n=2) afirmaram não saber responder ao item presente no instrumental.

Dessa forma, de acordo com Libâneo (2018, p. 172), “este aspecto refere-se ao suprimento dos suportes pedagógico-didáticos necessários à organização do trabalho escolar”. Portanto, o material constitui-se enquanto atento e adequado às demandas de aprendizagem apresentadas pelos discentes, o que deve convergir com os padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Em relação ao item 15.2, buscou-se o entendimento dos discentes quanto à variedade de materiais e recursos pedagógicos com os recursos advindos da própria EEEP. Destarte, 37% (n=20) dos discentes das EEEPs concordaram plenamente com o item, 38,9% (n=21), a maioria dos estudantes, concordaram parcialmente com o conteúdo presente no item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 7,4% (n=4) discordaram totalmente e 3,7% (n=2) dos alunos matriculados nas EEEPs não souberam responder ao item. Nessa perspectiva, a diversidade de materiais adotados com vistas à aprendizagem dos discentes objetiva ofertar possibilidades de acesso a um ensino contextualizado e atento às especificidades observadas no caminhar educativo. Assim, “A organização desses meios e seu uso eficaz são condições indispensáveis para o funcionamento da escola. É necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral da escola” (LIBANEO, 2018, p. 169).

O item 15.3 objetivou a compreensão dos discentes quanto aos materiais pedagógicos e se os mesmos são suficientes para atendimento das demandas apresentadas pelas escolas profissionais. Dessa forma, apontou-se que 27,8% (n=15) dos alunos concordaram plenamente com o conteúdo presente no item, 37% (n=20) dos discentes concordaram parcialmente com a premissa contida no item, 20,4% (n=11) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente e apenas 5,6% (n=3) não souberam responder ao item.

Nessa perspectiva, de acordo com Hengemuhle (2011, p. 93), “A adesão dos professores é fundamental, buscando sentido e significado para o conteúdo que desenvolvem. É preciso, portanto, investigar a origem e a história, a natureza, a finalidade do conteúdo trabalhado”. Nesse ínterim, os recursos e materiais devem, pois, auxiliar os objetivos pretendidos nas EEEPs, e, portanto, devem ser atentos e representar diversidade diante das propostas pedagógicas situadas nesses espaços formativos.

Indagou-se aos discentes no item 15.4 em relação aos bingos e bazares realizados para a compra de materiais considerados importantes para a aprendizagem dos alunos. Dessa

forma, observou-se que 16,7% (n=9) dos estudantes concordaram plenamente com o conteúdo do item, 25,9% (n=14) dos alunos concordaram parcialmente com o item, 3,7% (n=2) discordaram parcialmente e 16,7% (n=9) discordaram totalmente da premissa. Além disso, verificou-se que (n=20), ou seja, 37% dos estudantes não souberam responder ao item. Esse item, portanto, não foi avaliado de maneira assertiva pelos discentes em virtude da abstenção supracitada. Nesse contexto, cabe o entendimento de que ações coletivas devem ser realizadas na escola para mobilização dos estudantes e professores. Tais ações não se atrelam apenas ao acúmulo e obtenção de recursos materiais e pedagógicos, mas ao compartilhamento de objetivos e práticas comuns entre a comunidade educativa e a escola.

Questionou-se aos alunos acerca das campanhas de conscientização e preservação dos recursos e materiais presentes nas EEEPs, conforme item 15.5. Observou-se que 24,1% (n=13) dos discentes concordaram plenamente com o conteúdo do item, 35,5%(n=19) dos estudantes discordaram parcialmente do item, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 11,1% (n=6) discordaram totalmente e 16% (n=9) dos estudantes não souberam responder ao item.

Nesse ínterim, observou-se que a estrutura essencial “material didático” foi avaliada pelos discentes (n=54) por meio das percepções “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Contudo, o item 15.4 foi apontado como item que apresentou mais abstenção em comparação com os demais. Dessa forma, percebeu-se que a categoria central foi considerada importante para delineamento do modelo TESE, em virtude das ações relativas a material didático, bem como dos recursos obtidos pelas escolas profissionais para conservação, atualização e incorporação desses materiais diante da dinâmica educativa. Ações como bingos e bazares para arrecadação de recursos são observados na dinâmica evidenciada pelas escolas, contudo, a participação dos sujeitos inseridos na dinâmica educativa deve, pois, constituir-se como elemento central para formação de uma rede integrativa entre o núcleo gestor, os professores e os discentes das EEEPs.

A seguir, na tabela 17, serão apresentadas as análises relativas à estrutura essencial denominada “parcerias”, decorrente das percepções dos discentes das EEEPs sobre os diálogos e parcerias elencadas para o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade educativa.

Tabela 17 - Estrutura essencial “parcerias” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 16.1			Frequencies of 16.2			Frequencies of 16.3			Frequencies of 16.4			Frequencies of 16.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	16	29.6%	100.0%	17	31.5%	100.0%	17	31.5%	100.0%	5	9.3%	85.2%	20	37.0%	92.6%
1 Discordo totalmente	4	7.4%	16.7%	4	7.4%	7.4%	5	9.3%	68.5%	3	5.6%	100.0%	4	7.4%	7.4%
2 Discordo parcialmente	5	9.3%	9.3%	7	13.0%	68.5%	3	5.6%	5.6%	5	9.3%	94.4%	4	7.4%	100.0%
3 Concordo parcialmente	13	24.1%	70.4%	15	27.8%	35.2%	10	18.5%	59.3%	9	16.7%	16.7%	10	18.5%	25.9%
4 Concordo totalmente	16	29.6%	46.3%	11	20.4%	55.6%	19	35.2%	40.7%	20	37.0%	75.9%	16	29.6%	55.6%

Fonte: Da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela 17, verificaram-se, no item 16.1, em conformidade com os discentes, as parcerias para diálogos e integração junto à comunidade. Diante desse contexto, 29,6% (n=16) dos estudantes concordaram totalmente, 24,1% (n=13) dos alunos concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 9,3% (n=5) discordaram parcialmente do item, 7,4% (n=4) discordaram totalmente e 29,6% (n=16) dos estudantes das EEEPs não souberam responder ao item.

Nesse contexto, de acordo com Luck (2010), evidencia-se a importância da construção de redes de parceria no intento de promover o crescimento e o desenvolvimento do espaço escolar. Dessa forma, o reconhecimento da participação e do valor empregados pelos sujeitos na dinâmica escolar, deve, pois, ser alicerce de práticas integrativas e formativas.

No item 16.2, em atenção à tabela 17, observou-se, junto aos alunos das EEEPs, se a comunidade realiza parcerias com os docentes e núcleo gestor para favorecimento da aprendizagem dos alunos. 20,4% (n=11) dos alunos concordaram totalmente com o item, 27,8% (n=15) concordaram parcialmente com a assertiva, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 7,4% (n=4) discordaram totalmente e 31,5% (n=17) não souberam responder ao conteúdo presente no item. Dessa forma, pode-se inferir que os discentes não compreenderam e/ou não possuem segurança nos conhecimentos relativos às parcerias entre os professores e o núcleo gestor. De acordo com Libâneo (2018), o núcleo gestor deve auxiliar a troca e as parcerias que sustentam a escola e a comunidade para a troca coletiva das atribuições relativas à organização da escola.

No tocante ao item 16.3 e constante da tabela 17, relativo à percepção dos discentes quanto a convênios realizados pelas EEEPs para inserção dos mesmos no mercado

de trabalho, verificou-se que 35,2% (n=19) dos discentes concordaram plenamente com a premissa, 18,5% (n=10) dos alunos concordaram parcialmente com a premissa, 5,6% (n=3) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente e 31,5% (n=17) não souberam responder ao conteúdo presente no item.

De acordo com Ferreira (2011, p. 63),

Quando a escola vai se descentralizar e se desregular para propiciar uma relação criativa, participativa e eficiente com o conhecimento, que tome a organização, a disciplina, o estabelecimento das normas a partir das demandas do trabalho coletivo e não apenas pelas demandas de pré-disciplinamento?

Nessa perspectiva, em conformidade com a autora, fazem-se necessárias a ampliação e, por conseguinte, a construção de parcerias que possam viabilizar a integração ativa, criativa e eficiente que possam auxiliar os discentes em sua entrada no mercado do trabalho e, assim, estabelecer diretrizes significativas que deem suporte aos estudantes em seu processo de formação inicial e preparação para o mercado de trabalho.

No item 16.4, buscou-se compreender a percepção dos (n=54) discentes das EEEP acerca da devolutiva dos estágios e a ligação desse desempenho com a aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, 37% (n=20) dos alunos concordaram totalmente com o item, 16,7% (n=4) concordaram parcialmente com o item, 9,3% (n=5) discordaram parcialmente, 5,6% (n=3) discordaram totalmente e 9,3% (n=5) não souberam responder ao item.

De acordo com o Guia de Estágio das EEEPs,

O monitoramento do plano de estágio de cada escola e de cada curso é realizado por meio do Sistema Informatizado de Captação de Estágios - SICE. O sistema permite, além do monitoramento de captação de vagas, o acompanhamento dos processos de formalização jurídica do estágio, frequência mensal, avaliação e acompanhamento do estagiário (CEARÁ, 2017, s/p).

Nesse processo, o monitoramento é realizado por meio de equipe de coordenadores de estágios no intento de acompanhamento do trabalho realizado pelos discentes das EEEPs e do desempenho dos mesmos nas atividades e dinâmicas da escola.

No item 16.5, verificou-se a percepção dos discentes das EEEPs quanto aos projetos criados e se os mesmos são criados considerando o contexto em que as escolas estão situadas. Assim, 29,6% (n=16) dos alunos concordaram totalmente com o conteúdo da assertiva presente em instrumental, 18,5% (n=10) dos discentes concordaram parcialmente com o item, 7,4% (n=4) discordaram parcialmente do item, 7,4% (n=7) discordaram

totalmente do item e 37% (n=20) dos discentes não souberam responder ao item, relevando a ausência de conhecimento dos discentes no tocante aos projetos criados diante da proposta pedagógica das escolas profissionais.

Para Hengemuhle (2011, p. 93), é preciso “envolver o aluno no processo. No momento inicial, quando os alunos ainda estão no paradigma anterior, o professor cria”, e, dessa forma, a criação de ações articuladas ao contexto dos estudantes constitui um elemento basilar para o alcance de boas práticas a serem construídas na escola. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de ações e práticas que possam dar subsídio aos estudantes em seu processo formativo, oportunizando-lhes o acesso a uma educação de qualidade.

Dessa forma, observou-se, nas análises referentes à estrutura “parcerias”, que a mesma se constitui, sob a perspectiva dos discentes, como elemento importante nas práticas de gestão estabelecidas nas EEEPs. Contudo, faz-se necessário tornar claros aos discentes os mecanismos adotados pelas EEEPs para acolhimento das demandas externas e socializar esse processo junto à comunidade educativa, que não deve ser apenas vinculada aos professores, mas também aos alunos envolvidos no processo.

A seguir, na tabela 18, analisaremos a percepção dos (n=54) discentes das EEEPs em relação à estrutura essencial denominada “indicadores”, no intento de compreender o monitoramento e o acompanhamento dos objetivos e metas institucionais das EEEPs.

Tabela 18 - Estrutura essencial “indicadores” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 17.1			Frequencies of 17.2			Frequencies of 17.3			Frequencies of 17.4			Frequencies of 17.5		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	3	5.6%	5.6%	8	14.8%	14.8%	2	3.7%	3.7%	13	24.1%	24.1%	4	7.4%	7.4%
1 Discordo totalmente	1	1.9%	7.4%	4	7.4%	22.2%	4	7.4%	11.1%	3	5.6%	29.6%	2	3.7%	11.1%
2 Discordo parcialmente	3	5.6%	13.0%	4	7.4%	29.6%	4	7.4%	18.5%	4	7.4%	37.0%	3	5.6%	16.7%
3 Concordo parcialmente	22	40.7%	53.7%	18	33.3%	63.0%	20	37.0%	55.6%	16	29.6%	66.7%	16	29.6%	46.3%
4 Concordo totalmente	25	46.3%	100.0%	20	37.0%	100.0%	24	44.4%	100.0%	18	33.3%	100.0%	29	53.7%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Em conformidade com a tabela 18, o item 17.1 buscou compreender a percepção dos discentes das escolas profissionais quanto ao acesso à avaliação institucional de cada

EEEP. Assim, 46,3% (n=25) dos discentes concordaram totalmente com a premissa contida no item, 40,7% (n=22) dos estudantes concordaram parcialmente, 5,6% (n=3) discordaram parcialmente, 1,9% (n=1) discordaram totalmente da assertiva contida em instrumental e 5,6% (n=3) não souberam responder ao item presente no instrumental.

Observou-se que a avaliação institucional se constitui como elemento direcionador das práticas de acompanhamento das EEEPs. Dessa forma, para Sant'Anna (2010, p. 14), “a verificação dos resultados se processará através do maior número de testes, provas, inquirições, observações, autoavaliação, avaliação”. Nesse contexto, a avaliação institucional e o acompanhamento dos objetivos e metas institucionais constituem-se como centrais para a proposição de melhorias no contexto das EEEPs.

No item 17.2, observou-se a percepção dos discentes no tocante aos indicadores presentes nas avaliações externas e se tais indicadores são usados no planejamento pedagógico junto aos alunos das EEEPs. Nesse contexto, 37% (n=20) dos alunos concordaram totalmente com a premissa contida no item, 33,3% (n=18) dos discentes concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 7,4% (n=4) dos estudantes discordaram parcialmente do item, 7,4% (n=4) discordaram totalmente da premissa e 14,8 (n=8) não souberam responder ao item. Corroborando, em conformidade com Antunes (2013), essa prática evidencia o delineamento dos pontos fortes e fracos nas intervenções pedagógicas e nos programas curriculares adotados pelas escolas. Dessa forma, essa ação reverbera com uma mudança substantiva dos métodos, materiais e práticas de ensino situadas nas instituições de ensino.

De acordo com o item 17.3, buscou-se conhecer a percepção dos estudantes em relação à orientação quanto aos indicadores e às metas a serem alcançadas pelas EEEPs durante o ano letivo. Dessa forma, 44,4% (n=24) dos discentes concordaram totalmente com o item, 37% (n=20) dos alunos concordaram parcialmente com o conteúdo do item, 7,4% (n=4) discordaram parcialmente, 7,4% (n=4) discordaram totalmente e 3,7% (n=2) não souberam responder.

Corroborando, para Hoffmann (2012), faz-se necessário ultrapassar o ritual apenas de verificação de erros e acertos dos discentes, e, assim, ampliar a visão dos instrumentos avaliativos como indicadores para reordenamento das práticas e das orientações a serem tecidas no ambiente escolar. O processo de acompanhamento deve ser permeado pela lógica

formativa do ato de aprender, de tomar nota das fragilidades para o repensar das práticas educativas adotadas nas escolas.

No item 17.4, buscou-se entender a percepção dos estudantes quanto aos indicadores e se os mesmos são usados para novas tomadas de consciência e melhoria nas EEEPs. Não obstante, 33,3% (n=18) dos estudantes concordaram totalmente com o conteúdo do item, 29,6% (n=16) dos alunos concordaram parcialmente com a assertiva contida em instrumental, 7,4% (n=4) discordaram parcialmente do item, 5,6% (n=3) discordaram totalmente do conteúdo do item e 24,1% (n=13) não souberam responder.

Nessa perspectiva, de acordo com Sant'Anna (2010), o objetivo central da avaliação consiste no acompanhamento das demandas e lacunas observadas no processo formativo que busca uma reorientação de rota. Assim, a avaliação constitui-se como instrumento formativo para novas tomadas de consciência a serem estabelecidas na escola.

Ainda em conformidade com a tabela 17, o item 17.5 buscou avaliar o nível de percepção dos discentes (n=54) das EEEPs quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e se os educadores utilizam provas e testes durante o bimestre letivo. Nesse contexto, 53,7% (n=29) desses alunos concordaram totalmente com o item, 29,6% (n=16) dos estudantes concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental, 5,6% (n=3) discordaram parcialmente do conteúdo do item, 3,7% (n=2) discordaram totalmente e 7,4% (n=4) não souberam responder ao item presente no instrumental.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Hoffmann (2009), objetiva estabelecer o acompanhamento formativo dos discentes, e, assim, deve ser contextualizada por meio das demandas apresentadas pelos discentes em seu processo de aquisição do conhecimento. Desse modo, a avaliação consiste no acompanhamento processual e nas intervenções formativas tecidas pelo professor em sala de aula, e, portanto, devem garantir coerência e diversidade instrumental para uma análise real e atenta do sujeito aprendente.

De acordo com a análise empreendida da estrutura essencial “indicadores”, verificou-se que os discentes avaliaram a respectiva estrutura essencial por meio das escalas de mensuração “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Dessa forma, verificou-se que o trabalho pedagógico observado incide sobre os indicadores com ações concretas para o monitoramento de dados e desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Assim, observa-se que os indicadores se constituem como elemento central das práticas e ações pedagógicas vinculadas à proposta das escolas profissionais.

A seguir, na tabela 19, versaremos acerca da estrutura essencial denominada “resultados”, e, dessa forma, analisaremos as percepções dos (n=54) estudantes das escolas profissionais para alinhamento das ações vinculadas à socialização dos resultados e acompanhamento das diretrizes em virtude da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tabela 19 - Estrutura essencial “resultados” no modelo TESE (Discentes)

Levels	Frequencies of 18.1			Frequencies of 18.2			Frequencies of 18.3			Frequencies of 18.4		
	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %	Counts	% of Total	Cumulative %
0 Não sei responder	1	1.9%	1.9%	4	7.4%	7.4%	3	5.6%	5.6%	6	11.1%	11.1%
1 Discordo totalmente	5	9.3%	11.1%	2	3.7%	11.1%	2	3.7%	9.3%	5	9.3%	20.4%
2 Discordo parcialmente	3	5.6%	16.7%	6	11.1%	22.2%	7	13.0%	22.2%	9	16.7%	37.0%
3 Concordo parcialmente	18	33.3%	50.0%	10	18.5%	40.7%	13	24.1%	46.3%	14	25.9%	63.0%
4 Concordo totalmente	27	50.0%	100.0%	32	59.3%	100.0%	29	53.7%	100.0%	20	37.0%	100.0%

Fonte: Da pesquisa (2021).

Em acordo com a tabela 19, buscou-se compreender a percepção dos estudantes (n=54) em conformidade com o item 18.1, quanto ao acesso ao rendimento dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, verificou-se que 50% (n=27) dos estudantes concordaram totalmente quanto ao acompanhamento dos docentes em relação ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, 33,3% (n=18) dos discentes concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental, 5,6% (n=3) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente e 1,9% (n=1), ou seja, 1 (um) discente não soube responder ao item presente no instrumental. Nessa perspectiva, o ato de avaliar consiste no entendimento das variáveis contextuais com centralidade na ação para novas tomadas de ações e decisões no processo formativo (VASCONCELLOS, 2009).

No tocante ao item 18.2, os discentes foram questionados quanto ao acompanhamento e orientação para inscrição e preparação para o ENEM. Nesse contexto, 59,3% (n=32) dos estudantes concordaram totalmente com a premissa contida em instrumental, 18,5% (n=10) dos alunos concordaram parcialmente, 11,1% (n=6) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) discordaram totalmente e 7,4% (n=4) não souberam responder ao item. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação constitui-se como ação intencional que permeia todo o planejamento pedagógico, o alinhamento com as diretrizes escolhidas para o norteamento do trabalho educativo e a relação entre os que ensinam e os sujeitos que

aprendem. Não obstante, a ação avaliativa compreende todo o fazer didático-pedagógico estabelecido na rotina da escola.

No item 18.3, indagou-se aos estudantes se o núcleo gestor realiza um trabalho formativo para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. 53,7% (n=29) dos alunos concordaram totalmente, 24,1% (n=13) concordaram parcialmente com a assertiva contida no instrumental, 13% (n=7) discordaram parcialmente, 3,7% (n=2) dos discentes discordaram totalmente e 5,6% (n=3) não souberam responder.

Diante do acompanhamento evidenciado pelo núcleo gestor, Paro (2012, p. 139) afirma a importância da “apreensão de uns tantos conhecimentos e do desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos”. Portanto, o delineamento de ações e melhorias no acompanhamento dos alunos deve considerar as habilidades e a integração com o mercado de trabalho por meio de uma formação de base sólida adquirida na escola. Nessa perspectiva, o direcionamento para as avaliações externas não deve figurar como centro do processo, mas como consequência do trabalho pedagógico desenvolvido nas EEEPs.

No item 18.4, observou-se junto aos alunos das EEEPs quanto à promoção de oficinas e sábados letivos para preparação dos alunos para participação nos exames externos. Dessa forma, 37% (n=20) dos estudantes concordaram totalmente com a assertiva, 25,9% (n=14) dos alunos concordaram parcialmente com o conteúdo presente no item, 16,7% (n=9) discordaram parcialmente, 9,3% (n=5) discordaram totalmente e 11,1% (n=6) não souberam responder.

Corroborando, Freitas et al. (2014, p. 65) salientam que “no Brasil não é raro encontrar a tendência de se querer fazer avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola”, ou seja, de ofertar instrumentos e ações pedagógicas no intento de preparação dos estudantes para as avaliações externas. Diante dos dados e das análises apresentadas, essa dinâmica está alicerçada nos princípios que delineiam a dinâmica educativa das EEEPs.

A partir da análise empreendida da estrutura essencial denominada “resultados”, visualizou-se que os (n=54) discentes oriundos das EEEPs perceberam a respectiva estrutura com base na escala Likert de percepção por meio de “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”, ou seja, os sujeitos pesquisados reafirmam que a estrutura supracitada se constitui como importante para o delineamento das ações vinculadas ao desempenho das

escolas e dos estudantes. Assim, os resultados atrelam-se como subsídios para planejamento, bem como novas tomadas de consciência e ação.

No capítulo a seguir, serão apresentadas as considerações finais do respectivo estudo, com base nos achados desta investigação. Assim, pretende-se oportunizar reflexões sobre a realização desta investigação e os seus desdobramentos sobre a realidade das escolas profissionais e dos sujeitos que compõem a comunidade educativa. Sendo assim, tais reflexões serão situadas para novas tomadas de consciência.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

“Se não há preocupação com a aplicação das sempre relativas conclusões para transformar a realidade, não há pesquisa, não há estudo” (HENGEMUHLE, 2011, p. 89).

No tocante às entrevistas realizadas com o núcleo gestor das EEEPs, observou-se que as equipes de trabalho desenvolvidas nessas escolas possuem um nível de formação sólida e em consonância com os objetivos da proposta dessas instituições. Assim, as experiências e as ações formativas são condizentes com os pressupostos teórico-conceituais presentes no modelo TESE.

De acordo com os gestores das EEEPs, os professores da base técnica são escolhidos e selecionados por uma empresa privada. Nesse contexto, os docentes afirmam que a grande maioria dos educadores provenientes dessas seleções acaba por não ter uma formação atrelada à docência. Assim, são ofertadas formações e a possibilidade de parcerias com os demais colegas da base comum, para socialização de práticas e de saberes vivenciados no cotidiano.

Verificou-se também a existência de formações e o delineamento de ações relativas à implementação da BNCC. Os gestores enfatizam que as práticas situadas nas EEEPs corroboram com os princípios contidos na reforma do ensino médio. Nessa

perspectiva, as EEEPs acabam por reafirmar os pressupostos na BNCC e o modelo de avaliação e gestão replicado nessas escolas, ou seja, o modelo TESE.

Outro elemento apontado pelos gestores das EEEPs é a crise econômico-financeira. Segundo eles, as famílias, em virtude da crise econômica, procuraram matricular os filhos nas escolas profissionais, o que aumentou a demanda de matrícula e abertura de mais vagas para contemplar a comunidade local.

Diante das análises apresentadas, verificou-se que a estrutura essencial “gestão”, enquanto basilar do modelo TESE, foi entendida pelos docentes como elemento integrativo para a realização das ações pedagógicas e institucionais. Assim, a sistematização e diversidade de procedimentos devem, pois, ser elemento norteador para novas tomadas de conhecimento e ação junto ao corpo docente e comunidade educativa, constituindo processo de acolhimento e atendimento das demandas por meio de ações contextualizadas e que possam auxiliar a comunidade educativa no debate sobre a proposta e ações pedagógicas da escola.

A estrutura essencial “equipe gestora” foi considerada pelos docentes, a partir dos dados apresentados, como um elemento integrador diante da proposta das escolas profissionais. Nessa perspectiva, observou-se que o planejamento das ações e projetos das escolas está em consonância com o modelo TESE. Os conselhos escolares são entendidos pelos sujeitos da pesquisa enquanto instrumento articulador com a gestão democrática e participativa.

No tocante à estrutura essencial “corpo docente”, verificou-se, conforme os professores, que existe uma articulação entre o trabalho desenvolvido pelos educadores, com adoção de metodologias de ensino consideradas inovadoras, para delineamento da proposta das escolas profissionais. Assim, o trabalho reafirma as diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação à estrutura essencial “plano de ação”, observou-se, em conformidade com os educadores, que o plano de ação das escolas profissionais condiz com as diretrizes de organização, mediante as demandas apresentadas pelas mesmas, bem como com a participação da comunidade para compartilhamento dos objetivos instrucionais.

Para a estrutura essencial “infraestrutura”, apontou-se que as dependências das escolas profissionais são espaços organizados em favor da aprendizagem dos seus discentes.

Contudo, em conformidade com a pesquisa, observou-se a necessidade de melhoria nesses espaços, tendo em vista o uso consciente e acessível dos mesmos pela comunidade educativa.

Em observância da estrutura essencial “material didático”, em conformidade com os docentes, apontou-se que os materiais didático-pedagógicos são usados na dinâmica educativa, mas que, de acordo com as análises apresentadas, não são considerados suficientes para o atendimento das demandas apresentadas pelas escolas profissionais. Dessa forma, em conformidade com professores, devido à ausência de conhecimentos das ações e projetos na escola que objetivem a compra de materiais, é preciso que haja a conscientização sobre o uso e preservação desses materiais.

Em relação à estrutura essencial intitulada “parcerias”, observou-se, por meio das análises realizadas sobre a sua amplitude, que a integração da escola com a comunidade é um elemento presente na dinâmica das EEEPs, bem como são necessárias parcerias com a comunidade, mediante intervenção do núcleo gestor, para a criação de pontes com empresas e organizações que possam atender às demandas dos sujeitos que integram a dinâmica da escola e a realidade adjacentes às práticas situadas em sua rotina formativa.

Em conformidade com a estrutura essencial “indicadores”, apontou-se que sua adoção se atrela ao monitoramento do trabalho pedagógico, e, por conseguinte, das ações educativas que são planejadas e orientadas mediante as necessidades de melhorias a serem implementadas nas EEEPs, bem como as necessidades advindas das demandas relativas às avaliações externas. A respectiva estrutura constitui-se como contributo para a organização da dinâmica educativa e a adoção desses indicadores no monitoramento e pareamento do rendimento dos discentes.

Em atenção à última estrutura presente no modelo TESE, denominada “resultados”, apontou-se que a prática educativa assentada nos resultados dos testes é utilizada desde o planejamento das ações pedagógicas até o reordenamento das intervenções mediante o desempenho dos discentes nesses testes. Dessa forma, os professores são incentivados a considerar, em suas aulas, testes construídos por meio dos parâmetros usados nas avaliações externas, o que acaba restringindo as práticas e ações observadas nas EEEPs, ou seja, as ações pedagógicas relacionadas exclusivamente à aprovação dos alunos nas avaliações e testes externos.

Observou-se também que os discentes são avaliados constantemente por meio de testes, e, caso haja baixo rendimento nestes, os professores são convidados a corrigir as rotas

de aprendizagem. Não obstante, a avaliação constitui-se como instrumento formativo na organização do ensino e das práticas educativas que são vinculadas às escolas de educação profissional.

Porém, faz-se necessário repensar o papel da avaliação, principalmente das avaliações externas. Sabe-se da relevância desses testes para o planejamento de políticas educacionais, mas a ação pedagógica deve ser ampla e diversa, considerando a natureza do fazer pedagógico e sua relação com a realidade do discente. Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar o objetivo da avaliação e articular o seu processo às demandas e aos desafios condizentes com a realidade experienciada pela comunidade educativa.

Diante das análises tecidas pelos discentes em observância do modelo TESE, verificou-se, conforme estrutura essencial “gestão”, que esta foi avaliada positivamente pelos alunos, por meio da escala Likert. Dessa forma, os processos relativos à organização da vida escolar e das ações sistematizadas pelo núcleo gestor das EEEP são considerados para melhorias a serem tecidas no ambiente e no processo de ensino e aprendizagem nessas escolas.

No tocante à estrutura essencial “equipe gestora”, os discentes participantes da pesquisa compreenderam a estrutura como elemento integrador do núcleo gestor e do suporte diante das demandas apreendidas na realidade das escolas profissionais e sua proposta de desenvolvimento.

Verificou-se, em conformidade com os discentes participantes da pesquisa quanto à estrutura essencial “corpo docente”, que esta foi avaliada de maneira positiva, enfatizando que os professores se constituem como elementos dinamizadores do processo educativo, promovendo ações diretivas com foco na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, analisou-se, de acordo com os alunos, que os educadores são importantes agentes formativos na dinâmica das escolas profissionais, auxiliando no alcance dos objetivos pedagógicos e no encaminhamento das propostas pedagógicas situadas por meio da BNCC e do PPP das escolas.

Em relação à estrutura essencial “plano de ação”, os discentes apontaram o plano de ação como atrelado às necessidades vivenciadas pelos alunos. As demandas apresentadas pela comunidade educativa devem estar orientadas pelo planejamento e organização das ações a serem tecidas no plano de ação pelo núcleo gestor. Nessa perspectiva, o plano deve prover

intervenções contextualizadas para o alcance dos objetivos institucionais e pedagógicos encaminhados pelas escolas profissionais.

Diante da análise realizada da estrutura essencial denominada “material didático”, considerando a organização dos recursos obtidos pelas escolas profissionais para geração de aprendizagens, verificou-se a necessidade de ampliação das ações relativas à participação e envolvimento da comunidade educativa na preservação dos materiais. Dessa forma, ações de conscientização devem ser implementadas para acolhimento das demandas da comunidade, visando ao interesse dos discentes e à colaboração não só da escola, mas da comunidade como rede de apoio para planejamento e reordenação das ações construídas na escola.

No tocante à estrutura essencial “parcerias”, verificou-se, conforme os discentes participantes da pesquisa, que os mesmos compreendem a relevância das ações estabelecidas pelo núcleo gestor para criação de ações e projetos que possam melhorar o processo de desenvolvimento formativo e profissional dos estudantes das EEEPs. Fazem-se necessárias, porém, a socialização e conscientização das ações estabelecidas para tomadas de consciência sobre o trabalho desenvolvido nas EEEPs.

No que se refere à estrutura essencial “indicadores”, observou-se, segundo os discentes participantes da pesquisa, que os mesmos compreendem o trabalho desenvolvido pelo núcleo gestor no que se refere ao monitoramento dos indicadores presentes na organização das EEEPs. Dessa forma, a prática observada consiste na preparação de metodologias e estratégias que acabam por direcionar essas ações, com ênfase nas avaliações externas. Assim, faz-se necessário repensar o papel educativo e social da avaliação, em busca de uma educação de qualidade e que possibilite o acesso a práticas e instrumentos contextualizados, distanciando-se do que denominamos de pedagogia do exame, da prova pela prova.

Na última estrutura essencial analisada, denominada “resultados”, atentou-se para as ações visualizadas no modelo TESE. Dessa forma, de acordo com os discentes participantes da pesquisa, considerou-se que as ações educativas estão alinhadas com o acompanhamento sistemático dos discentes nas avaliações externas. Assim, entende-se que todas as ações estabelecidas têm como foco o sucesso dos estudantes nos exames externos, sendo a preparação para isso exercida pelos professores a partir do direcionamento advindo do núcleo gestor das EEEPs.

Dessa forma, observou-se que os objetivos elencados para esta pesquisa foram alcançados, culminado com a proposição de uma proposta de avaliação e gestão das estruturas essenciais contidas no contexto material, histórico e social das escolas profissionais. Essa intervenção objetiva contribuir, por meio dos dados coletados e das análises empreendidas, para a melhoria do planejamento estratégico e da percepção dos desafios evidenciados por essas escolas. A proposta servirá de apoio para o reordenamento das práticas situadas nas escolas, por meio do planejamento e respeito às demandas plurais contidas nesses espaços formativos.

Ressalta-se que a complexidade das escolas profissionais e as dinâmicas diversificadas de formação sugerem a necessidade de novas pesquisas sobre a temática, tendo em vista que as escolas profissionais oportunizam um olhar de alinhamento com as diretrizes contidas e estabelecidas por meio da BNCC. Assim, pesquisas que possam analisar os impactos das políticas educacionais constituem-se como elementos de intensa reflexão sobre a gestão e a avaliação.

O olhar científico assentado na ótica no materialismo histórico-dialético serviu como base concreta para a ação do pesquisador, no modo de fundamentar e agir ético, científico e rigoroso dos métodos e compreensão das variáveis que perpassam a escola e o trabalho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALENCAR, A. I. de L. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- ALVES, N.; VILLARDI, R. **Múltiplas Leituras da LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora, 1997.
- AMARAL, Ana Lúcia. **Gestão da sala de aula: o manejo de classe com nova roupagem?** In: OLIVEIRA, M.A.M (org.) **Gestão educacional: novos olhares e novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar: 10. ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3. ed.** São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSUNÇÃO, V. N. F. de. A teoria das abstrações de Marx: o método científico exato para o estudo do ser social. **Verinotio**, n. 18, Ano IX, out. 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade com o gasto público no Brasil. 2017.** Disponível em: worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report Acesso em: 10 jun. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O.; OLIVEIRA, R. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e políticas educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/1996 - Lei nº 4.024/1961**. Regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Educação Profissional no Brasil. Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Regulamenta aos Estados da República, a criação das escolas de Aprendizes destinadas ao ensino profissional e primário. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Educação Profissional no Brasil. Decreto nº 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Regulamenta a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias mantidas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Art. 29 da **Constituição Federal de 1937**. Regulamenta o dever do Estado na ampliação da educação profissional com a criação das escolas de aprendizes. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei orgânica do ensino agrícola federal. Decreto-Lei nº 9.613/1946**. Regulamenta as bases de organização e de regime do ensino agrícola à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada a Emenda Constitucional n. 39, de 19 de dezembro de 2002. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Decreto Federal nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes para a educação profissional no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Cap. III, Título V. Lei 11.741 em 2008**. Regulamenta as alterações nos dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Organiza as políticas de exames e avaliações externas para a educação básica. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Decreto nº 6.317**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 mar. 2021. Brasília: MEC, 2021.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CAMPOS NETO, E. de; LIMA, E. M. de; ROCHA, A. C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO*, 4., *In: EDUCERE*, [S./]. **Anais [...]**. [S./]: EDUCERE, 2018.

CARDOZO, M. J. P. B. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES*, 1., [S./]. **Anais [...]**. [S./]: LABOR/UFC, 2006.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008. Disponível em: esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2010/09/pi_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

CESÁR, T. Estruturalismo e pós-estruturalismo na perspectiva do conhecimento histórico. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, p. 121-151, 1995.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLARK, J.; NASCIMENTO, M.; SILVA, R. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago., p. 89-193, 2000.

DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 15-25, 19 ago. 2010.

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

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 70, abr. 2000.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação do Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERACINE, L. **Karl Marx ou a Sociologia do Marxismo**. São Paulo: Editora Escala, 2011.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan/jun. 2011.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. *In*: FERREIRA, N. S. C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETI, J. C.; SILVA, M. R. da. **Revista Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FIELD, A. **Discovering statistics using SPSS**. 3. ed. London: Sage, 2009.

FONSECA, R.; EGRY, E; BERTOLOZZI, M. O Materialismo Histórico e Dialético como Teoria da Cognição e Método para a Compreensão do Processo Saúde Doença. *In*: EGRY, E. Y.; CUBAS, M. R. (org.). **O Trabalho da Enfermagem em Saúde Coletiva no Cenário CIPESC**. Curitiba: Associação Brasileira de Enfermagem, Seção Paraná, 2006. p. 19-611.

FREIRE, J. L. **Introdução à inferência estatística**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Matemática Pura e Aplicada, 2017.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURTADO, C. S. do V. **Bonificação Educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2016.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese (Doutorado). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

GERALDO FILHO, F. **Administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

GUEDES, G. N. de O.; BAQUEIRO, D. F. de A.; LORDÉLLO, J. A. C. **Equidade e eficácia escolar: histórico dos estudos**. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/equidade_e_eficacia_escolar_-_historico_dos_estudos.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar respeitar primeiro avaliar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, v. 7, n. 1, 5 nov. 2008.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Hércus Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Hércus Editora, 2018.

LIMA, A. L. B. **Escolas Estaduais de Educação Profissional: Experiência de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará a partir de 2008**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa De Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, M. A. M. O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua reformulação. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 4, n. 1, jun/jun., 2006.

LIMA, M. A. M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional da Educação Superior: Projeto Aplicado em Curso de Administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, M. A. M. et al. Avaliação da gestão no ensino técnico profissional: implicações da reforma do ensino médio. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, S. 1., v. 24, n. 2, p. 347-371, 2020.

LOPES, S.; ALMEIDA, J. O projeto da Educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 895-916, nov. 2016.

LUCK, H. **As dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, H. **Gestão democrática: uma questão paradigmática**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARINHO, G. S. **Avaliação de programas de educação profissional: paradigma conceitual aplicável em instituições do sistema “s” em Fortaleza (CE).** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. Der indische Aufstand. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Der indische Aufstand.** v. 12. Berlin: Werke, 1955.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Trad. Reginaldo Sant’Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista.** Trad. Luciano Cavalcante Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MELO, M. A. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do ceará.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, M. C. F. **O papel do estágio nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará no contexto de crise estrutural do capital: formando jovens para o desemprego.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

MORIN, E. **Meu Caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NOGUCHI, L. F. Administração da educação no Brasil: Genealogia do conhecimento. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 41-44, set. 2007.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, M. E. de. Circuito de gestão: limites e possibilidades para uma gestão de aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.]: CONEDU, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID1731_11092017225300.pdf Acesso em: 04 out. 2021.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, mai./ago. 2016.

PINTO, R. A.; VIANA, M. da C. V. **As avaliações externas e a escola**: possibilidades e desafios para a sala de aula. 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/AS-AVALIA%C3%87%C3%95ES-EXTERNAS-E-A-ESCOLA-POSSIBILIDADES-E-DESAFIOS-PARA-A-SALA-DE-AULA.pdf>. Acesso em 04 fev. 2021.

PONTES JÚNIOR, J. **Matriz ACEF9**: matriz de referência para avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física no ensino fundamental (9º ano). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011

RETIZ, M. H. M.; SANTOS, T. M. S. dos. Educação profissional e o processo educativo na trajetória das políticas públicas no Brasil. **Rev. Direitos, Trabalhos e Política Social**. v. 1, n. 1, p. 276-296, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação**. 2013. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Olira-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: Genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, p. 421-447, set/dez., 2007b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores. Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2008b.

SANT`ANNA, C. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEDUC. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”**. 1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Guia de estágio**. 2017. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/documentos/Guia_do_Estagio_2017.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

SEDUC. Secretária de Educação do Ceará. **Escolas Profissionais do Estado do Ceará**. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-estaduais-de-educacao-profissional-no-ceara/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Projeto Diretor de turma**. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> . Acesso em: 11 jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *In*: III Simpósio sobre o Trabalho e Educação, 3., [S.I]. ANAIS [...]. [S.I]: UFMG, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. **Journal of Education Policy**, v. 29, p. 323-348, 2014.

SILVA, C. P. E. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SILVA, E. A. F. da. et al. A construção do professor pesquisador na perspectiva de formação para a prática docente. *In*: TAHIM, A. P. V. de O.; NUNES, F. S.; COSTA, N. M.; COSTA, F. C. C. da. (org.). **Pensando a Educação: reflexões coletivas**. Fortaleza: Imprece, 2020.

SILVA, A. B da; SOUSA, L. A de; PONTES JÚNIOR, J. A de F. Análise de dados qualitativos em variáveis educacionais com o Atlas.ti 8. *In*: PONTES JÚNIOR, J. A de F.;

TAHIM, A. P. V de O.; SOUSA, L. A de. (org.). **Atuação profissional em educação e saúde: conceitos e procedimentos**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVÉRIO, Renata Abreu; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. **A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SOUSA JÚNIOR, J. de. **Marx e a Crítica da Educação: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010.

SOUZA JÚNIOR, J. de. **A crise na escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUZA, O. M. de; DOMINGUES, A. **O materialismo-histórico: uma nova leitura da forma de ser dos homens**. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_humanas/10_MARTINS_DOMINGUES.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M. **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura**. RBPAE, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio./ago. 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

TEIXEIRA, A. Marx e a economia política: a crítica como conceito. **Econômica**, n. 4, p. 85-109, dez. 2000.

TITTON, M. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. Disponível em: anped.org.br/biblioteca/item/o-principio-educativo-do-trabalho-e-o-trabalho-enquanto-principio-educativo. Acesso em: 12 jul. 2018.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. **Análise da pesquisa social**. 1. ed. Rio de Janeiro: F. Alves; 1975.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação & ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Rev. Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 60, dez. 2014.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VILAS BOAS, J.; BARBOSA, J. C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: Ibpx, 2010.

WELLEN, H. Karl Marx, força de trabalho e trabalho abstrato: Mediações teóricas e políticas. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. e37322, 22 dez. 2020.

WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. Atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**

**Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional**

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA – NÚCLEO
GESTOR**

Prezado(a) Membro do Núcleo Gestor

A reforma do ensino médio constituiu-se enquanto uma das ações construídas a partir da agenda cunhada pelo Presidente Michel Temer no ano de 2016, após o processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. O Ensino Médio consolidou-se como uma das etapas da educação básica, pois, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), teve como centralidade o aprofundamento dos saberes inerentes ao ensino fundamental e o desenvolvimento da compreensão e dos domínios vinculados aos saberes científicos e tecnológicos. Dessa forma, o objetivo geral dessa tese de doutoramento é propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulado, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Ressalta-se que os (as) participantes desta pesquisa não serão identificados (as), bem como manter-se-á o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando os resultados dessa pesquisa.

Desde já, agradecemos a sua participação e envolvimento na construção desta pesquisa.

1 Perfil do Núcleo Gestor EEEP
1.1 Qual o curso de formação inicial do(a) Senhor(a)? Qual o cargo de Gestão que ocupa atualmente nesta EEEP?
1.2 O(a) Senhor (a) possui curso de especialização, mestrado ou doutorado na área da Educação? Se sim, poderia discorrer sobre o seu processo de formação acadêmica?
1.3 O(a) Senhor(a) realiza formações constantes na área da Gestão Escolar? Caso o(a) Senhor(a) participe, poderia situar para nós, quais formações foram essas e quais as agências promotoras dessas formações aos gestores das EEEPs?
1.4 Há quanto tempo o(a) Senhor(a) integra o núcleo gestor dessa EEEP? Como foi o processo de seleção para ocupação deste cargo?
2 Questões norteadoras para a entrevista
2.1 O(a) Senhor(a) considera o modelo TESE (2008-2012) e os círculos de gestão são eficazes para o processo de Gestão das EEEPs? Como funciona o processo de formação do núcleo gestor nas EEEPs?
2.2 O(a) Senhor(a) poderia dizer como se organiza uma EEEP? E quais são os elementos que as diferenciam de uma escola regular de ensino.
2.3 O(a) Senhor(a) acredita que o respectivo modelo TESE (2008-2012) corrobora com o direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular? O(a) Senhor(a) poderia elencar os pontos de aproximação e de divergência?
2.4 Como o(a) Senhor(a) percebe o engajamento dos docentes da base comum de ensino diante dos desafios e exigências desse modelo de Gestão e a BNCC?
2.5 Como funcionam a escolha dos cursos técnicos e dos docentes que lecionarão as disciplinas de caráter técnico e profissional?
2.6 O(a) Senhor(a) considera que as EEEPs atendem as demandas e contexto social dos discentes? Justifique.
2.7 O(a) Senhor(a) realiza o acompanhamento dos discentes diante das avaliações externas, tais como o ENEM, SAEB?
2.8 O(a) Senhor(a) poderia situar como funciona o processo de inserção dos discentes nos Estágios profissionais e quais são aspectos considerados pelo Núcleo Gestor para o

acompanhamento dos alunos nessas organizações? Como o(a) Senhor(a) observa o engajamento dos discentes no mercado de trabalho?

Desde já, agradecemos a sua participação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR BASE COMUM E TECNOLÓGICA

Prezado (a) Professor (a)

Sabe-se que a avaliação e gestão estão presentes dentro da dinâmica escolar, portanto, as ações desenvolvidas na escola condizem com a realidade vivenciada pelos sujeitos que a integram. Nessa perspectiva, esta pesquisa de doutoramento objetiva propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulada, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO LOCALIZADAS EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Ressalta-se que os (as) participantes desta pesquisa não serão identificados (as), bem como manter-se-á o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando os resultados da pesquisa por e-mail. Portanto, desde já agradecemos a sua valorosa contribuição.

SEÇÃO A: PERFIL DO RESPONDENTE

A respectiva seção objetiva traçar o perfil dos respondentes da pesquisa.

1. Gênero:

1.1 [] Feminino

1.2 [] Masculino

1.3 [] Outro _____

2. Faixa etária:

2.1 [] 25 a 35 anos de idade

2.2 [] 35 a 40 anos de idade

2.3 [] 40 a 45 anos de idade

2.4 [] Acima de 45 anos.

3. Função na escola: 3.1 <input type="checkbox"/> Professor base comum de ensino. 3.2 <input type="checkbox"/> Professor base profissional e tecnológica de ensino.	4. Estado civil: 4.1 <input type="checkbox"/> Solteiro 4.2 <input type="checkbox"/> Casado 4.3 <input type="checkbox"/> Separado 4.4 <input type="checkbox"/> Outro
5. Renda familiar: 5.1 <input type="checkbox"/> 1 (um) salário mínimo. 5.2 <input type="checkbox"/> 3 (três) salários mínimos. 5.2 <input type="checkbox"/> 4 (quatro) salários mínimos. 5.3 <input type="checkbox"/> 5 (cinco) salários mínimos ou mais.	6. Tempo de atuação enquanto docente: 6.1 <input type="checkbox"/> até 3 (três) semestres. 6.2 <input type="checkbox"/> de 3 até 6 semestres. 6.3 <input type="checkbox"/> acima de 6 semestres.
7. Tempo de atuação em EEEPs: 7.1 <input type="checkbox"/> até 3 (três) semestres. 7.2 <input type="checkbox"/> de 3 até 6 semestres. 7.3 <input type="checkbox"/> acima de 6 semestres. 7.4 <input type="checkbox"/> Nunca atuei em uma EEEPs.	8. Tempo de atuação nesta EEEPs: 8.1 <input type="checkbox"/> até 3 (três) semestres. 8.2 <input type="checkbox"/> de 3 até 6 semestres. 8.3 <input type="checkbox"/> acima de 6 semestres
9. Escolaridade: 9.1 <input type="checkbox"/> Ensino Médio. 9.2 <input type="checkbox"/> Tecnólogo. 9.3 <input type="checkbox"/> Graduação. 9.4 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação. 9.5 <input type="checkbox"/> Mestrado. 9.6 <input type="checkbox"/> Doutorado.	10. Tipo de vínculo: 10.1 <input type="checkbox"/> Concurso efetivo. 10.2 <input type="checkbox"/> Concurso temporário. 10.3 <input type="checkbox"/> Seleção interna.

SEÇÃO B: AVALIAÇÃO E GESTÃO DO MODELO TESE

A referida seção objetiva avaliar a gestão educacional tecida nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará por meio de escala Likert de percepção.

Marque com "X" em cada frase a seguir seguindo a escala de percepção , de acordo com a descrição a seguir:	<input type="checkbox"/> 0 - Não sei responder <input type="checkbox"/> 1 - Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2 - Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3 - Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 4 - Concordo plenamente
--	--

MAPEAMENTO GERENCIAL DO MODELO TESE NAS EEEPs

10 GESTÃO	0	1	2	3	4
10.1 O processo de liderança na EEEPs condiz com a gestão democrática e participativa.					
10.2 Os docentes de base comum e os docentes da base tecnológica e profissional realizam formações continuadas para conhecimento e domínio do Projeto escola da EEEP.					
10.3 O núcleo gestor mobiliza docentes da base comum e da base tecnológica e profissional de ensino para o alcance das metas e objetivos institucionais das EEEPs.					
10.4 São realizadas reuniões periódicas para monitoramento dos discentes do 3º ano do ensino médio.					
10.5 Os docentes possuem autonomia e liderança para a proposição de					

projetos e oficinas nas EEEPs.					
10.6 O núcleo gestor considera as demandas e anseios dos docentes em relação ao exercício docente					
11 EQUIPE GESTORA	0	1	2	3	4
11.1 A equipe gestora possui alinhamento coerente do discurso quanto aos objetivos a serem alcançados pelas EEEPs.					
11.2 A equipe gestora promove devolutiva quanto ao trabalho realizado pelos docentes nas EEEPs.					
11.3 O Conselho Escolar nas EEEPs possui voz ativa junto aos integrantes do Núcleo Gestor.					
11.4 A equipe gestora mostra-se atenta ao desempenho e rotina desempenhada pelos docentes nas EEEPs.					
11.5 A equipe gestora fornece formações pedagógicas e sugestões de estratégias para melhorias das aulas aos seus professores.					
12 CORPO DOCENTE	0	1	2	3	4
12.1 Os docentes possuem formação sólida capaz de orientar as práticas pedagógicas junto as EEEPs.					
12.2 Os docentes orientam-se no planejamento pedagógico por meio das diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular.					
12.3 Os docentes procuram ministrar suas aulas adotando metodologias inovadoras de ensino.					
12.4 Os docentes possuem abertura e diálogo com os discentes para plantões tira-dúvidas.					
12.5 Os docentes socializam experiências formativas junto aos seus colegas de profissão.					
12.6 Os docentes sabem dos desafios das EEEPs e procuram contorná-los em favor do processo de aprendizagem dos discentes.					
13 PLANO DE AÇÃO	0	1	2	3	4
13.1 O núcleo gestor socializa junto aos professores o plano de ação para as EEEPs.					
13.2 O plano de ação das EEEPs é criado considerando as contribuições de professores e discentes.					
13.3 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com o desempenho dos discentes nas avaliações externas.					
13.4 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com a entrada dos discentes no mercado de trabalho.					
13.5 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com as demandas da própria escola diante da realidade que a comunidade educativa está inserida.					
14 INFRAESTRUTURA	0	1	2	3	4
14.1 Os docentes consideram a estrutura física das EEEPs adequadas aos padrões exigidos pelo MEC.					
14.2 A infraestrutura da escola constitui-se como satisfatória para o cumprimento das demandas de aprendizagem dos discentes.					
14.3 Os laboratórios são usados com frequência para articulação entre a teoria e a prática.					
14.4 A estrutura física das EEEPs respeita a acessibilidade dos discentes.					

14.5 Os espaços das EEEPs são usados e articulados para a proposição de atividades de aprendizagem para os alunos.					
15 MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	0	1	2	3	4
15.1 Os docentes consideram o material pedagógico adequado às demandas apresentadas pelos discentes.					
15.2 Os professores utilizam materiais e recursos pedagógicos com os recursos das obtidos pelas próprias EEEPs.					
15.3 Os materiais e recursos pedagógicos são suficientes para a demanda apresentada pela escola.					
15.4 As EEEPs realizam bingos ou bazar para a compra de materiais que considera importantes para a aprendizagem de seus alunos.					
15.5 Os docentes realizam campanhas de conscientização e preservação dos recursos e materiais pedagógicos das EEEPs.					
16 PARCERIAS	0	1	2	3	4
16.1 As EEEPs possuem diálogo e integração com a comunidade adjacente a escola.					
16.2 A comunidade realiza parcerias junto aos professores e núcleo gestor com vistas ao aprendizado dos discentes.					
16.3 As EEEPs realizam convênio com organizações para a inserção dos discentes no mercado de trabalho.					
16.4 As EEEPs possuem devolutiva dos estágios e buscam atrelar esse movimento ao desempenho dos alunos em sala de aula.					
16.5 As EEEPs possuem projetos criados para uma demanda da comunidade em que a escola está inserida.					
17 INDICADORES	0	1	2	3	4
17.1 Os docentes tem acesso à avaliação institucional realizada na EEEPs					
17.2 Os indicadores das avaliações externas são adotadas para o planejamento pedagógico das atividades realizadas junto aos discentes.					
17.3 Os docentes possuem orientação quanto aos indicadores e metas que as EEEPs precisam alcançar durante o ano letivo.					
17.4 Os indicadores são usados para norteamento de novas tomadas de consciência e melhoria nas EEEPs					
17.5 A avaliação da aprendizagem é feita mediante o emprego de testes e provas a cada bimestre letivo.					
18 RESULTADOS	0	1	2	3	4
18.1 Os docentes têm acesso aos rendimentos dos discentes nas avaliações externas.					
18.2 Os docentes acompanham e orientam os discentes para a inscrição e preparação para o ENEM.					
18.3 O núcleo gestor realiza um trabalho formativo junto aos professores para melhoria do desempenho dos discentes nas avaliações externas.					
18.4 As EEEPs promovem oficinas e sábados letivos para preparação dos discentes para as avaliações externas.					
18.5 As EEEPs acompanham de forma sistemática as atualizações e direcionamentos da BNCC para a formulação de provas e exames.					

Desde já, agradecemos a sua participação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTES EEPs

Prezado (a) Aluno(a)

Sabe-se que a avaliação e gestão estão presentes dentro da dinâmica escolar, portanto, as ações desenvolvidas na escola condizem com a realidade vivenciada pelos sujeitos que a integram. Nessa perspectiva, esta pesquisa de doutoramento objetiva propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulada, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO LOCALIZADAS EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Ressalta-se que os (as) participantes desta pesquisa não serão identificados (as), bem como manter-se-á o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando os resultados da pesquisa por e-mail. Portanto, desde já agradecemos a sua valorosa contribuição.

SEÇÃO A: PERFIL DO RESPONDENTE

A respectiva seção objetiva traçar o perfil dos respondentes da pesquisa.

1. Gênero:

- 1.1 Feminino
1.2 Masculino
1.3 Outro _____

2. Faixa etária:

- 2.1 15 anos.
2.2 16 anos.
2.3 17 anos.
2.4 18 anos.
2.5 Acima de 18 anos.

3. Estágio remunerado na modalidade Profissional 3.1 <input type="checkbox"/> Sim. 3.2 <input type="checkbox"/> Não.	4. Estado civil: 4.1 <input type="checkbox"/> Solteiro 4.2 <input type="checkbox"/> Casado 4.3 <input type="checkbox"/> Separado 4.4 <input type="checkbox"/> Outro
5. Renda familiar: 5.1 <input type="checkbox"/> 1 (um) salário mínimo. 5.2 <input type="checkbox"/> 3 (três) salários mínimos. 5.2 <input type="checkbox"/> 4 (quatro) salários mínimos. 5.3 <input type="checkbox"/> 5 (cinco) salários mínimos ou mais.	6. Tempo de estudo nesta EEEPs 6.1 <input type="checkbox"/> Até 2 (dois) semestres. 6.2 <input type="checkbox"/> Até 4 (quatro) semestres. 6.3 <input type="checkbox"/> até 6 (seis) semestres.
7. Fez seleção para entrada nesta EEEPs: 7.1 <input type="checkbox"/> Sim 7.2 <input type="checkbox"/> Não.	8. Tempo de estudo nesta EEEPs: 8.1 <input type="checkbox"/> Cursei o 2º e o 3º ano nesta EEEP. 8.2 <input type="checkbox"/> Cursei o 1º, 2º e 3º ano nesta EEEP. 8.3 <input type="checkbox"/> Cursei apenas o 3º ano nesta EEEP.

SEÇÃO B: AVALIAÇÃO E GESTÃO DO MODELO TESE

A referida seção objetiva avaliar a gestão educacional tecida nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará por meio de escala Likert de percepção.

Marque com "X" em cada frase a seguir seguindo a escala de percepção, de acordo com a descrição a seguir:	<input type="checkbox"/> 1 - Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2 - Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3 - Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 4 - Concordo plenamente <input type="checkbox"/> 0 - Não sei responder
--	--

SEÇÃO B- MAPEAMENTO GERENCIAL DO MODELO TESE NAS EEEPs

10 GESTÃO	0	1	2	3	4
10.1 O processo de liderança na EEEPs condiz com a gestão democrática e participativa.					
10.2 Os alunos tem acesso ao conhecimento e domínio do Projeto Político-pedagógico escola da EEEP.					
10.3 O núcleo gestor mobiliza os discentes para alcance das metas e objetivos da escola.					
10.4 São realizadas reuniões periódicas dos diretos para norteamento do desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio.					
10.5 Os discentes possuem autonomia e liderança para a proposição de projetos e oficinas nas EEEPs.					
10.6 O núcleo gestor considera as demandas e anseios dos alunos em relação as práticas pedagógicas dos educadores.					
11 EQUIPE GESTORA	0	1	2	3	4
11.1 A equipe gestora possui alinhamento coerente do discurso quanto aos objetivos a serem alcançados pelas EEEPs.					
11.2 A equipe gestora promove devolutiva quanto ao trabalho realizado pelos docentes nas EEEPs.					
11.3 O Conselho Escolar nas EEEPs possui voz ativa junto aos integrantes					

do Núcleo Gestor.					
11.4 A equipe gestora mostra-se atenta ao desempenho e rotina desempenhada pelos alunos nas EEEPs.					
11.5 A equipe gestora fornece formações pedagógicas e sugestões de estratégias para melhorias das aulas aos seus professores.					
12 CORPO DOCENTE	0	1	2	3	4
12.1 Os alunos consideram que os docentes possuem formação sólida capaz de orientar as práticas pedagógicas junto as EEEPs.					
12.2 Os alunos observam que os docentes orientam-se no planejamento pedagógico por meio das diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular.					
12.3 Os alunos percebem o trabalho dos docentes com aulas e metodologias inovadoras de ensino.					
12.4 Os alunos possuem abertura e diálogo com os professores para plantões tira-dúvidas.					
12.5 Os alunos têm oportunidade para socializar experiências exitosas de aprendizagem com as demais turmas do 1º e 2º ano.					
12.6 Os alunos sabem dos desafios das EEEPs e procuram contorná-los em favor do processo de aprendizagem.					
13 PLANO DE AÇÃO	0	1	2	3	4
13.1 O núcleo gestor socializa junto aos alunos o plano de ação para as EEEPs.					
13.2 O plano de ação das EEEPs é criado considerando as contribuições de professores e discentes.					
13.3 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com o desempenho dos discentes nas avaliações externas.					
13.4 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com a entrada dos discentes no mercado de trabalho.					
13.5 O plano de ação das EEEPs tem relação direta com as demandas da própria escola diante da realidade que a comunidade educativa está inserida.					
14 INFRAESTRUTURA	0	1	2	3	4
14.1 Os alunos consideram a estrutura física das EEEPs adequadas aos padrões exigidos pelo MEC.					
14.2 A infraestrutura da escola constitui-se como satisfatória para o cumprimento das demandas de aprendizagem dos discentes.					
14.3 Os laboratórios são usados com frequência pelos alunos para articulação entre a teoria e a prática.					
14.4 A estrutura física das EEEPs respeita a acessibilidade dos discentes.					
14.5 Os espaços das EEEPs são usados e articulados para a proposição de atividades de aprendizagem para os alunos.					
15 MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	0	1	2	3	4
15.1 Os alunos consideram o material pedagógico adequado às demandas apresentadas pelos discentes.					
15.2 Os alunos observam variedade de materiais e recursos pedagógicos com os recursos das obtidos pelas próprias EEEPs.					
15.3 Os materiais e recursos pedagógicos são suficientes para a demanda					

apresentada pela escola.					
15.4 As EEEPs realizam bingos ou bazar para a compra de materiais que considera importantes para a aprendizagem de seus alunos.					
15.5 Os alunos realizam campanhas de conscientização e preservação dos recursos e materiais pedagógicos das EEEPs.					
16 PARCERIAS	0	1	2	3	4
16.1 As EEEPs possuem dialógico e integração com a comunidade adjacente a escola.					
16.2 A comunidade realiza parcerias junto aos professores e núcleo gestor com vistas ao aprendizado dos discentes.					
16.3 As EEEPs realizam convênio com organizações para a inserção dos discentes no mercado de trabalho.					
16.4 As EEEPs possuem devolutiva dos estágios e buscam atrelar esse movimento ao desempenho dos alunos em sala de aula.					
16.5 As EEEPs possuem projetos criados para uma demanda da comunidade em que a escola está inserida.					
17 INDICADORES	0	1	2	3	4
17.1 Os alunos tem acesso à avaliação institucional realizada na EEEPs					
17.2 Os indicadores das avaliações externas são adotadas para o planejamento pedagógico das atividades realizadas junto aos alunos.					
17.3 Os alunos possuem orientação quanto aos indicadores e metas que as EEEPs precisam alcançar durante o ano letivo.					
17.4 Os indicadores são usados para norteamento de novas tomadas de consciência e melhoria nas EEEPs					
17.5 A avaliação da aprendizagem é feita mediante o emprego de testes e provas a cada bimestre letivo.					
18 RESULTADOS	0	1	2	3	4
18.1 Os alunos têm acesso aos rendimentos apresentados nas avaliações externas.					
18.2 Os alunos percebem o acompanhamento e orientação dos professores para a inscrição e preparação para o ENEM.					
18.3 O núcleo gestor realiza um trabalho formativo junto aos alunos para melhoria do desempenho nas avaliações externas.					
18.4 As EEEPs promovem oficinas e sábados letivos para preparação dos discentes para as avaliações externas.					
18.5 As EEEPs acompanham de forma sistemática as atualizações e direcionamentos da BNCC para a formulação de provas e exames.					

Desde já, agradecemos a sua participação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:

Avaliação Educacional

**APÊNDICE D – GUIA DE INDICADORES MAPEADOS DO MODELO DE GESTÃO
TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL (TESE)**

1 GESTÃO

1.1 LIDERANÇA

1.2 CONHECIMENTO E DOMÍNIO DO PROJETO ESCOLAR

1.3 CAPACIDADE DE AGREGAR FORÇAS

1.4 PROATIVIDADE

1.5 PRESENÇA

2 EQUIPE GESTORA

2.1 EQUIPE GESTORA

3 CORPO DOCENTE

3.1 COMPETÊNCIA

3.2 INOVAÇÃO

3.3 COMUNICAÇÃO

3.4 PROATIVIDADE

3.5 RESILIÊNCIA

4 PLANO DE AÇÃO

4.1 NECESSIDADES DA COMUNIDADE E PARCEIROS

4.2 ESTRATÉGIAS

4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

4.4 PROGRAMA DE AÇÃO

5 INFRAESTRUTURA

5.1 EXISTÊNCIA

5.2 ADEQUAÇÃO

5.3 UTILIZAÇÃO

6 MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
6.1 EXISTÊNCIA
6.2 ADEQUAÇÃO
6.3 UTILIZAÇÃO

7 PARCERIAS
7.1 DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS
7.2 OTIMIZAÇÃO DE RECURSOS
7.3 GERENCIAMENTO FINANCEIRO

8 INDICADORES DE MONITORAMENTO
8.1 DESEMPENHO PROJETO ESCOLAR
8.2 DESENVOLVIMENTO PROJETO DE VIDA

9 RESULTADOS
9.1 ATITUDE COLABORATIVA
9.2 MOTIVAÇÃO
9.3 RESULTADOS
9.4 APROVAÇÃO SOCIEDADE/COMUNIDADE
9.5 INVESTIGADORES SOCIAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO -
PROFESSOR BASE COMUM E TECNOLÓGICA

Prezado(a) Professor(a)

A reforma do ensino médio constituiu-se enquanto uma das ações construídas a partir da agenda cunhada pelo Presidente Michel Temer no ano de 2016, após o processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. O Ensino Médio consolidou-se como uma das etapas da educação básica, pois, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), teve como centralidade o aprofundamento dos saberes inerentes ao ensino fundamental e o desenvolvimento da compreensão e dos domínios vinculados aos saberes científicos e tecnológicos. Dessa forma, o objetivo geral dessa tese de doutoramento é propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulado, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Gostaríamos de contar com o aceite de _____, concedendo a aplicação de uma entrevista. Salientamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Todas as pessoas serão previamente consultadas se querem participar da pesquisa ou não, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos que todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e serão preservadas as suas identidades e que não trará nenhum prejuízo na qualidade de suas vidas. Os dados devem retornar para o local da pesquisa e

poderão contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população. Se necessário, o/a Sr/a. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Denise de Melo Silva pelo telefone (85) 8537-2143.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução. Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, concordo que esta entrevista seja realizada para finalidade da pesquisa em execução, afirmando-o de forma livre e esclarecido (a).

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - NÚCLEO GESTOR

Prezado(a) Membro do Núcleo Gestor

A reforma do ensino médio constituiu-se enquanto uma das ações construídas a partir da agenda cunhada pelo Presidente Michel Temer no ano de 2016, após o processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. O Ensino Médio consolidou-se como uma das etapas da educação básica, pois, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), teve como centralidade o aprofundamento dos saberes inerentes ao ensino fundamental e o desenvolvimento da compreensão e dos domínios vinculados aos saberes científicos e tecnológicos. Dessa forma, o objetivo geral dessa tese de doutoramento é propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulado, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Gostaríamos de contar com o aceite de _____, concedendo a aplicação de uma entrevista. Salientamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Todas as pessoas serão previamente consultadas se querem participar da pesquisa ou não, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos que todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e serão preservadas as suas identidades e que não trará nenhum prejuízo na qualidade de suas vidas. Os dados devem retornar para o local da pesquisa e poderão contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população. Se necessário, o/a

Sr/a. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Denise de Melo Silva pelo telefone (85) 8537-2143.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução. Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, concordo que esta entrevista seja realizada para finalidade da pesquisa em execução, afirmando-o de forma livre e esclarecido (a).

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB) / Núcleo de Pesquisa:
Avaliação Educacional

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
DISCENTES

Prezado(a) Familiar,

A reforma do ensino médio constituiu-se enquanto uma das ações construídas a partir da agenda cunhada pelo Presidente Michel Temer no ano de 2016, após o processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. O Ensino Médio consolidou-se como uma das etapas da educação básica, pois, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), teve como centralidade o aprofundamento dos saberes inerentes ao ensino fundamental e o desenvolvimento da compreensão e dos domínios vinculados aos saberes científicos e tecnológicos. Dessa forma, o objetivo geral dessa tese de doutoramento é propor um modelo de gestão teórico-conceitual a ser implementado nas escolas profissionais da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Fortaleza, Ceará a partir da realização da pesquisa intitulada, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.

Gostaríamos de contar com o aceite e participação do(a) respectivo(a) discente devidamente matriculado(a) nesta EEEP, o(a) aluno(a) _____, assim, pedimos encarecidamente a autorização e preenchimento do questionário semiestruturado. Salientamos, pois que a participação nesta pesquisa é voluntária. Todas as pessoas serão previamente consultadas se querem participar da pesquisa ou não, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos que todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e serão preservadas as identidades

dos(as) discentes participantes e que essa participação não trará nenhum prejuízo na qualidade de suas vidas. Os dados devem retornar para o local da pesquisa e poderão contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população. Se necessário, o/a Sr/a. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Denise de Melo Silva pelo telefone (85) 8537-2143.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução. Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa, “AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL EM FORTALEZA-CE E OS EFEITOS DA LEI 13.415 PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, concordo que esta entrevista seja realizada para finalidade da pesquisa em execução, afirmando-o de forma livre e esclarecido (a).

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PPGEB) /
Núcleo de Pesquisa: Avaliação Educacional

**APÊNDICE H - PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DAS ESTRUTURAS
 ESSENCIAIS EM CONTEXTO: UM MAPEAMENTO DOS ELEMENTOS SOCIAIS,
 HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS**

1 ESTRUTURA ESSENCIAL PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

- Avaliação de contexto
- Envolvimento com a comunidade
- Conhecimento das demandas em que a instituição está inserida
- Nivelamento das demandas apresentadas pelos discentes
- Sentimento de pertencimento dos docentes diante da proposta da escola
- Definição de metas e objetivos institucionais, pedagógicos e materiais

2 ESTRUTURA ESSENCIAL COMUNIDADE ESCOLAR

- Articulação entre a equipe gestora, pais, professores e alunos
- Entendimento da proposta da escola pela comunidade escolar
- Envolvimento e participação da comunidade nas tomadas de consciência a serem realizadas na escola
- Definição das atribuições a serem desenvolvidas em coletivo
- Organização e funcionamento do Grêmio estudantil e conselhos escolares

3 ESTRUTURA ESSENCIAL NÚCLEO GESTOR

- Organização das metas institucionais
- Proposição de formações continuadas aos docentes
- Revisão da proposta da escola diante do planejamento estratégico
- Realização e socialização dos dados das avaliações internas junto à comunidade educativa

- Revisão das rotas formativas dialogadas com a comunidade acadêmica e em observância a BNCC.

4 ESTRUTURA ESSENCIAL PLANO DE AÇÃO

- Adequação da Infraestrutura para atendimento dos objetivos a serem alcançados pelos discentes em seu processo formativo
- Readequação do material didático diante das demandas de aprendizagem dos discentes e em consonância com a BNCC.
- Parcerias com organizações, entidades e também como a comunidade educativa para tratativa dos desafios e metas institucionais
- Indicadores institucionais de desempenho da escola, dos discentes e das ações estabelecidas na organização escolar

4 ESTRUTURA ESSENCIAL AVALIAÇÃO

- Avaliação institucional anual
- Devolutiva das avaliações institucionais à comunidade educativa e professores
- Indicadores de desempenho dos discentes nas avaliações externas
- Inserção do planejamento estratégico no calendário inicial do ano letivo escolar
- Acompanhamento dos indicadores