

ÁUREA RITA SILVEIRA

**POLÍTICAS PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA:
O PROJETO DE ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL NA 3ª
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO
CEARÁ**

Orientador: Emanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

ÁUREA RITA SILVEIRA

**POLÍTICAS PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA:
O PROJETO DE ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL NA 3ª
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO
CEARÁ**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação,
no Curso de Mestrado em Ciências da
Educação, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Emanuel Sabino

Co-Orientadora: Prof.^a Doutora Ana
Benavente

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

“A gente pensa uma coisa, e acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa...e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar de que não foi propriamente dita.”

Mário Quintana (1973)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é carinhosamente dedicado à minha mãe,
minha amiga sincera e parceira sonhadora na
concretização deste curso.

AGRADECIMENTOS

A lista de pessoas que contribuíram para fazer deste trabalho uma realidade é especial. Cada uma merece aplausos de pé.

Aos meus pais, Francisco Geri e Mônica Silveira. Se fosse criada uma lei que dosasse a quantidade de amor de uma filha por seus pais, vocês, certamente, teriam uma filha infratora uma vez que eu há muito a teria violado. Após todos esses anos continuo fascinada por vocês.

Professor Doutor Emmanuel Sabino. Se o Brasil tivesse mais orientadores como o senhor, todos nós, mestrands, sentiríamos mais tranquilidade na realização das pesquisas e elaboração do texto dissertativo. Sua dedicação aos detalhes e entusiasmo que me contagiaram em cada encontro desta travessia é superada somente pela sua competência, simplicidade e compromisso com seus orientandos. Sou-lhe grata.

Professora Doutora Ana Benavente. Sua visão atenta possibilitou podas certas neste trabalho. Seu olhar aguçado aos detalhes, principalmente onde minhas palavras soaram diferentes do que era esperado receberam um cuidado preciso. Muito obrigada por dispor suas habilidades intelectuais a meu favor nesta produção. Fico honrada.

Marta Sheila Dias Muniz. Se todo mestrando tivesse uma amiga e parceira como você as dissertações, certamente, fluiriam com mais leveza e a caminhada rumo à concretização do mestrado seria menos íngreme. Muito obrigada por sua presença constante, por seus mil e um atos de encorajamento, discussões, orientações e préstimos indescritíveis. Você vale muito.

Às equipes gestoras, professores e alunos das escolas estaduais de educação profissional, meu campo de pesquisa. Que vocês continuem acreditando e defendendo com o compromisso que revelam a educação pública cearense. Que talentos vocês têm e que talentos vocês são!

Meus irmãos Jeanne, Jean e Francesar. A cada dia vos amo mais. A força de vocês me permitiu chegar até aqui.

Daniel Carlos, coordenador da 3ª CREDE. Tenho uma grande admiração por suas habilidades profissionais. Se existe um chefe melhor para a equipe, sem abrir mão do sucesso da empresa, eu nunca vi.

RESUMO

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa sobre políticas educacionais se reveste do propósito de levantar reflexões sobre a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, colocando no centro das investigações a qualidade na oferta dessa nova modalidade de ensino no estado do Ceará. Assim, a dissertação que toma vulto e corpo nas páginas a seguir pretende apresentar o resultado de uma pesquisa focada em duas escolas estaduais de educação profissionais jurisdicionadas pela 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 3ª CREDE. Escudado pelo parecer 5154/2004 e, à sombra do Programa Brasil Profissionalizado e da LDB nº 9394/96, o estado do Ceará dá início à criação e expansão das escolas estaduais de educação profissional em 2008. O trabalho que ora expomos concentra um referencial teórico que principia com uma meteórica exposição sobre a história da educação profissional de nível médio no Brasil e mais recentemente o novo modelo apresentado pelo estado do Ceará. Essa pesquisa busca abordar o modelo de gestão, a organização pedagógica, a incorporação do tempo integral, as possíveis inovações da oferta de ensino médio integrado a educação profissional, o projeto diretor de turma como possibilidades de uma educação pública não mais assistencialista, mas focada na qualidade e no respeito ao jovem estudante cearense que, na condição de cidadão, tem direito a uma educação que supere o dualismo tão presente em nossa história educacional. Partindo do pressuposto de que as políticas e processos educacionais não são ilhadas do contexto social, político e econômico, gestamos quatro hipóteses que impulsionam todo o desenvolvimento dessa pesquisa. O objetivo foi de elucidar as condições necessárias presentes ou em construção para o sucesso dessa política educacional enquanto ensino público de qualidade a fim de que se tenha lucidez no caminho desenhado. Nesse percurso investigativo alguns documentos deram apoio e foram bússolas nessa caminhada, entre os quais documentos escritos pela Secretaria da Educação do Ceará, leis e decretos emitidos pelo MEC, leitura de pesquisadores sobre o assunto, além da aplicação de questionários que envolveram alunos e professores das escolas investigadas e entrevista com diretores e coordenadores também dessas escolas. O que resulta de todo esse processo vem explicitado em forma de capítulos e revela que há muito que se avançar, uma vez que podemos considerar essa política ainda embrionária em todo o estado, mas que sinaliza para possibilidades de melhorias dessa política, desde que seja cultivada a prática da sustentabilidade, do investimento em educação e da permanente avaliação e inovação nos cursos ofertados. Outro aspecto que emerge e é aqui registrado, é que não é possível a manutenção das fragilidades ainda presentes que podem ser superadas se realmente é propósito do poder público avançar para novos tempos na educação pública no estado do Ceará.

Palavras chaves: ensino médio; educação profissional; tempo integral; políticas públicas.

ABSTRACT

The work, in the line of research on educational policies aims at raising reflexions regarding implementation of integrated professional education in High School, placing, at the core of the study the quality of provision of the referred to new mode of education in the State of Ceará. Thus, this dissertation takes its shape and body through the presentation of results of survey carried out at two state schools of integrated professional education under the jurisdiction of the 3ª *Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação* – 3ª *CREDE* (3rd. Regional Coordination for Education Development – 3rd. RCED). Shielded by Opinion nº 5154/2004 and in the shadow of the *Programa Brasil Profissionalizado* (Profissionalized Brazil) and of the *LDB nº 9394/96* (Law of Directives and Bases of National Education), the State of Ceará inaugurated and expanded State schools for vocational education as from 2008. The work presented herein focuses on a theoretic referential initiated with a rapid exposition on mid-level professional education in Brazil and more recently on the new model presented by the State of Ceará. This research seeks to address the management model, teaching organization, incorporation of full-time to, possible innovations in supply of integrated high school vocational education, the Head of Class project as education possibilities no longer assisted by welfare, but concentrated on the quality and respect for the young student of the State of Ceará whom, as a citizen, is entitled to an education that overcomes so constantly present in our educational history. Assuming that both educational policies and processes are not detached from a social, political and economic contexts, we conceive four possibilities that drive the entire development of the present research. The aim was to explain the necessary present conditions or in construction for the success of this educational policy as quality public education so as to be clearly conscious of the designed route. In this research itinerary some documents provided support and guidance to undertake this journey, among which are some documents written by the *Secretaria da Educação do Ceará* ((State Secretary for Education of Ceará), laws and decrees issued by the *MEC* (Ministry of Education and Culture), reading researchers on the subject, including questionnaires involving students and teachers of the surveyed schools and interviews with Headmasters and Coordinators of the mentioned schools. The result of this process is explained in the form of chapters and reveals that the road ahead is still long, since we consider this policy still embryonic at the present stage throughout the State but that it points towards possibilities for improvement of the abovementioned policies provided sustainability practices be undertaken, investment in education and a long-lasting evaluation and innovation in the courses offered. One other aspect that arises and we register in this study is that it is not possible to maintain existent frailties which can be overcome if the real purpose of State Government is to enter into a new era in public education in the State of Ceará.

Keywords: High school; vocational education; full-time; public policies.

ABREVIATURAS/SIGLAS

AEE	Atendimento a Educação Especial
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação do Ceará
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEFM	Escola de Ensino Fundamental de Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEC	Laboratório Educacional de Ciências

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

LIE	Laboratório de Informática Educativa
NRDEA	Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNLD-EM	Programa Nacional do Livro Didático- Ensino Médio
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SECITECE	Secretaria de Ciências e Tecnologia do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SEMEC	Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
TPV	Temáticas, Práticas e Vivências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela número 1:	Taxa de Movimento e Rendimento do E.M. no Ceará - 2007.....	38
Tabela número 2:	Taxa Distorção Idade/Série no E.M. no Ceará - 2007.....	38
Tabela número 3:	Matrícula do E. Médio na 3ª CREDE - 2008 a 2010.....	48
Tabela número 4:	Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressam na EEEP Jovem Cidadão. Disciplina: Matemática - 2011.....	81
Tabela número 5:	Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressaram na EEEP Jovem Cidadão. Disciplina: Língua Portuguesa - 2011.....	81
Tabela número 6:	Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressaram na EEEP Jovem de Futuro. Língua Portuguesa - 2011.....	82
Tabela número 7:	Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressaram na EEEP Jovem de Futuro. Matemática - 2011.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Distribuição dos alunos por sexo.....	73
Gráfico 2:	Distribuição dos alunos por faixa etária.....	73
Gráfico 3:	Distribuição dos alunos por zona geográfica.....	74
Gráfico 4:	Distribuição dos alunos por renda familiar.....	75
Gráfico 5:	Distribuição dos professores por sexo.....	75
Gráfico 6:	Distribuição dos professores por faixa etária.....	76
Gráfico 7:	Distribuição dos professores por nível acadêmico.....	76
Gráfico 8:	Distribuição dos professores por experiência docente.....	77
Gráfico 9:	Distribuição dos professores por ingresso no corpo docente da escola.....	78
Gráfico 10:	Número de alunos que repetiram de série durante a vida escolar.....	80
Gráfico 11:	Curso que está fazendo.....	83
Gráfico 12:	Motivos que levaram os alunos a procurarem a escola.....	83
Gráfico 13:	A escola profissional é diferente de outras escolas públicas.....	88
Gráfico 14:	Contribuição do tempo integral na melhoria da aprendizagem.....	85
Gráfico 15:	Os ambientes de apoio pedagógico na melhoria da aprendizagem.....	86
Gráfico 16:	Acompanhamento às tarefas de casa.....	87
Gráfico 17:	Diversidade na metodologia de ensino.....	87
Gráfico 18:	Disciplina de preferência dos alunos.....	88
Gráfico 19:	Visão dos docentes sobre a escola de tempo integral.....	90
Gráfico 20:	Contribuição da formação inicial dos docentes para esta escola.....	91
Gráfico 21:	Conhecimento dos docentes sobre o Projeto de vida dos alunos.....	92
Gráfico 22:	A proposta curricular e a demanda do mercado.....	93

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	17
1.1. Buscando no passado as raízes do presente.....	18
1.1.1. Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 – no viés de heranças, fatos e realizações.....	21
1.1.2. Ensino Médio Profissionalizante: reformas que não mudam.....	24
1.1.3. LDB nº 9394: em busca de caminhos para a educação profissionalizante.....	25
1.1.4. Parecer 2208/1997: analepse ou prolepse?.....	30
1.1.5. Parecer 5154/2004: revolução ou pequenas mudanças?.....	33
CAPÍTULO II ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ.....	37
2.1. Nosso Céu tem mais Estrelas?.....	38
2.1.1. Escola Estadual de Educação Profissional – há que se cuidar do broto.....	41
2.1.2. TESE: um novo jeito ou um jeito novo de gerenciar a escola pública?.....	44
2.1.3. Diretor de Turma: para não dizer que não falei das flores.....	48
2.1.4. Saber docente: um saber para além da execução.....	52
CAPÍTULO III CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO - A METODOLOGIA.....	57
3.1. A metodologia.....	58
3.1.1. Universo da Pesquisa.....	59
3.1.1.1. EEEP Jovem Cidadão.....	59
3.1.1.2. EEEP Jovem de Futuro.....	61
3.2. Sujeitos/ Amostra da Pesquisa.....	63
3.3. As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados.....	64
3.3.1. Entrevista.....	65
3.3.2. Questionário.....	67
3.3.3. Observação.....	69
3.4. Procedimentos utilizados na análise dos dados.....	70
3.5. Caracterização da Amostra.....	71
CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	79
4.1. Professores e Alunos. O que dizem as diferentes vozes sobre essa política.....	80
4.1.1. Perfil sócio educacional dos alunos das escolas pesquisadas.....	80
4.1.2. Concepções dos sujeitos discentes sobre a EEEP.....	84
4.1.2.1. Gestão Pedagógica e Proposta Curricular: significado para o discente... ..	86
4.1.3. Docentes em pauta: o que sentem e pensam sobre as escolas profissionais.....	89
4.1.3.1. Concepções dos sujeitos docentes sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional.....	89
4.1.3.2. Gestão Pedagógica e Proposta Curricular: significado para o docente... ..	90
4.2. Análise e Discussão dos dados Qualitativos.....	93
4.2.1. Análise da entrevista das diretoras.....	94

4.2.1.1. Inovação no modelo de gestão.	94
4.2.1.2. Mundo do Trabalho.....	97
4.2.1.3. Gestão Pedagógica.....	100
4.2.2. Análise da Entrevista das Coordenadoras Escolares.....	108
4.2.2.1. Inovação no modelo de gestão.....	108
4.2.2.2. Mundo do trabalho.....	116
4.2.2.3. Gestão Pedagógica.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	I

INTRODUÇÃO

No contexto atual, as dinâmicas das transformações ocorridas no mundo do trabalho, no universo tecnológico e meios de comunicação colocam a escola no foco de olhares e das discussões sobre seu desempenho em resposta a esses desafios e suas estratégias para atender de forma democrática eficaz e efetiva a este novo modelo de homem e sociedade.

Nessa linha de pensamento declara Demo: “A sociedade moderna exige um cidadão capaz de estar à sua frente, comandando o processo exponencial de inovação, não correndo atrás, como se fora sucata” (1996, p. 32).

Sob este enfoque, podemos considerar legítima a concepção de que a educação escolarizada é instrumento primordial na formação desse sujeito, como também é canal de inovações e vetor de produtividade formal política, social e, conseqüentemente, cidadã. Isto nos concebe, naturalmente a certeza de que nessa empreitada a educação terá que gestar e dar a luz a ações com objetivos claros e determinados cujo gatilho seja de curto, médio e longo alcance.

O Brasil, nessa conjuntura tem posto em questão, nesses últimos anos, o ensino médio que, diante dessas inúmeras mudanças que temos presenciado, vem exigindo uma nova concepção para este segmento, com propostas de um redimensionamento sob a forma de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. O desafio que emerge destas concepções é como conciliar todos os objetivos descritos em documentos oficiais para esta última etapa da educação básica, ou seja, preparação para o prosseguimento dos estudos, preparação para o trabalho e desenvolvimento pessoal de tal forma que atenda aos paradigmas atuais que já não comportam processos educacionais reducionistas, dissociando teoria e prática.

Integrar essas duas modalidades de ensino faz sobressair às contradições dentro das próprias leis que sustentam essa nova política, isto é, considerar a organização fragmentada e teórica cunhada na bandeira fordista/ taylorista que historicamente caracterizou o ensino médio no Brasil em favor de uma nova organização curricular que leve em conta o conhecimento favor desse novo modelo de oferta de ensino. É em Kuenzer que temos suporte teórico desse quadro quando ela faz a seguinte afirmação: “assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (2004, p. 79).

As mudanças que ocorrem através de leis, decretos e resoluções evidenciam a necessidade de uma escola pública que rompa com paradigmas tradicionais para que se

alcancem a qualidade necessária aos tempos atuais e se extirpe as possibilidades de uma inclusão excludente.

Neste contexto de reformulações das políticas educacionais o Estado do Ceará iniciou o desenho de uma política educacional, filosoficamente, comprometida em minimizar a exclusão social e econômica proporcionando ao jovem estudante mecanismos culturais, tecnológicos, profissionais e humanos que satisfaçam as exigências do mundo contemporâneo.

Esta política vem se estabelecendo através da criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, com oferta de ensino médio com tempo integral, respaldada pelo decreto nº 5154 de 23 de junho de 2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação.

Tais escolas defendem a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, de romper com paradigmas tradicionais a fim de que, teoricamente, o que propõe a lei tome concretude. Assim, os pilares da educação defendidos por Delors (2003) aprender a aprender, ou seja, adquirir instrumentos de compreensão; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser-realizar-se como pessoa em sua plenitude; aprender a fazer- poder agir sobre o meio envolvente.

Uma vez que a escola tem se conformado de maneira satisfatória com as ideologias capitalistas, há que ser reorganizada para essa realidade que é mesclada por contradições em conhecimentos, sobreposição de teoria. É preciso que espaços pedagógicos sejam criados e assim se possibilite visibilidade ao jovem que busca o campo de emprego por vias menos labirínticas.

Partindo dessas reflexões empreendemos, ainda que timidamente, organizar essa pesquisa cujo objeto de estudo se refere à Política para Melhoria da Educação Pública: o projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação do Ceará.

A nossa experiência, atualmente, na condição de Supervisora do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem- NRDEA da 3ª CREDE, inquietou-nos diante do que vem se desenhando e vivendo com essa nova política a ponto de procedermos a seguinte investigação: de que forma as políticas, atualmente, definidas no Ceará, para a escola estadual de educação profissional em tempo integral contribuem para a viabilidade da melhoria na qualidade da educação pública segundo a ótica de alunos e professores?

- Que perspectivas de mudanças de ordem conceitual, ética, política e pedagógica

poderiam ser impulsionadas pelo governo para garantir a qualidade das escolas profissionais com cursos de curta duração num confronto desigual com um mercado globalizado e competitivo? Levando em consideração que toda sociedade concreta estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades que gerem mudanças e que seus efeitos podem ser observados não apenas em sua estrutura organizacional, mas, sobretudo, na comunidade interna e externa na qual está inserida, esta pesquisa se sustenta na discussão dessa política educacional, mas especificamente nas duas escolas estaduais de educação profissional da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação -3ª CREDE.

Na condição de coparticipe, ainda que indiretamente, por estar envolvida na implantação e implementação dessa nova política repousamos nos seguintes objetivos para essa pesquisa:

- Analisar os fundamentos normativos e da gestão das escolas estaduais de educação profissional da 3ª CREDE comparando-as com as políticas públicas pluralistas que, no passado, sustentaram o ensino profissional no Brasil.
- Refletir sobre os critérios de seleção do corpo docente, condições de trabalho e a preparação destes para esta nova dinâmica de ensino numa visão integrada, contextualizada e interdisciplinar.
- Entender como a dinâmica da proposta curricular das escolas estaduais de educação profissional, incluindo o ensino da TESE, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e autonomia intelectual dos estudantes destas escolas.
- Analisar, no cotidiano, o modelo de gestão que envolve o projeto diretor de turma como mecanismo de fortalecimento desta política educacional.

Na busca de respostas às perguntas que fundamentam e dão origem a esta pesquisa, elaboramos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Políticas de sustentabilidade - para que a escola estadual de educação profissionalizante garanta qualidade em sua oferta de ensino, é preciso que se fortaleçam as políticas para esta forma de oferta de ensino, assegurando a permanente inovação nas ofertas de cursos profissionalizantes, na gestão de processos, na gestão pedagógica e administrativa.

Hipótese 2. Competência docente - manutenção do processo seletivo dos profissionais docentes somado à permanência e acompanhamento do desempenho profissional e formação continuada em serviço.

Hipótese 3. Gestão eficiente e eficaz na escola- implantação, apropriação pelos envolvidos e manutenção da dinâmica de gestão, inclusive momentos de planejamentos, desenvolvidas nas escolas estaduais de educação profissional.

Hipótese 4. Proposta pedagógica - capaz de atender à formação geral e técnica tendo em vista a humanização, a postura crítica, criativa, empreendedora e autônoma dos discentes frente ao mundo contemporâneo.

Imbuídos da responsabilidade de alcançar nossos objetivos esse trabalho será dividido em duas partes que são precedidas por uma introdução. A 1ª parte constituída por dois capítulos que comportam a fundamentação teórica procura, já no primeiro capítulo, situar o leitor nos principais marcos históricos sobre a trajetória da educação profissional, no Brasil, sob a ótica de interpretações legislativas e sociológicas.

No segundo capítulo refletiremos sobre as políticas pedagógicas e de gestão para o ensino médio integrado ao profissionalizante no Ceará e sua sustentação para uma educação de qualidade, considerando as possibilidades de construção de uma escola pública geradora de conhecimentos que atendam a demanda dessa sociedade.

A II parte também constituída por dois capítulos, temos no terceiro capítulo a descrição das abordagens metodológicas utilizadas para responder às hipóteses levantadas e a consolidação desse trabalho cujo pilar leva em conta o tipo de coleta, os instrumentos utilizados, alguns resultados obtidos e análise de dados.

No capítulo quatro damos atenção ao resultado da pesquisa qualitativa e quantitativa nos detendo na análise das informações colhidas e transformadas em gráficos quando se abordou a pesquisa quantitativa. A análise dos dados da pesquisa qualitativa se dá também sob a forma de comentário, referendada pela visão de autores sobre as questões em foco.

Nas considerações finais, abrimos espaço para avaliar os objetivos iniciais e para reflexão sobre a problemática que costumeiramente está presente na história da educação brasileira, seguida de algumas reflexões.

Reconhecemos que, embora este trabalho tenha objetivos científicos, o que nos impulsiona é o sonho na busca de uma escola pública com a qualidade e o compromisso capaz de despertar no jovem estudante a esperança de um futuro menos incerto.

CAPITULO I A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1. Buscando no passado as raízes do presente

Não há como entender o presente sem conhecer o passado. Assim, para analisarmos de modo mais expressivo e significativo o contexto atual da educação profissional de nível médio no Brasil, em especial no estado do Ceará, empreendemos conhecer, ainda que de forma aligeirada, a trajetória dessa modalidade de ensino a fim de traçarmos uma linha analógica entre os fatos e os feitos desta modalidade de educação.

A história da educação profissional no Brasil não é recente se considerada na perspectiva da visão da educação não sistemática. O que os registros narram era a presença de uma educação propedêutica para as elites. Seus primeiros registros, portanto, remontam ao período imperial (1822 a 1889), segundo declaração de Oliveira (2003) quando do início das primeiras escolas profissionais. Recente, no entanto, é o termo educação profissional enquanto registro em Leis de Diretrizes e Bases da Educação, inaugurada na LDB 9394/96 em seu segundo capítulo, artigo 39.

Garcia (2001) constata que a educação profissional nasce já estigmatizada em terras brasileiras, com a marca da servidão, uma vez que foram os índios e os escravos os primeiros alunos aprendizes de ofício. Este grupo garantiu à população restante a concepção distorcida de uma educação reservada para população muito baixa da sociedade.

Vivendo na contramão das demais colônias europeias na América Latina, bem como das espanholas, a educação, no Brasil, não teve o mesmo incentivo nem olhar das autoridades competentes.

Ao contrário, o Brasil gesta sua educação profissional tendo por base, além do estigma de servidão oriundo do início da colonização, segundo Vieira (2006), o princípio assistencialista. Nessa linha de pensamento Lima afirma que: “para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista ou circunstanciais, uma vez que não havia qualquer política educacional definida” (2007. p.5).

Com a instauração da “República Velha” (1889 a 1929) a educação profissional assume outra conotação. Vemos neste período esta modalidade de ensino esvaziar-se da função assistencialista para assumir a função de preparar operários para as profissões da época. No entanto, os três séculos de uma vivência cultural que relacionava sempre trabalho com escravidão não é mais, na visão de Romanelli (1997) uma mentalidade exclusiva de um segmento da sociedade mais já se alastrara por todas as camadas sociais

brasileiras.

Somente em 1909, a educação profissional, no Brasil, tem início com reconhecimento oficial mediante o Decreto-Lei nº 7556 de 23 de setembro, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Neste Decreto-Lei a educação profissional é instituída, na ótica de Wittaczik (2008) como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial.

Custodiado pelo Ministério da Agricultura desde 1906, o ensino profissional parece retornar as suas bases ao serem implantadas dezenove escolas de Aprendizes Artífices destinados “aos pobres e humildes”. Nesse ano, o ensino profissional é delegado ao Ministério da Indústria e Comércio.

A partir da década de 1930 o ensino profissional se expandiu no país alcançando um público de jovens indistintos de sua posição social e econômica que ocupavam. Nessa década o Brasil assiste ao Manifesto dos Pioneiros da Educação que levantam a bandeira de uma educação pública para todos anulando perspectivas de exclusão ao saber escolarizado, assegurando possibilidades iguais para todos.

Em 1931 o Brasil vive uma reforma que passou para história como Reforma Francisco Campos e provocou mudanças no ensino secundário e no ensino profissional comercial. Entretanto, nessa década, apesar do impulso dado a educação profissional ainda se sente a presença forte de uma educação para o ensino médio fincada nos moldes da cultura pregada através do liceu francês destinado as elites cujo teor era o estudo focado nas humanidades e na cultura greco-romana.

A constituição de 1937 contribuiu na visão de Vieira (2006), para uma hibernação dos avanços existentes nas discussões sobre a educação no país. Há, mais uma vez, uma distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes desfavorecidas.

Em 1942 dá-se a consolidação do ensino profissional no Brasil, ao ser estabelecido, no governo de Getúlio Vargas, através de Decreto-Lei o conceito de menor aprendiz para efeito legal. Entretanto, há que se refletir sobre a manutenção da visão dicotômica e preconceituosa do ensino no Brasil. Muito embora o ensino profissional alcance o reconhecimento legal, ele ainda permanece concebido para atendimento a classes menos favorecidas, àqueles que, precocemente, ingressaram no mercado de trabalho. O que mais uma vez se pode constatar, tendo como fundamentação pensamentos de pesquisadoras como Kuenzer (2002) é que esse modelo de educação permanece restrito a jovens das mesmas camadas sociais, excluindo-os de qualquer possibilidade de acesso ao ensino

propedêutico e, conseqüentemente, a universidade. O saldo de todo esse contexto educacional é a manutenção de um “status quo” desigual.

Muito embora as políticas públicas para o ensino profissionalizante esposem novos modelos emoldurados por leis que atendam a um contexto político e econômico erguidos em épocas distintas, sua essência ideológica não denota inovações. Vamos encontrar essa evidência na criação das escolas técnicas federais em 1942. Nessa década são registradas algumas inovações cujo berço está na promulgação das Leis Orgânicas. Destacamos a Lei Orgânica do Ensino Secundário ocorrido no mandato do ministro Gustavo Capanema, cuja insipidez não promove nenhum alinhamento entre ensino secundário e ensino profissionalizante. Para Ramos (2010) o que se obtém dessa nova lei é a manutenção de uma educação cujos princípios permanecem centrados no ensino “propedêutico e aristocrático” alimentando uma tradição de um ensino dual.

Para a educação profissional os ventos das mudanças no campo industrial impulsionam o desenho de um profissional capaz de atuar nessa conjuntura econômica, agora com um modelo de qualificação técnica até então desnecessária no mercado de trabalho. Mediante regulamentação do Decreto n. 47038 de 16 de dezembro de 1959 é assegurada o funcionamento das Escolas Técnicas Federais. Na visão de Ramos “observa-se o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos”. (2010, p. 36). Já Cunha (1977) vê nessa atitude do estado uma estratégia de manutenção do controle social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/1961 nasce após um longo período de discussões e tramitações, enquanto projeto pela Comissão de Educação e Cultura. Período de intensa demanda da população estudantil pelo ensino secundário ofertado pela esfera pública redundou na criação de escolas secundárias sob a responsabilidade do Estado. Esse cenário vai ter como desfecho uma lei que “representou uma solução de compromissos entre as principais correntes em disputa, não correspondendo plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no debate” (RAMOS, 2010, p.37).

Para a educação profissional esta lei trás alguns avanços, ainda que não assegure grandes expectativas. Podemos considerar como avanço, ainda que um pouco atrasado em relação à caminhada da educação profissional de nível técnico no Brasil a possibilidade de equivalência entre ensino secundário e profissional ao permitir aos concluintes da educação profissional técnica à oportunidade de prosseguimento dos estudos em uma universidade. Se o legado formal aponta para mudanças, um olhar mais atento nas

entrelinhas dessa lei e de todas as intenções que cercam suas reformas educacionais nos leva a perceber que,

a política educacional reflete os conflitos, de modo que a luta em torno da criação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei n. 4.024/61) ocorre em meio a essa polarização, no período de redemocratização do país pós Estado Novo. Os setores populares e populistas pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de uma para o outro (FREITAG, 1986 , p.56).

Encerramos esse item buscando refletir sobre as consequências herdadas pelos anos de manutenção de uma educação secundária que por atender a uma realidade social discriminatória e excludente absorveu o papel, ainda que de forma subjetiva, muito embora se questione sua intencionalidade, de canal entre o ensino fundamental e o nível superior, destituído de quaisquer indícios de identidade.

O lastro de novos rumos econômicos que chegavam, o Brasil se vê construindo uma nova LBD que trará um novo propósito ao saber escolarizado e sua articulação com o mundo do trabalho mais, mesmo assim, não vai assegurar a qualidade no processo de ensino tão necessários na escola pública. Que fatos e feitos esta nova lei vem inserir na história do ensino médio profissionalizante no Brasil é o que abordaremos de forma breve no próximo tópico.

1.1. 1. Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 – no viés de heranças, fatos e realizações.

As mudanças econômicas e tecnológicas que assolam o mundo chegam ao Brasil em um período de ditadura militar. O Brasil sob este regime vive os avanços da urbanização e industrialização iniciadas, segundo Vieira (2002) nos anos de 1930 e que tomaram impulsos nos anos posteriores, mais precisamente no período de 1968 a 1973 mediante o então conhecido “milagre econômico” em que a presença do capital estrangeiro se faz sentir de maneira consistente. Nesse contexto, a qualificação de trabalhadores se torna imperativo e em 1965 é criada a Equipe de Ensino Médio cuja razão de existência consistia em “assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio” (RAMOS, 2010, p. 39). É no berço deste “fato” sócio educacional que é gestada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, aprovada quase três anos após a reforma do ensino superior.

Vieira (2002) analisa este período como um desvio, uma verdadeira curvatura na política existente. O que se tem como fato com o advento dessa lei e decretos vai congelar o processo de desenvolvimento do ensino médio e da educação profissionalizante no Brasil. É fato a intenção dessa nova LDB em dar uma única trajetória para todos os estudantes do ensino médio no Brasil, ao colocar como compulsória a oferta do 2º grau profissionalizante em substituição a dualidade sempre presente nesta modalidade de ensino. Muito embora não possamos negar que essa intenção se fixa na letra da lei, a realidade, entretanto, vem exibir como realização uma crescente função propedêutica desse ensino por entidades privadas.

É sabido, no entanto que a reforma contida nesta LDB contempla algumas inovações significativas se comparadas a LDB de 1961. Entre estas inovações vale destacar a introdução de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos, conforme determina em seu artigo 4º.

Sob os ares de reforma educacional a LDB de 1971 concebe o segundo grau como formação específica com caráter de “habilitação profissional” (Art. 4º § 3º e Art. 5º § 2º). Esta ideia de inovação, na leitura de Vieira (2002), revela a intenção de que a qualificação para o trabalho encerrasse todo o segundo grau e assim, imprimisse a ideia de “terminalidade.”

Ramos declara que “o ensino técnico assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira, a de formar técnicos e a segunda a de formar candidatos para cursos superiores” (2010, p. 40).

Ainda na leitura de Vieira (2002) os esforços de profissionalização foram um fato não consolidado, ou seja, um fato sem feitos. Isto porque, enquanto as escolas públicas viveram a obrigatoriedade da oferta do um segundo grau profissionalizante, as escolas privadas optaram pelo ensino propedêutico, muito embora a LDB de 1971 não preconizasse esta prática. O que podemos registrar como fato é que nessa etapa de industrialização acelerada concluir o ensino superior era um salto rumo à possibilidade de ascensão social.

Na contramão desse fato as escolas públicas vivenciam, nesse período, uma formação profissional de “faz de conta” (VIEIRA, 2002, p. 56) por não disporem de investimentos financeiros que assegurem a manutenção desta oferta de ensino com a qualidade necessária. Assim, o que se obtém, como consequência desta oferta de ensino, é

profissionais inaptos para assumirem espaços no mercado de trabalho e, de impossibilidade de acesso a uma universidade.

Ramos declara que “a lei 592/71 carregou em si a função de conter essa demanda mesmo que tal propósito não apreça claramente” (2010, p. 40).

Diante desse cenário mesclado de contradições e paradoxos educacionais e sociais antever o fracasso desse mito da reforma educacional era fato. Freitag endossa esse pensamento ao apontar os vários fatores que seriam determinantes para esse desfecho:

um deles, certamente, foi o total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvida nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações de oficinas, professores (profissionais) preparados para “profissionalizarem” as crianças e adolescentes, assim como não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta (1986, p. 41).

É a este contexto ideológico e cultural que se justifica a desvalorização do ensino técnico-profissional cuja história é marcada “por uma longa resistência ao ensino técnico e profissional e o relegar esse ensino para as carreiras desvalorizadas, um confinamento simbólico (...)” (DUBET, 2003 p. 32).

É fato que, nesse campo fértil de mudanças para o então ensino de segundo grau, a lei 5692/71 ao tornar esta modalidade de um curso profissionalizante compulsório, ao contrário do que ideologicamente se pretendia, fortalece seu dualismo.

Fato indiscutível é que o “milagre econômico” idealizado como trampolim para que o Brasil ingressasse no bloco de países do Primeiro Mundo não se concretiza na dimensão projetada. O efeito desse fracasso econômico e social se reflete no ensino fazendo com que a generalização da profissionalização no segundo grau seja anulada mediante Parecer nº 76/1975 que estabelece a modalidade de ensino geral, consolidado, tempos depois pela Lei nº 7044/1982.

Diante de todo esse cenário de fragilidades e insustentabilidades erguido com a Lei 5692/71 é fato que a educação brasileira tem um retrocesso ao modelo anterior a 1971 e, mais uma vez se vive a oferta de uma educação propedêutica para as elites e uma profissionalizante para os trabalhadores. Uma educação a serviço da demanda do mundo do trabalho e das relações sociais.

O malogro dessa reforma vai promover nos anais da educação brasileira a criação da Lei nº 7044, de 1982 desmontando toda uma intenção anterior ao “cassar” os artigos daquela lei que obrigavam a existência de um ensino secundário profissionalizante. Estaremos, finalmente, figurando a educação e, em especial, o ensino médio como uma das

prioridades governamentais? Cabe-nos, aqui, continuar conhecendo um pouco mais sobre a trajetória do ensino médio e educação profissionalizante.

1.1.2. Ensino Médio Profissionalizante: reformas que não mudam

A ditadura militar, no início da década de 1980, evidencia sinais de falência.

Para Ramos (2002) as mudanças organizacionais ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de oitenta vão determinar novos paradigmas na área de produção e, conseqüentemente, gerar novas tendências que colocam em destaque a educação como mediadora do conhecimento necessário a esta nova ordem de mercado e sociedade. No afã de mudanças educacionais Saviani (1989) merece destaque ao apresentar durante o Seminário Choque Teórico, o texto sobre a concepção de politecnia. Esse trabalho, na visão de autores como Garcia e Lima Filho (2004), referenda as discussões em busca de uma proposta política para educação capaz de romper com o dualismo histórico que cunhou sua caminhada.

No plano educacional é nítido o fracasso gerado pelas reformas advindas da LDB nº 5692/71. Em face deste resultado uma nova lei ganha expressão no cenário político da educação brasileira. A lei nº 7044/82 dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização trazendo de volta a formação geral.

Uma leitura sobre este contexto educacional que se ergue a partir daí deixa-nos a possibilidade de interpretarmos o termo “preparar para o trabalho” como soando impreciso mesmo que oficialmente seja registrado, ainda que de forma tênue, a ideia de ensino profissionalizante. O que decorre após a homologação da lei 7044/82 é um leque de pareceres. Desse conjunto, podemos destacar os pareceres nº 618/82 e 108/85. Este tratava de esclarecer a questão da habilitação profissional após a lei 7044/82, aquele trata das alterações presentes nesta nova lei. As habilitações profissionalizantes tornam-se opcionais.

Não obstante a existência dessa nova lei permanece a necessidade de reformular o ensino de 2º grau. É criado o parecer nº 76 de 1975 que abandona a ideia de profissionalizar todo concludente de 2º grau ao redefinir o conceito de habilitação profissional. Para Ávila (1995) este parecer buscou ajustar a educação profissional à realidade nacional. Entretanto, o que se observa é que o ensino médio permaneceu

cristalizado em sua essência ao manter a visão humanista ainda do período colonial. “Uma educação literária, livresca, acadêmica, verbalista e intelectualista, completamente alheia às necessidades reais da sociedade destinadas a dar cultura geral básica, desvalorizando a qualificação para o trabalho” (ÁVILA. 1995, p. 8).

Ao analisar as leis 5692/71 e 7044/82, Vieira (2002) as vê como fato determinante da falta de identidade do ensino médio, além de gerarem, também, falsas expectativas diante da educação profissional.

Esta ausência de identidade perdura até a década de 1980 quando uma nova lei de diretrizes e bases define os novos horizontes para esta modalidade de ensino. Teremos, finalmente, traçado um caminho para o ensino médio com características nascidas de uma identidade própria e adequada as demandas políticas, econômicas e sociais capaz de garantir a qualidade tão necessária mais nunca presente em documentos oficiais nem tão pouco ofertados nos espaços das escolas públicas? No próximo item nos ocuparemos desse questionamento.

1.1.3. LDB nº 9394: em busca de caminhos para a educação profissionalizante

No processo constante de mudanças e avanços, intrínsecos da existência humana, a década de 1990 é palco de inovações tecnológicas que exigirão um redimensionamento em vários pilares sociais, entre eles a educação. Acompanhar o novo modelo de sociedade tecnológica requer uma educação básica mais extensa. Isto exige, também, um redimensionamento do então ensino secundário.

A preocupação sobre as finalidades do ensino médio é levada à mesa das discussões que tratavam das redefinições de políticas para a educação brasileira. Isto porque é consenso sob a ótica do Banco Mundial de que a educação é mola propulsora para o sucesso da economia em uma sociedade sob a onda da globalização. Presente nas discussões que emolduravam o futuro para o ensino médio brasileiro, o Banco Mundial, segundo Garcia e Lima Filho (2004), elaborou três relatórios que focavam a realidade constatada no ensino fundamental, médio e universitário. A conclusão relatada sobre o ensino médio brasileiro apontava para uma educação permeada por fracassos cujo arcabouço dessas “ineficiências e ineficácias” reside na fragilidade das políticas para essa modalidade de ensino.

Nestes relatórios ainda há abordagens sobre o investimento elevado para os cursos das Escolas Técnicas Federais quando comparadas ao investimento feito nas demais escolas de ensino de segundo grau em nível estadual e municipal.

Sobre esta tese do Banco Mundial declara Garcia e Lima Filho:

Portanto, trata-se da substituição da concepção de educação pública e gratuita em todos os níveis, como direito de todos e dever do Estado, por uma nova concepção de educação como serviço disponível em um mercado, ao qual se tem acesso conforme as possibilidades de cada um. Nesse sentido, a equidade é, claramente, uma política de redução de direitos sociais (2004, p.97).

Embora as buscas por uma identidade para o ensino médio já ocupassem as páginas oficiais de políticas governamentais no início da década de 1990 é somente com a elaboração e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que sua formação assume um caráter mais específico. Contrariando o que prescrevia a LDB 5692/71, esta nova lei contém dispositivos que merecem referência a fim de que compreendamos, tanto quanto possível, os novos caminhos traçados para esta modalidade de ensino.

O Brasil ganha em 1988 uma nova constituição que traz em seu bojo os indícios para o novo modelo de educação nacional. Com a promulgação desta constituição oportuniza-se a existência de discussões que culminarão com versões preliminares da futura Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96.

Um projeto inicial desta nova lei, em versões apresentadas pelo Deputado Octávio Elísio, concebe uma educação fundamentada no pensamento crítico e inovador e diluía qualquer possibilidade de tensões entre a formação do cidadão e a formação profissional (SINGER, 1996).

Sob este prisma o formato que se atribuía ao ensino médio extirpava a clássica dualidade entre formação geral e formação profissional presentes em nossa história educacional. Havia, a partir de então, uma concepção de uma educação unitária e politécnica na expectativa de romper com o tratamento isolado que se dava ao ensino profissional.

Na trajetória das discussões sobre a redação legítima desta LDB outros pensamentos se acoplam aos já existentes provocando alterações no corpo filosófico e legislativo desta lei.

Com a versão final atribuída ao Senador Darcy Ribeiro/1992 para a LDB o texto

deixa lúcido para o leitor uma concepção de educação ocupada com a preparação básica para o trabalho, omitindo qualquer detalhe sobre a efetivação, nos espaços escolares, desta função do ensino médio. Mais uma vez é negado o direito de se garantir padrões de qualidades para a educação básica e, neste caso para o ensino médio.

Na análise de Guimarães (2002) esta nova lei da educação o Ensino Profissional retornou a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional.

O parágrafo 2º do artigo 36 está assim redigido: “Art.36 § 2º- o ensino médio, atendida a formação geral do educando poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”

Declara ainda Guimarães que:

as políticas para o ensino médio presentes na legislação, mesmo prevendo a formação integral do indivíduo, não asseguravam seu desenvolvimento pela prática cotidiana, permitindo o acesso de poucos ao ensino superior e não respondendo as necessidades de preparo para inserção na atividade profissional.(2002,p.11).

Enquanto a LDB 5692/97 define duas funções para o ensino médio que é preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a LDB 9394/96 concebe esta modalidade de ensino como última etapa da educação básica com a função de desenvolver um ensino “vinculado ao mundo do trabalho e a prática social” (BERGER FILHO, 1999, p. 88).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estrutura com uma precisão maior a oferta educacional. Já no capítulo II a encontramos classificando o sistema de ensino em níveis e modalidades. Por nível teremos a educação básica e o ensino superior. Por modalidade a educação de jovens e adultos, educação indígena e especial, categorizando a educação profissional como modalidade complementar à educação básica. Estudiosos dessa lei como Berger Filho (1999) são adeptos do pensamento de que há, na atual LDB, uma definição mais consistente, ao menos na base teórica quanto à identidade dessa etapa da educação básica e facilmente observada no parágrafo 2º do artigo 1ª. Se a LDB 5692/71 tratava o então segundo grau, em suas ofertas, de forma desagregada, a atual busca convergir suas funções mediante diálogo entre mundo do trabalho e prática social, segundo definição de Berger Filho (1999).

A LDB 9394/96 clarifica, ainda, a objetividade do ensino médio no que tange a base nacional comum ao abordar a aplicação entre teoria e prática. Há uma expansão no trato com os conteúdos que, divorciados dos velhos paradigmas tecnicistas, apontam para um horizonte produtor de novos conhecimentos e autonomia intelectual ao defender sua

permanente busca pela criação de informações e utilização dessas para resolver problemas concretos.

A nova LDB refina, portanto, sua concepção sobre a educação ao prescrever um ensino médio de base científica e tecnológica, ampliando o trato com os conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e tecnológicas.

Ao referendar a educação profissionalizante, ao contrário das demais leis de diretrizes e bases da educação até então existentes que se referiam à educação profissional de nível médio de forma aligeirada, essa lei traz algumas especificidades que a destacam das anteriores. Assim podemos destacar como inovação:

No artigo 39 encontramos que é competência da educação profissional promover “o permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva”.

Nos artigos 40 e 42 vamos encontrar outra característica atribuída à educação profissional que é a função complementar. Vejamos:

Art. 40 – a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art.42- as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

Para Berger Filho “a educação profissional é definida como complementar a uma vertente ao mesmo tempo terminal e propedêutica” (1999, p. 92).

Segundo Saviani, “esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (1997, p.25).

É oportuno lembrar que para a educação profissional, o Banco Mundial e CEPAL tinham uma recomendação específica que era o repasse, paulatino, desta modalidade de ensino para a esfera privada (SENAC, 2010), visto ser um processo longo e dispendioso.

Nesta reforma há uma possibilidade no trato com o currículo para o ensino profissionalizante que é a livre organização dos conteúdos desde que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, não se distanciando das peculiaridades regionais (SENAC, 2010).

Uma leitura mais detida da LDB 9394/96 nos permite perceber que esta nova lei sinaliza para novas estratégias de enfrentamento dos desafios presentes até então no ensino médio profissionalizante. No Brasil, entre estas estratégias podemos destacar a responsabilidade conferida ao poder público na oferta do ensino médio como direito do

cidadão. Castro & Tiezzi reconhecem que a “matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo durante os anos 1990” (2005, p.126).

Para dar maior nitidez ao proposto na nova lei é redigido um parecer nº 15/98 em que ficam definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio – DCNEM, posteriormente consolidado pela Resolução nº 03/1998. Esta resolução vai incorporar uma nova proposta curricular, alinhada ao discurso internacional dominante.

De igual modo a nova proposta curricular elege um conjunto vocabular que norteará o novo fazer pedagógico como contextualização, interdisciplinaridade, abandono de um conteúdo fragmentado e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Nesta linha de pensamento e ventos de mudanças, o currículo recebe uma nova roupagem tendo sua estrutura organizada para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, da preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ramos (2002) compreende estes princípios alocando-os na categoria que se traduzem sob a forma de competências cuja intenção ideológica é proporcionar ao jovem estudante um caminho profissional que se configura pela constante adaptação e readaptação deste jovem as vicissitudes do mundo do emprego formal, bem como da instabilidade da produção do mercado.

Encerrando essa reflexão sobre a lei educacional em questão, não podemos tornar míope a visão de que a nova LDB traz um pensamento mais evoluído em relação às anteriores, o que era de se esperar, principalmente no contexto em que estava inserida. Seu foco educacional aborda processos de ensino baseados no pensamento crítico, no trabalho integrado e na emancipação intelectual do jovem estudante.

De igual modo não podemos ser míopes quando olhamos a proposta de reforma de gestão pedagógica e curricular que com todo esse discurso não vai encontrar espaço para sua concretização uma vez que a escola não dispõe de recursos humanos preparados para assumir e ministrar todas essas novas dinâmicas pedagógicas explicitadas para essa modalidade de ensino.

Autores como Zibas (2005) fazem uma crítica a LDB por abandonar a principal característica do primeiro projeto no que diz respeito ao ensino médio ao não dar ênfase a ato do trabalho como sustentáculo educativo e orientador de todo o currículo, deixando margens livres para o nascimento de pareceres que complementam as lacunas e omissões deixadas por esta lei. É nesse contexto que toma forma e visibilidade o decreto 2208/97, discutido a seguir.

1.1.4. Parecer 2208/1997: analepse ou prolepse?

Incorrendo na possibilidade de sermos extremamente reticentes no relato histórico da trajetória do ensino médio e educação profissional, achamos prudente registrar que em 1996, tramitava paralelo a LDB 9394/96, na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1603/96 elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura–MEC. Esse PL tinha a incumbência de apontar rumos para educação profissional, principalmente para a rede federal. A orientação que emerge desse projeto é a oferta, em separado dessa modalidade de ensino. As constantes polêmicas e discussões não concluídas terminam por repercutir na redação final da LDB quando ao destino da educação profissional, deixando, assim, fossos que facilmente serão preenchidos pelo Decreto nº 2208/97, dando, enfim materialidade ao PL 1603/96 e clareza quanto às intenções do então governo federal para a educação profissional no Brasil, apesar de sua explicação de que essa medida promoveria a qualidade e o acesso à formação profissional.

O decreto nº 2208/97 vem se contrapondo a LDB 9394/96 quanto aos rumos da educação profissional. Tal afirmativa repousa na leitura comparativa feita entre a lei 9394/96 que defendia em seu corpo de artigos, referentes a esta modalidade de ensino, uma formação integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos e o decreto 2208/97 que extingue esta formação integrada e normatiza uma nova oferta de ensino profissionalizante que deverá ser ofertada de forma fragmentada e aligeirada a fim de atender as diferentes necessidades do mercado. Este decreto será o principal instrumento jurídico da educação profissional até 2004.

Como instrumento que tem a competência de regulamentar as disposições a LDB nº 9394/96 no que concerne a educação profissional, é um decreto que define os objetivos desta modalidade de ensino e a conceitua como uma articuladora entre a escola e o mundo do trabalho. O decreto em pauta atribui à educação profissional a função de qualificar e requalificar trabalhadores em geral, independentes do nível de escolaridade que possuam por ocasião do ingresso a este curso.

Este decreto qualifica a educação profissional em três categorias, a saber:

a) Básico. Essa categoria destina-se àqueles que estando no mercado de trabalho precisem de qualificação. Nessa categoria não há exigência de nível de escolaridade anterior. Para Berger Filho “esse nível qualifica, mas não habilita”(1999, p. 93).

b) Quanto ao nível técnico este se confirma possuidor de um currículo que é

independente do ensino médio. Assim sua oferta poderá ocorrer concomitante ou subsequente ao ensino médio.

c) Tecnológico. Refere-se à oferta de nível superior ao cidadão brasileiro.

A extinção da integração entre ensino das disciplinas da base nacional comum com as disciplinas técnicas provoca uma impossibilidade que os conhecimentos fossem vistos de forma geral e, em um curto intervalo de tempo. Por esse decreto a conclusão dos cursos profissionalizantes independe da conclusão do ensino médio e acabam na ótica de Garcia e Lima Filho por cumprir uma “função alternativa ou substituta à escolarização regular” (2004, p. 26). Mais uma vez a educação brasileira vivencia a política de natureza compensatória e de terminalidade que pode ocorrer já no ensino fundamental nas séries iniciais.

Quanto ao nível técnico e tecnológico este mesmo autor alerta para o retorno da lógica do dualismo estrutural do sistema educacional:

No Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário (GARCIA E LIMA FILHO, 2004.p.24).

Quanto à estrutura na carga horária estabelecida a partir deste decreto, não apresenta reformas significativas em relação à lei 592/71. Às oitocentas horas/aulas ficam assim distribuídas:

- 75% da carga horária deverão ser preenchidas com disciplinas de formação geral, definidas na base nacional comum e de oferta obrigatória.

- 25% da carga horária restante serão preenchidas com disciplinas conhecidas como parte diversificada cujos conteúdos serão de natureza profissional.

Segundo relato de Berger Filho o decreto em pauta

Admite o aproveitamento de até 25% do total da carga horária obrigatória do ensino médio, desde que essas horas tenham sido dedicadas à formação geral que mantenha vínculos com competências e habilidades requeridas na habilitação que o aluno venha eventualmente a cursar” (1999, p.94).

Esta oferta na carga horária objetiva beneficiar àqueles que desejam aligeirar o tempo de ingresso no mercado de trabalho tendo como referência tão somente a conclusão do ensino médio.

Outro indício de retrocesso na história da educação presente nesse decreto é retorno das ideias contidas na Reforma Gustavo Capanema de 1942 quanto à formalização da

estruturação do dualismo no ensino brasileiro apresentado, na Reforma Capanema como “Leis Orgânicas do Ensino”.

A extensão, portanto, de ensino técnico de nível médio não abstrai do contexto escolar brasileiro a filosofia de uma política dual. Tal fato é perceptível quando lemos o Plano Nacional de Educação definido pelo governo da época FHC.

A recente reforma do Ensino Médio, procura assegurar que a expansão seja feita com qualidade introduzindo uma nova concepção curricular que, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases, permite uma formação geral sólida, favorece a continuidade dos estudos e possibilita uma preparação para o trabalho, através de disciplinas optativas que capacitem os alunos para exercer atividades profissionais no setor terciário da economia (BRASIL,1998,p.36).

Uma leitura continuada do PNE nos chama atenção para qualidade na oferta do ensino nessa modalidade se atentarmos para justificativa que é apresentada a respeito da extinção das escolas técnicas de nível médio:

O maior problema, no que diz respeito às escolas públicas de nível médio é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para a instalação e manutenção, o que torna inevitável sua multiplicação de forma a poder atender ao conjunto de jovens que procuram uma formação profissional. Além disso, diante da restrição da oferta, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores que são os que dela necessitam (BRASIL,1998, p. 75).

Para Neves (2008) privar a população estudantil do direito ao ensino profissionalizante cuja qualidade é inquestionável pelo simples fato de não estar ao alcance das camadas populares, para um governo cuja política educacional defende a qualidade da educação é por em xeque a intencionalidade do decreto nº 2208/97 quanto a sua função democrática e discriminatória.

A estrutura curricular que ganha espaço a partir deste decreto traz um desenho de disciplinas fragmentadas distanciando a prática pedagógica do processo de ensino que se utilize de teoria e prática provocando uma fragilidade na qualidade do processo de aprendizagem.

A permanência de uma educação técnica de nível médio para a educação passa a ser uma necessidade imposta pelas relações de produção, de trabalho e práticas sociais. Para isso, essa educação precisa se alicerçar na igualdade de oportunidades, adotando um currículo que contemple de forma integrada formação geral e técnica sem separar teoria e prática, garantindo assim, uma “escola unitária” .

A insatisfação de diversos segmentos educacionais com o tratamento dado à

educação profissional a partir desse decreto gerou tomada de algumas medidas por parte do governo.

Em 2003, há registro de dois Seminários promovidos pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Ensino Médio/SEMTEC. O segundo seminário abordando o tema “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” pode ser considerado como instrumento alavancador para novas discussões sobre o ensino médio e educação profissional que desembocarão em futuras reformas no governo do Presidente Lula. Desse seminário nasce o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica que vai contribuir para a criação do decreto nº 5154/2004 que terá como expoente maior a possibilidade de retornar a integração da educação profissional ao ensino médio. É esse decreto que embora revele a intencionalidade de atender a um compromisso de plataforma política vai estabelecer uma articulação entre ensino médio e educação profissional. É o que trataremos a seguir.

1.1.5. Parecer 5154/2004: revolução ou pequenas mudanças?

Em 23 de julho de 2004, cumprindo uma promessa de campanha eleitoral o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva revoga o decreto 2208/97.

As mudanças na esfera política e a ascensão ao poder de um governo de oposição levam mais uma vez o ensino médio e profissionalizante à mesa de estudo e debates.

O decreto 2208/97, até então em vigor, não atendeu aos anseios sociais e políticos explicitados pela massa democrática. Revogá-lo é indiscutível para esse novo governo. Entretanto, simplesmente revogá-lo não garante às mudanças esperadas, nem tão pouco à definição de uma concepção de política capaz de atender as demandas necessárias ao contexto político e social que se apresenta a partir desse novo governo. Em virtude disso, há que se promoverem discussões sobre as características que fundamentarão o ensino profissionalizante que se precisa ofertar, uma vez que a revogação do decreto 2208/97 teve seu berço nas disputas teóricas de cunho político-pedagógico em favor de um ensino médio integrado à educação profissional.

Dessa conjuntura política e social nasce o decreto 5154/2004.

Este documento gerado a partir de amplas discussões erguidas sob a bandeira de mudanças para o ensino médio e a educação profissional é, na visão de Frigotto, Ciavata e

Ramos (2005) “híbrido”, com contradições que não oportunizam a real ruptura com o legado anterior, mas que não deixa de configurar-se como sinalizações de mudanças.

O decreto 5154/2004, à primeira vista, parece atender aos anseios populares se considerarmos seu avanço em relação ao decreto anterior. A formação integrada é o grande diferencial acrescido de múltiplas possibilidades de oferta desta modalidade de ensino e da formação profissional que, de certa forma, se mostra repetindo algumas propostas anteriores como formação concomitante, subsequente, interna e externa.

Vale pensar que este decreto, apesar de vago e omissos em alguns artigos, merece destaque por permitir o retorno da força normativa da LDB nº 9394/96, nocauteada pelo decreto 2208/97 no que tange ao ensino médio e educação profissional, quanto aos artigos 35, 36 e 39 a 42.

Na concepção de Rodrigues “podemos dizer que o atual decreto estabelece um salto de quarenta anos adiante na educação brasileira” (2005, p. 261).

Tomando como referência o que afirma o autor acima, consideramos pertinente tecer algumas reflexões sobre o decreto em questão.

Este decreto tem como finalidade regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 41 da LDB 9394/96. Logo, o que este decreto trás são regulamentos mais claros sobre o ensino médio e a educação profissional. Assim, faz-se necessário ponderarmos se realmente temos revoluções na relação ensino médio e ensino profissional ou o que se constata são sutis mudanças? Partindo desse questionamento tomemos como princípio de análise o momento no artigo I em que se lê:

“Art. I- A educação profissional, prevista no artigo 39 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (...), observando as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - Educação profissional técnica de nível médio;
 - III - Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”
- (BRASIL,2004).

Obedecendo a linha de pensamento de Rodrigues (2005) acreditamos ser oportuno refletir se não foi dada somente uma nova roupagem ao decreto 2208/97 no item I deste artigo. Não há esclarecimento do que seja formação inicial e assim não é possível que o redator esteja retornando ao mesmo propósito do decreto anterior?

Segunda reflexão que consideramos válida é que os três tópicos desse artigo parecem se assemelhar aos níveis de oferta de ensino profissional determinados no decreto

anterior no artigo 3º.

Além desse artigo, podemos observar apenas sutis mudanças nos demais artigos em relação ao decreto 2208/97, tais como:

1- Possibilidade de oferta de cursos concomitantes e sequenciais - artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I, II, III.

2- Ofertas de cursos profissionalizantes sem vinculação com os níveis de escolaridade-artigo 3º,§ 2º.

Face ao que é explicitado nesses artigos Rodrigues (2005) questiona se não nos deparamos com um caduco decreto travestido de novo.

Para Cêa (2005) o que ocorre após a promulgação é uma proliferação de cursos de formação para o trabalho caracterizado pelo aligeiramento e com uma qualidade muito baixa, além da ausência de conteúdos científico-tecnológicos.

Na realidade, estamos diante de novos trilhos ou não seriam somente ajustes de alguns trilhos já existentes? Não percebemos, enquanto leitores do decreto em estudo, o ideal de uma gestão política preocupada em agregar um ensino médio integrado com o ensino profissionalizante, de sorte que o discurso presente nos debates que antecederam a homologação desse decreto tivesse a ressonância esperada que fosse a existência de uma escola única e politécnica. Saviani (1997, p.18) traduz politécnica como “a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (1997, p.18).

O cenário político-educacional na ótica dos pesquisadores já citados é de que nem este decreto consegue romper com o caráter reducionista que marca, ainda hoje, a formação do trabalhador no Brasil.

Na interpretação de Saviani (1997) a concepção de politécnico presente nas propostas preliminares foi sendo minada no percurso de acordos e desacordos, chegando com uma roupagem final na LDB distante e fosca do pensamento original. Para esse autor seus resquícios se limitam ao inciso IV do artigo 35 quando expõe a finalidade do ensino médio que é “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” e ratificado no artigo 36, inciso I do 1º parágrafo que diz: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Já Regaretti e Castro afirmam que a “concepção de educação politécnica ou tecnológica” tinha como função servir de “fundamentos doutrinários” (2010, p. 30).

Mesmo afirmando que o decreto é limitado no plano das ideias, para Dermeval

Saviani (2008) esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consentânea com os reclamos atuais.

A fim de garantir a sustentabilidade na aplicação desse decreto o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica cria a Resolução nº 1/2005 que, em seus artigos 4º e 5º, define a carga horária para os cursos de educação profissional técnico de nível médio quando ofertados de forma integrada. Segundo essa resolução os cursos terão sua carga horária ampliada de acordo com a carga horária mínima de cada um. Assim, fica determinado que sejam computados com uma carga horária de 3000 horas os cursos profissionalizantes que exigem uma carga horária mínima de 800 horas; 3100 horas os cursos que exigem carga horária mínima de 1000 horas e 3200 horas para os cursos que exigem um mínimo de 1200 horas.

À guisa de compreendermos melhor a fundamentação pedagógica que sustenta o decreto nº 5154/2004 empreendemos uma leitura, ainda que superficial das seguintes resoluções e pareceres: Resolução CNE/CEB nº 1/2005, Parecer CNE/CEB nº 15/98 que trata da validação dos DCNEM, da Resolução CNE/CEB nº 3/98, do parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99 esses dois últimos específicos para educação profissional de nível técnico. A conclusão a que chegamos após as leituras desses documentos nos impulsiona a concordar com Guimarães (2002) quando afirma que essas resoluções e decretos não asseguram a prática de uma educação “única e politécnica” mais tão somente o que se lê é a presença de um “ensino justaposto”.

Sendo este decreto o que temos de mais recente na educação brasileira sobre ensino profissional integrado ao ensino médio, encerramos este tópico, em que procuramos, ainda que de forma sumária, elaborar uma reflexão sobre essa modalidade de ensino levantando pequenos questionamentos que nos inquietam e por isto ousaremos levar para o capítulo seguinte. A ausência de garantia de um ensino médio integrado ao ensino profissional conforme prescreve a LDB 9394/96 e normatiza o decreto nº 5154/2004, influenciará na qualidade e na proposta curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional do estado do Ceará? Conseguiremos, enquanto política estadual, trazermos à existência uma escola única e politécnica, considerando que a história da educação profissional de nível médio brasileiro vem fracassando sempre nessa função? Ou ainda, conseguiremos romper com uma educação dualista, visto que esta prática é registrada desde os primórdios da história da educação universal? b

CAPÍTULO II ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

2.1. Nosso Céu tem mais Estrelas?

Neste capítulo nos deteremos, inicialmente, no processo de adesão e implantação do parecer n. 5154/2004 pelo estado do Ceará, com a criação das EEEP.

A ascensão ao governo de um novo partido político sinalizou para mudanças substantivas e ousadas na educação pública cearense. Os esforços políticos até então empreendidos em favor de uma escola pública com sustentabilidade no avanço dos resultados de aprendizagem e redução considerável dos índices de reprovação e evasão vinham se mostrando ineficazes, principalmente no ensino médio conforme observamos na tabela 1.

**TABELA 1 - Taxa de Movimento e Rendimento do Ensino Médio no Ceará
2007 a 2009**

Rendimento Série	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009
1º ano	67,5%	71,11%	72,5%	11,4%	9,34%	9,2%	21,1%	19,54%	18,30%
2º ano	77,5%	78,19%	79%	7,7%	7,58%	7,2%	14,8%	14,23%	13,80%
3º ano	83,0%	83,55%	84,9%	6,8%	5,48%	4,6%	10,6%	10,97%	10,50%

Fonte: SEDUC/COAPE/Central de Dados

Observando o gráfico acima percebemos que é no primeiro ano do ensino médio que os resultados de reprovação e abandono se intensificam.

Essa presença incontrolável dos movimentos de reprovação e abandono contribui para uma distorção série/idade que, invariavelmente, termina por excluir este aluno definitivamente da frequência à escola. No Ceará, ainda no ano de 2007, a distorção série/idade registrou os seguintes valores:

TABELA 2 – Taxa Distorção Idade/Série no Ensino Médio no Ceará- 2007

Dep. Adm.	Matrícula	Idade Certa	%	Distorção	%
Estadual	357.193	291.611	81,6	65.582	18,4
Total	357.193	291.611	81,6%	65.582	18,4

Fonte: SEDUC/COAPE/Central de Dados

Considerando que a responsabilidade maior da matrícula do Ensino Médio recai na esfera administrativa estadual cerca de 88%, segundo dados da Secretaria da Educação do Ceará, o que se constata é que medidas estratégicas inovadoras teriam que ser implantadas a fim de se impactar um quadro que sinalizava para a manutenção da desigualdade social dificultando a possibilidade de sustentabilidade na área econômica e produtiva do estado.

Consciente desse desafio o novo governo firma uma política que obstrua esse contexto de inércia social e econômica, tendo na educação seu principal ponto de referência e destaque.

A atual ordem econômica resultante da conhecida globalização tem exigido um novo cenário de atração para investimentos financeiros tais como recursos humanos qualificados, existência de infraestrutura científica e tecnológica.

Nesse cenário propício a mudanças, a educação profissional, sob a égide da LDB 9394/96 e do parecer nº 5154/2004 pode superar sua tradicional função assistencialista ou laboral para “se tornar uma variável estratégica e endógena ao modelo de desenvolvimento social e econômico” (CEARÁ, 2008, p.13).

Muito embora os cursos técnicos profissionalizantes sejam ofertados no estado do Ceará via CENTEC, SENAI, SENAC e CEFET sua visibilidade é ínfima ante o contingente de jovens e adultos sem qualificação para o mercado de trabalho. Esta afirmação pode ser comprovada através de estudos realizados pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara de Deputados do Ceará cujo resultado revela uma grande defasagem de formação de profissionais de nível técnico, pois no Brasil forma-se apenas um técnico de nível médio para cada cinco profissionais de nível superior. Estamos, pois, na contramão do que é vivenciado pelos países desenvolvidos (CEARÁ, 2008).

Os discursos governamentais que a partir daí fomentarão o alicerce das políticas educacionais para o ensino profissional de nível médio no Ceará, tomam como pressuposto teórico a necessidade de formação de trabalhadores capazes de construir competências que atendam as novas demandas técnicas complexas e imperativas “na perspectiva da construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social, de uma democracia e cidadanias substantivas” (CEARÁ, 2008, 20).

As EEEP fundamentam seu caráter pedagógico na formação humana, dissipando a concepção fragmentária e positivista da relação humana, buscando em sua estrutura filosófica a construção de sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade em que estão inseridos, podendo, assim, agir sobre esta realidade tendo como instrumento todo o conhecimento construído. O que nasce dessa política educacional tem, portanto,

caráter de formação integrada e integral ao articular a educação básica propedêutica com a educação profissional.

A implantação da EMI no estado do Ceará vem procurando construir uma identidade própria. Para isto sua estrutura de gestão é composta de alguns elementos existentes em outros contextos educacionais que registram sucesso na aprendizagem dos alunos. Podemos destacar, inicialmente, que estas escolas são de tempo integral. Este tempo escolar compreende uma carga horária de nove horas diárias de atendimento ao adolescente estudante, além de uma oferta de ensino que contemple uma formação para além do ensino conteudista, como veremos mais adiante.

Outro elemento que se soma ao tempo integral é que sua proposta curricular é integrada, ou seja, a gestão pedagógica tem um tratamento único para as disciplinas da base nacional comum e da parte em que estão inclusas as disciplinas técnicas. Única também é a matrícula e o Projeto Político Pedagógico em cada uma dessas escolas. Toda essa proposta segue os ditames já sinalizados no decreto 5154/2004 que na visão de autores já citados no capítulo anterior entre eles, Zibas e Krawczvk (2005) a oferta da educação profissional técnica ao ensino médio deve buscar a integração dos cursos, sem esquecer, contudo de sua função complementar.

Consideramos oportuno, antes de darmos prosseguimento a este trabalho, mencionar que o estado do Ceará não é pioneiro, no Brasil, na implantação das Escolas de Ensino Médio Integrado. Outros estados, como Paraná, já haviam saído à frente na adesão a esta política educacional. Assim, não nos cabe a pretensão de pensarmos ser possuidores de mais estrelas no *ranking* de políticas públicas educacionais ao tomarmos, enquanto governo, a iniciativa de ofertar ao público adolescente esta modalidade de ensino nesse formato. De igual modo, não nos é permitido atribuir mérito ao estado do Ceará, quando tomamos conhecimento dos investimentos financeiros, pedagógico e humano empreendido a fim de garantir a efetivação desse modelo de escola, quando a história nos lembra da dívida social debitada em favor de cada cidadão cearense ao longo de sua trajetória de educação pública.

Esta pesquisa procura, portanto, investigar e refletir se o que ora é ofertado nesse modelo de escola atende a demanda atual. É sobre isto que nos debruçaremos a partir de agora.

2.1.1. Escola Estadual de Educação Profissional – há que se cuidar do broto

Em abril de 2008, o governo do estado do Ceará lança o Programa Brasil Profissionalizado gerado pelo MEC. São 26 escolas estaduais de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante em todo o estado. Essas escolas ofertam cursos na área de técnico em turismo, técnico em informática, técnico em enfermagem e técnico em segurança do trabalho. Tendo como princípio legal o parecer nº 5154/2004 e no artigo 41 da Lei nº 9394/96 a SEDUC optou pela organização curricular integrada, e ainda em observância ao decreto em foco esta oferta de ensino destina-se a quem concluí o ensino fundamental.

Na 3ª CREDE é beneficiada, já nessa época, com a EEEP Jovem de Futuro no município de Bela Cruz, objeto de nossa pesquisa.

A princípio essas escolas receberam o nome de Centro de Educação da Juventude-CEJOVEM. Após estudos e consolidação do processo de implantação receberam a denominação de Escola Estadual de Educação Profissional conforme Lei nº 14272 de 19 de dezembro de 2008 publicado no diário oficial do estado do Ceará Nº 245.

A ideia de uma escola profissional de nível médio na rede pública estadual de ensino do Ceará tem seu nascimento na vontade do governo de ressignificar o conceito de escola, esmaecendo a velha concepção, já inócua em sua eficiência e eficácia, de escola como espaço de reprodução do saber sistematicamente construído. Além disso, o ideal de uma escola focada no atendimento diferenciado para os jovens já vinha sendo discutido pela SEDUC desde 2007 e encontra possibilidades com o Brasil Profissionalizado que disponibiliza 500 milhões de reais para aplicação nessas escolas em todo o país. O Ceará opta por aplicar sua cota, deste montante, em infraestrutura.

A fim de substanciar este novo desenho de escola, a SEDUC estabeleceu princípios que deverão ser observadas na elaboração da proposta curricular das EEEPs e que se concentram em três grandes pontos, conforme registra os Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará:

1. Garantia da qualidade de ensino-aprendizagem;
2. Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e;
3. Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico (SEDUC, 2010, p.5).

Estas escolas têm uma concepção de gestão administrativa e pedagógica diferenciada das demais escolas públicas regulares, cuja intenção é, fundamentalmente,

promover condições para a oferta de uma escola pública com uma educação de qualidade.

Essa vontade de promover uma escola tão, historicamente idealizada, tem provocado à incorporação de experiências presentes em vários espaços educacionais que sinalizam para o sucesso esperado. São experiências, mencionadas, anteriormente, e que detalharemos um pouco mais neste capítulo, partindo de uma reflexão que esperamos ser significativa para nosso objeto de pesquisa.

A primeira transposição que chamamos à reflexão é a permanência do estudante na escola, ou seja, a ampliação do tempo pedagógico promovida pela implantação do tempo integral.

Historicamente, data dos anos de 1930, no Brasil, a presença da jornada de tempo integral. Em Chaves (2002) temos informação de que Anísio Teixeira, na ocasião Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal foi mentor dessa política para o Brasil.

Nos anos 1980 e 1990, o estado do Rio de Janeiro cria os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, conjunto de escolas públicas de tempo integral. Uma ideia impactante, segundo Cavaliere (2002) mais uma “experiência débil”, principalmente, se consideradas a partir dos contextos políticos presentes nesses centros. A ideia, entretanto, do tempo integral se apresenta como uma ideia exequível e necessária para equalizar o grande desafio que a oferta de uma educação pública de qualidade.

O estado do Ceará ensaiou seus primeiros passos com essa experiência no final do século XX e início do século XXI. Foram iniciativas muito tímidas, mas emblemáticas a ponto de retornarem, posteriormente, nas escolas estaduais de educação profissional, onde se efetivam, assumindo expressiva visibilidade.

Por ser de tempo integral os alunos têm uma jornada de nove horas na escola. Para dar conta dessa nova estrutura os cursos são oferecidos em 3 anos, sendo dois anos e meio em tempo integral, além do estágio supervisionado que acontecerá no contra turno a partir do 4º semestre.

A presença do tempo integral exige alterações na infraestrutura e funcionamento das escolas que precisam ser adaptadas a esta nova rotina do tempo pedagógico. Assim, há que se investir em reformas e adaptações de refeitórios, uma vez que o estudante faz três refeições na própria escola, além de outros espaços como laboratórios para os cursos técnicos. A rotina dos professores, funcionários e núcleo gestor também é alterada, sendo organizada de forma a atender a esta nova dinâmica. Há um novo desenho para antigos e engessados papéis, dissipando cristalizadas concepções sobre a relação professor x aluno,

processo de ensino e avaliação, postura dos gestores, gestão partilhada, mais adiante apresentada e refletida.

Entretanto, em meio a essa sinfonia de mudanças, há que se atentar para alguns desafios que o horário de tempo integral desencadeia, reveladas em uma pesquisa encomendada pela SEDUC no ano de 2008, após um período de implantação das EEEPs.

O ritmo de jornada dupla é inédito para toda a comunidade educativa dessas escolas o que gera um profundo desconforto em alguns alunos. Nesse período de adaptação há que núcleo gestor, professores e, principalmente, diretores de turma terem uma atenção singular com esses estudantes a fim de que não haja abandono. Há alunos que saem de casa muito cedo, por volta das cinco da manhã, e só retornam às 19 horas. Este desafio vem sendo um dos mais desgastantes para alguns gestores, que têm o tempo absorvido no atendimento, na conversa com cada estudante, além de promoverem espaços interessantes e descontraídos a fim de os encorajarem a permanecer na escola.

A pesquisa revelou, ainda, que o horário integral trás outro desafio que é o cansaço de alguns, atribuído ao aumento da carga horária de matérias regulares e da própria dinâmica curricular como trabalhos em grupo, horário de estudo individualizado, apresentação de trabalhos a serem preparados e apresentados dentro do horário de aula, sem intervalo de dias como era comum nas demais escolas. Isto contribui para o cansaço, alunos com constantes dores na cabeça, mal - estar provocado pela intensa rotina, acrescido do calor que castiga ferozmente algumas regiões cearenses, levando alguns principiantes ao estresse.

Outro desafio, segundo essa pesquisa, que exige constante olhar, pelo menos nessa fase inicial é a disciplina. O longo período de convivência cobra uma reorganização de práticas de convivência. Tarefa que precisa ser trabalhada com afinco na chegada dos alunos à escola. Todos se tornam corresponsáveis pelo comportamento um do outro, conforme é explicitado na disciplina Tecnologia Empresarial Sócio- Educativo - TESE. Respeitar o espaço do outro, obedecer à ordem da fila, por exemplo, são condições pouco usuais pela maioria dos alunos recém-chegados, fruto de uma cultura familiar e social que repousa na filosofia de “levar vantagem em tudo”.

A pesquisa também mostrou que a falta de estrutura física em escolas cujos prédios foram readaptados de escolas regulares, para atendimento a alunos em tempo integral, não pode ser ignorada como outro desafio. Os estudantes necessitam de espaços apropriados para almoço, repouso após o almoço e, nessas escolas isto nem sempre é possível. Faltam armários para guarda de pertences pessoais, o que gera frequentes reclamações. Assim, fica

sempre uma preocupação a mais para gestores e professores que precisam buscar mecanismos que supra, ainda que de forma insuficiente estas lacunas.

Mesmo com todos esses desafios que deverão se ajustar na caminhada, a evasão tem se revelado inexistente nas escolas em que concentramos nossa pesquisa. A esperança de emprego, de mudança na perspectiva econômica e social alentada por estas escolas, levam os pais a assumirem uma postura de participação efetiva no acompanhamento dos filhos em relação, principalmente na permanência destes no processo educativo.

Muito embora as dinâmicas sejam desafiadoras, as expectativas sinalizadas por estas escolas para a camada popular em que a frequência vem elevando a autoestima de muitos e possibilitando-lhes a expectativa de dias melhores. Poderíamos definir esse sentimento como o broto que se cuida devidamente, alimenta a esperança, faz renascer a vida.

Encerramos este subitem retornando, propositadamente, a parte do título que introduziu esse assunto. Ousamos, para tanto, nos apropriar de um fragmento da composição de Tirzo Vagner e Milton Nascimento intitulada Coração de Estudante que expressa o seguinte: “(...) há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flores e frutos” (1993). Os demais subitens desse capítulo tratarão de focar a dinâmica da gestão desenvolvida nessas escolas tendo em vista o cuidado com o “broto”.

2.1.2. TESE: um novo jeito ou um jeito novo de gerenciar a escola pública?

Uma escola desse porte traz em sua estrutura a necessidade de redimensionar os modelos de gestão já tão desgastados nas práticas corriqueiras das demais escolas de ensino médio. Sob esse prisma o governo importou dos PROCENTROS de Pernambuco em parceria com o ICE uma forma de gestão ainda não vivenciada na rede pública estadual de ensino. Essa gestão toma como fundamento de sua ação a mobilização dos vários segmentos sociais na busca de uma educação de qualidade que não secundariza os valores éticos e princípios morais.

Lima (2007) tentando consubstanciar sua defesa em favor modelo de gestão cita Emílio Odebrecht que em uma reportagem no jornal Folha de São Paulo, afirma:

As escolas, desde o Ensino Médio até a Universidade, precisam oferecer aos jovens a base que lhes permita transformar cada instante da vida profissional em uma oportunidade de aprendizado, de participação e de

autodesenvolvimento, que é a condição para o crescimento individual e o consequente crescimento das empresas às quais servem (LIMA, 2007, p.17).

Sob esse pensamento é que o governo do estado adotou esse tipo de gestão que se estende também a área de conteúdo e método apostando que assim as escolas profissionais de nível médio terão mecanismos capazes de contribuir para formação de um jovem que saiba como gerir os seus conhecimentos, competências e habilidades. Para Lima “um jovem autônomo como indivíduo; solidário, como cidadão; produtivo, como profissional; e, ético, como indivíduo, cidadão e profissional” (2007, p.15).

Essa nova forma de gestão é encontrada na TESE que compreende como princípio fundante a formação de uma consciência “empresarial humanística” (LIMA, 2007) em toda comunidade escolar.

Essa consciência empresarial ainda na descrição de Lima tem como filosofia a “visão interdimensional do ser humano, como pessoa, cidadão e profissional” (2007, p.12).

Seguindo ainda o pensamento da autora citada, que busca uma definição que traduza com mais expressividade a TESE eis o como ela a conceitua: “A TESE é uma filosofia de gestão baseada em valores morais, espírito de servir, humildade para trabalhar em equipe, disciplina, parceria, confiança. Sua modelagem está direcionada ao resgate da qualidade do ensino médio público” (LIMA, 2007, p. 23).

Já Magalhães (2008) se referindo a TESE declara que esta traz consigo uma dinâmica de gerência que é coluna principal de toda a engrenagem do processo de mudança da escola pública brasileira, até o momento mal administrada, desde seu planejamento o que tem resultado em indicadores vergonhosos e irreais.

No Ceará, este modelo de gestão se traduz na prática nas escolas profissionais e assume uma formatação que passaremos a apresentar.

Tomemos como ponto de partida para uma exposição da TESE na gerência escolar o perfil que é desenhado para o gestor, muito bem descrito pela autora que tomamos como referência para estudo desse modelo de gestão, Ivoneide Lima .

Sob sua ótica, o gestor escolar é considerado pilar para o sucesso da instituição. Ele é, ao mesmo tempo, “líder e gerente”. Logo, sua ação se concentra em três vertentes, quais sejam: coordenação, integração e educação de todos os usuários da escola. Assim, ao gestor é atribuída a responsabilidade de coordenar ações específicas presentes tanto na esfera pedagógica como na administrativa. Tem também a função de articulador de forma que promova a integração dos resultados das diversas áreas e, finalmente, zelar pela

promoção de uma educação cujo parâmetro seja o exemplo e trabalho, gestados a partir de sua prática. A partir desse tripé seu objetivo consiste em criar e manter o “ciclo virtuoso”, produzindo riquezas morais como a ética e a cidadania e materiais que se concentram na qualificação do jovem para o mundo do trabalho. Desta forma a escola sinaliza para uma sociedade sustentável.

Quando analisada na perspectiva pedagógica a TESE agrega à sua teoria os quatro pilares de Delors (2003) e os aplica tanto a prática do gestor como a do processo de ensino e aprendizagem. Ao gestor cabe a responsabilidade de desenvolver nos educandos e educadores esses pilares mediante ações indispensáveis em sua rotina. Damos destaque, aqui, para um desses pilares por considerarmos de grande relevância para todo empreendimento do gestor escolar e que foi estudado e discutido durante as formações ofertadas aos gestores iniciada em 2008 ministrada por Ivoneide Lima.

Aprender a fazer – esse pilar é desenvolvido através de ações como:

a) pedagogia da presença – em que o gestor se revela como educador que dedica “tempo, presença, experiência e exemplo” ao educando e demais membros de sua equipe;

b) educação pelo trabalho – outro aspecto concentrado nesse pilar que responsabiliza o gestor na atenção cuidadosa quanto à formação continuada dos integrantes da equipe em suas especificidades e na habilidade de “compartilhar o conhecimento”;

c) delegação planejada- na TESE o gestor deve ser comprometido em formar novos líderes e educandos em serviço confiando a esses, poderes e responsabilidades. O que podemos ainda enfatizar nessa ação é a necessidade que o gestor sente de autoconhecimento e de conhecimento do outro.

Muito embora tenhamos considerado enfático o pilar que acabamos de descrever, ousamos, ainda que de maneira extremamente sutil, visitar o pilar aprender a conviver e extrair dele atitudes do gestor que merecem reflexão tais como compartilhar informações, atitudes, valores, conceitos e habilidades. Esse compartilhar ainda na visão de Lima (2007) deve ser regado pelo “espírito de servir e do trabalho em equipe”. Trabalhar em equipe, embora deva ser o esperado de um gestor escolar ele não é, na maioria das vezes, realidade das escolas públicas brasileiras. Sua relevância na TESE é compreendida, nos dizeres de Bernardinho: “não importa o tamanho de seu talento, se você é incapaz de fazer parte de um grupo, de uma comunidade e se dá mais importância ao eu do que ao nós”(2006, p. 114).

O gestor empresário erigido pela TESE prioriza a confiança e o respeito de sua equipe, sendo pontos fortes e relevantes na busca dos resultados de aprendizagem.

Conforme já afirmado anteriormente, a TESE não se fixa apenas no líder. Como expressão de gestão empreendedora que sinaliza para o sucesso da equipe escolar e investidores, ela se expande ao educando e agrega como parâmetro, mais uma vez, os princípios do conhecimento definidos no relatório de Delors (2003). Esses princípios passam a ser vivenciados pelo estudante, conforme explica Lima, desenvolvendo as seguintes posturas: “Aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer- poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; aprender a ser- realizar-se como pessoa em sua plenitude” (2007, p.8).

Quer para líder como para liderados a TESE propõe uma prática que se sobreponha a teoria. Logo o aluno deve ser trabalhado enfaticamente no desenvolvimento da oralidade, na postura ética, no respeito à pessoa humana, na liderança, no aprender a conviver. Todo o processo desencadeado na escola deve ser voltado, principalmente, para desenvolvimento integral do estudante na perspectiva sempre de conduzir o aluno a um compromisso sempre crescente com o futuro em detrimento de resultados casuísticos.

Na gestão defendida na TESE todos os integrantes da escola devem ser educadores e estarem conscientes da influência que exercem sobre os educandos. O professor, à semelhança do gestor deve ter em mente sempre sua influência enquanto líder e, na mesma proporção que o diretor deve, em cada momento de trabalho com seus estudantes, coordenar, integrar e educar.

Em síntese, a TESE:

- É postura; é atitude – mais consciência que método;
- Adequa-se a cada realidade- mais ajuste que transplante ou cópia de modelo;
- Educa pelo trabalho – mais prática que teoria;
- Focaliza o desenvolvimento integral do estudante – mais compromisso com o futuro do que com resultados casuísticos (LIMA, 2007, p. 10).

Nas escolas de educação profissional a TESE se encontra desenhada, em sua concepção teórica no Projeto Político Pedagógico que a fundamenta em três grandes pilares: preparação para o mercado de trabalho, preparação para o vestibular e formação para a cidadania. Dentro dessa filosofia são premissas o protagonismo juvenil, a formação continuada, a corresponsabilidade e empreendedorismo.

Concluimos este item, após essa ínfima apresentação da TESE, com uma reflexão que vem permeando todo este trabalho desde sua concepção. Estamos em ritmo de democratização da escola pública e o contexto mundial exige uma nova dinâmica no fazer

educacional. Esperamos que, hoje, a educação brasileira mude seu foco em preparar seus usuários somente para o mundo empregatício, mas, sobretudo, que os qualifique para a autonomia na condução de seus conhecimentos, competências e habilidades na visão de sujeitos ativos, históricos, conscientes do contexto econômico, social e político em que estão inseridos. Jovens que estejam preparados não para subserviência, mas para a conquista de espaços, para capacidade de fazer acontecer, de decidir, de comunicar-se com responsabilidade e compromisso consigo e com a sociedade da qual faz parte.

O que mais a escola de educação profissional poderá agregar a fim de ofertar ao estudante essa base que lhe permita o autodesenvolvimento advindo de uma educação de qualidade para esse mundo globalizado e em constantes inovações? Teremos na TESE uma nova concepção de gestão ou é tão somente um despertar para uma consciência de que esse modelo já era, ainda que subjetivamente, escrito nas entrelinhas dos novos ditames da gestão escolar?

2.1.3. Diretor de Turma – para não dizer que não falei das flores

Tendo como referência o estudo dos indicadores que trata do fluxo escolar, o Ceará vem reconhecendo que nas séries de 1º anos do ensino médio a evasão se acentua de forma significativa, revelando que o percentual de jovens concludentes da educação básica entregues à sociedade vem apresentando dados preocupantes. Considerando que nosso foco de pesquisa se concentra em escolas profissionalizantes da 3ª CREDE, optamos por nos deter nos registro de matrícula dessa coordenadoria, conforme registra a tabela abaixo além do que esse problema não é isolado mais reflete um desafio presente em todo o estado.

Tabela 3. Matrícula do Ensino Médio na 3ª CREDE - 2008 a 2010

Série Ano	1º ano	2º ano	3º ano
2008	4.086	3.061	2.096
2009	4.104	3.290	2.667
2010	4.464	3.373	2.798

Dados estatísticos da Secretaria da Educação do Ceará revelam como um dos fatores para a instalação desse índice de evasão o baixo nível de proficiência os alunos, conforme escala definida pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Se tomarmos como referência os resultados dessas avaliações temos uma visão nítida desse quadro. Segundo a escala de proficiência do SPAECE, os alunos no 1º ano do ensino médio deveriam estar entre os intervalos de 300 a 350 em língua Portuguesa e 325 a 375 em Matemática, disciplinas âncoras. Em 2008 os alunos das escolas estaduais da 3ª CREDE, nessa série, apresentaram desempenho igual a 248,8 em Língua Portuguesa e 236,7 em Matemática. Resultado que se repete nas demais séries do ensino médio.

Essa fragilidade no nível de proficiência desencadeia um conflito entre aluno e professor. A pouca articulação existente entre eles, o fosso entre o que o professor busca ensinar e o que aluno é capaz de apreender de forma significativa gera conceitos e atitudes bem particulares do professor pelo aluno e vice-versa. A inexistência de comunicação entre esses dois protagonistas da escola só tem agravado o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o que se constatava pelas pesquisas não oficiais, porém declaradas pelos professores e gestores das escolas estaduais, era que além do desenvolvimento cognitivo insuficiente para acompanhar a proposta curricular do ensino médio, acrescentavam-se problemas sociais tais como desestrutura familiar, gravidez precoce e, principalmente, falta de perspectiva profissional.

Esses dados revelam que o estado do Ceará precisava de uma política de investimento capaz de superar desafios como melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, redução do abandono e reprovação que em 2008 nas turmas de primeiros anos do ensino médio da 3ª CREDE atingiu o percentual de 9,34% na reprovação e 19,54% de abandono em um universo de 4086 alunos.

Outro desafio no ensino médio era promover a conclusão dessa modalidade de ensino e universalizar o acesso.

O estado do Ceará foi apresentado ao Projeto Diretor de Turma no ano de 2007 pela presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE, Professora Maria Luísa Chaves.

Conhecer esse projeto, que segundo Leite (2007) é uma política vivida pelas escolas portuguesas quer nas redes privadas como públicas desde 1970 escudada pelo

decreto nº 115-A/98, despertou o interesse da Secretaria da Educação do Ceará para incorporá-la na gestão das escolas profissionais.

Na perspectiva de sanar problemas tão abusivos encontrados nas escolas públicas do Ceará e, fundamentados em autores portugueses como Leite (2007) erguem a bandeira em favor dessa política ao declararem que o Diretor de Turma possibilita às escolas a vivência de uma ação pedagógica e educativa com mais eficácia, as EEEPs iniciaram suas atividades tendo no Projeto Professor Diretor de Turma a busca pela construção de uma escola que eduque a razão e a emoção.

Se na perspectiva de Roldão (1998) o diretor de turma incorpora um leque de vertentes fundamentais para atuação dialógica entre os diferentes segmentos da escola, ou seja, entre pais e professores, a SEDUC passa a trabalhar professores, gestores e pais dessas escolas tendo como premissa que esse projeto fosse ponte rumo a uma escola que:

- a) Desmassificasse o ensino;
- b) Tivesse plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

Para isso foi considerado que o projeto em foco contribuiria de forma singular para que essas premissas, tão necessárias, fossem vivenciadas nessas escolas. Assim, as escolas profissionais lotaram em todas as turmas de primeiros anos o PPDT e lotaram um professor que teria uma carga horária de duzentas horas mensais, sendo que cem horas seriam em sala de aula e as demais cem distribuídas com as funções do diretor de turma. Caberia ainda a esse professor trabalhar a disciplina Formação Cidadã.

Tendo como fundamento filosófico os quatro pilares definidos por Delors: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer seria competência desse professor, conforme orientações da SEDUC:

- a) Mediar relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- b) Disponibilizar-se a atender pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- c) Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- d) Elaborar e organizar o dossiê de sua turma;
- e) Promover e presidir reuniões do Conselho de Turma;

O PPDT tenta gestar uma cultura nunca presente na escola pública cearense que é a participação dos pais para além de reuniões esporádicas. Esta busca de intermediar a

articulação entre pais e escola, pais e filhos vem dando uma conotação de dinamismo e inovação no vasto contexto da organização escolar.

Muito embora a família não seja o único foco de atenção e intervenção do professor diretor de turma, nas escolas profissionais essa função alcança uma dimensão que, em muitos casos, determina todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Isto porque há que se considerar que o sistema familiar está sujeito a múltiplos fatores que requerem quebra de paradigmas e definições de novas práticas nem sempre fáceis de serem incorporadas.

Sobre esses contextos menciona Alarcão:

(...) toda a família está sujeita a dois tipos de pressão: a interna e a externa. Enquanto que a primeira resulta das mudanças inerentes ao desenvolvimento dos seus membros e dos seus subsistemas, a pressão externa está relacionada com as exigências de adaptação dos mesmos às instituições sociais que sobre eles têm influência (2002, p.93).

Levando em consideração essa conjuntura de adversidades familiares e sua interferência no trabalho da escola a presença do professor diretor de turma exerce um papel basilar de equilíbrio e busca de intervenções nunca vivenciadas pelas escolas públicas cearenses, uma vez que seu trabalho de resgate dos fundamentos familiares fortalece uma das finalidades da família que é a formação da identidade do adolescente que frequenta essas escolas. Isto, sem dúvida, contribui de forma inquestionável, para o sucesso e permanência do aluno. Cabe aqui mais uma vez referendarmo-nos em Alarcão quando afirma:

o sucesso da intervenção radica um “novo ovo de Colombo”, ou seja, a complexidade da intervenção não está tanto no aparato das técnicas a utilizar ou das estratégias a montar mas antes na dificuldade de descobrirmos como as podemos ajudar a tirar outras fotografias e a criar outros álbuns de família, sem ter que deitar fora ou queimar os velhos (2002,p. 93).

O que se pode vislumbrar com esse projeto nas EEEPs é que há, oportunamente, um modelo inovador de intervenção junto aos alunos com fortes interferências externas e que consequentemente, enfraquecem seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Marques “Os diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condição para seu desenvolvimento pessoal e na intensificação das relações da escola com o meio” (1997, p. 36).

A presença e ação do diretor de turma na vida da gestão escolar possibilita visibilidade na ação míope da escola quanto ao desenvolvimento, a maturação, a orientação e aprendizagem do jovem estudante quer individualmente, quer de toda a turma. Muito

embora ele impulse os olhares dos que fazem a escola para esse processo, ele não age sozinho. Há que ter o envolvimento de todos os demais interlocutores direta ou indiretamente na vida escolar desse aprendiz.

Muito embora haja muito que se falar sobre o PPDT e sua ação de impacto e parceria no combate ao abandono que nas escolas profissionais em estudo em 2008 e 2009 inexistiu, não é nossa intenção debruçarmo-nos em detalhes que embora convenientes, não cabem ser expostos aqui. Entretanto, ao se refletir sobre o sucesso e a importância desse projeto não há como não defini-lo como flores que botam em meio a um longo campo de aridez afetiva e de cuidado que tem sido a escola pública cearense.

Há que se pensar que mesmo tendo esse projeto encontrado espaço nas escolas estaduais de educação profissional não há, até a atualidade, um documento oficial elaborado pela SEDUC que regula detalhadamente suas funções desse projeto.

Isto, contudo, não tem inibido a ação de professores que se envolvem para além do fazer mecânico e vazio do ato de instruir.

Diante desse envolvimento que se pode constatar nesses professores que compõem o corpo docente das ETEPs uma pergunta surge desse contexto: estarão esses profissionais aprendendo com toda essa vivência a desenvolver um perfil para além da execução? É sobre o que abordaremos a seguir.

2.1.4. Saber docente: um saber para além da execução

As diversas estações pelas quais passa o mundo do trabalho vêm acarretando um fluxo de mutabilidade e alterações no cenário das organizações e gestão do trabalho gerando, conseqüentemente, demandas constantes, imprevisíveis e subjetivas no processo educacional. Há que se considerar que nessa nova realidade a educação assume posição estratégica na preparação do jovem estudante para essa sociedade de produção.

Sendo a escola o espaço institucionalizado pela sociedade para atender as demandas de educação formal, há que se repensar o perfil do docente capaz de atender a essa nova ordem.

Já temos apresentado, ainda que de forma meteórica, as novas políticas de gestão administrativa e pedagógicas educacionais prescritas para as escolas profissionais. Como

era de se esperar esse modelo de gestão tem como parada obrigatória à análise do fazer docente.

No Ceará, a carência de professores na rede pública estadual de ensino tem sido sentida de forma muito intensa. Isto provocou a criação da Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000 que respalda as escolas a realizarem um processo seletivo para contratação temporária desse profissional compreendendo duas etapas, que são análise de currículo e entrevista. Para as escolas de educação profissional o processo de entrevista segue uma linha de conhecimento voltada para a proposta curricular e de gestão presentes nessas escolas cujo foco se concentra na junção teoria e prática. Ora, sendo esse o parâmetro principal que possibilita o ingresso dos professores quer sejam para contratação por tempo determinado, quer para os profissionais considerados efetivos na rede, algumas reflexões veem à baila e que serão percorridas a seguir.

As exigências atuais, já mencionadas anteriormente, reclamam uma ampliação da prática docente. Essa prática vai além do conhecimento instrucionista tão presente na formação inicial e continuada do professor. A proposta de ensino que se desdobra a partir do que as escolas profissionais estabelecem desenha um docente capaz de abolir a cultura pedagógica centrada na mera informação de conhecimento em detrimento de uma aula em que o trato com o conhecimento seja redimensionado, discutido e trabalhado sob a forma de situação problema, contextualizado, permitindo ao aluno estabelecer relações entre o estudado e o contexto. Assim, é que diante dessa proposta e do despreparo desses profissionais esse descompasso se faz perceber com maior nitidez do que nas demais escolas. Isto porque desenvolver uma ação docente capaz de promover uma aprendizagem comandada pelos pilares apresentados por Delors (2003) e pela busca da apropriação por parte do discente de competências e habilidades capazes de responder de forma adequada às circunstâncias da realidade existente são desafios imperativos nessas escolas que se propõem ser inovadoras e de qualidade. Essa nova postura exigida para o efetivo trabalho do professor vem aliada às demandas sociais e requer do profissional da sala de aula uma teoria passível de uma prática que subtrai a cultura pedagógica centrada somente no conteúdo enquanto saber historicamente construído, mas que não se renova, nem se reconstrói ou modifica.

As escolas estaduais de educação profissional seguem a mesma linha de pensamento defendida por Alarcão (2002) quando sugere que são os professores os responsáveis em cooperar com os alunos na interação desses com o ambiente em que estão

inseridos como também para além da realidade micro avançando em um contexto multicultural contribuindo para que esses se apropriem da condição de atores sociais.

Delors em seu famoso relatório apresentado a UNESCO traça algumas propostas para o novo perfil do professor e afirma:

o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo(...)tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (2003, p. 155).

O que ainda é apresentado aos professores na proposta das escolas profissionais diz respeito à postura dos alunos que deverá sair da condição de agente passivo para o patamar de protagonista da sua aprendizagem.

O que se sobressai como contraponto a esse perfil exigido do professor que trabalha essas escolas é o que autores como Zabala (1998), Tardif e Raymond (2002) Alarcão (2002) já denunciavam.

As escolas estaduais de educação profissional acoplam a esse formato o de protagonismo juvenil. Em razão disso o professor abstrai a velha concepção de único sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, gestando a concepção de que o aluno é um ser ativo e por isso, gerente de sua aprendizagem. Assim, temos presentes na proposta de gestão pedagógica dessas escolas, a abordagem técnico-científica que toma como projeto social a “preparação de recursos humanos para o sistema produtivo” (LIBÂNEO, 2007, p.10). Sob esse pensamento pedagógico é importante que esse estudante tenha voz, desenvolva competências e habilidades e defina seu projeto de vida. Paralelo a essa abordagem essas escolas incorporam também a abordagem sócio crítica que levanta a bandeira do aluno como construtor de sua aprendizagem, já expressa anteriormente. O professor tem o significativo papel de “ajudar o aluno a adquirir autonomia de pensamento.” (LIBÂNEO, 2007 p. 11), além de ter uma responsabilidade social e com o bem-estar coletivo.

Postas essas novas concepções sobre o fazer pedagógico há que tecermos algumas considerações que nos façam entender o que resulta dessa política e a condição do professor frente a essas novas formatações profissionais.

Não restam dúvidas que tais concepções ideológicas nos convidam a rever a formação desses profissionais, que na maioria das vezes revela uma lacuna considerável entre o que se exige no perfil deles e o que lhes é dado em seu período de formação inicial e, não rara às vezes também na formação continuada.

As novas propostas educacionais vêm dando ênfase a junção dos “saberes sociais” com os “saberes de educação” (TARDIF, 2010). Nessa organização, retrato da contemporaneidade, um novo desafio se evidencia na ação docente, inserido também no contexto das escolas de educação profissional que é romper os ligamentos com a simples transmissão de conteúdos conceituais e factuais para a condição de “desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos saberes” (TARDIF, 2010, p. 33). O trato com o conhecimento assume um “saber plural” e desempenha um papel extremamente dinamizador. Isto, naturalmente, chama à mesa da prática docente um perfil de profissional até então desconhecido em nossas escolas. Um profissional capaz de ser mediador de conhecimentos já existentes inserindo possibilidades de novos conhecimentos bem como de aplicação desses conhecimentos a realidades imprevistas. Para isso espera-se que esse professor se envolva no processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, através de ações pedagógicas que contribuam para o protagonismo juvenil, um dos pilares do processo de ensino destas escolas.

Perrenoud e Thurler definem com precisão esse perfil ao afirmar que “é preciso acrescentar a isto as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional” (2002, p. 12).

O perfil do professor que atenda a proposta da escola profissional é de um docente que, segundo Paulo Freire, saiba “que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção” (1999, p. 52). Isto requer a ruptura com o conhecimento gerado por ele mesmo, fruto do senso comum pelos anos de serviço.

Nessa linha de pensamento Perrenoud e Thurler afirmam que “para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defendendo o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo: pessoa confiável; mediador intercultural; mediador de uma comunidade educativa; organizador de uma vida democrática.” (2002, p. 14).

Estudos revelam a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Freire, afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (1999, p.43). E acrescenta Schön :

(...). Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem

criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (1997, p.87).

Neste contexto o perfil do profissional destas escolas é, antes de tudo, o de um eterno aprendiz, que faz da reflexão seu maior instrumento de aprendizagem inovador e competente capaz de agir em contextos instáveis como a sala de aula.

Encerramos esse capítulo levantando uma questão que emerge de toda essa exposição que é: teremos no celeiro dos profissionais da educação básica cearense professores preparados para esse modelo de escola, contribuindo de forma ímpar para a qualidade na oferta da educação que essa política educacional propõe?

Tentaremos obter esta resposta através da nossa pesquisa junto às escolas em estudo que passaremos a descrever nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO - A METODOLOGIA

3.1. A metodologia

Nos dois capítulos anteriores empreendemos expor temas referentes a trajetória da educação profissional no Brasil e a conotação que essa modalidade de ensino, positivada pela LDB nº 9394/96 e Decreto nº 5154/2004, vem assumindo na rede estadual das escolas de ensino médio do Ceará. A fim de dar maior consistência ao que propomos investigar, registramos, ainda, alguns dados estatísticos sobre o fluxo de matrícula, aprovação, reprovação e abandono do ensino médio da rede pública estadual. Esse mesmo motivo foi o que nos capitaneou no retorno ao passado e a um olhar sobre o presente do modo como fizemos até aqui.

Este capítulo, porém, toma outro destino uma vez que tratará da apresentação de todo processo e abordagem metodológica utilizada e da qual nos apropriamos a fim de realizarmos nossa investigação.

Consideramos oportuno citar Lakatos (1992) ao declarar que a existência da ciência está vinculada ao uso de métodos científicos. Sendo esse trabalho alicerçado na pesquisa científica a apropriação de métodos pelo investigador torna-se imperativa como segurança de que “os procedimentos que a orientam, auxiliam a realizá-la com eficácia” (LAVILLE e DIONNE, 1998, p.11).

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a atual política estadual de educação profissional integrada ao ensino médio implantada no estado do Ceará, a partir de 2008 e as possibilidades de uma educação pública focada na qualidade do ensino e aprendizagem de sorte que atenda as demandas do mercado e sociedade atuais.

A fim de mantermos o prumo no que nos propusemos investigar, limitamos nosso espaço de pesquisa a duas escolas de educação profissional ao norte do estado e que descreveremos, mais detalhadamente, em itens posteriores.

Considerando a importância de investigar o que objetivamente nos causava inquietação utilizamos a pesquisa descritiva com o fim de expor os detalhes a respeito da população bem como do objeto estudado. Este método “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tais explicações” (VERGARA, 2005, p.47).

Entretanto, a opção pela metodologia de natureza qualitativa com aplicação de entrevistas semiestruturadas, revelou-se insuficiente para o que nos propúnhamos obter. Assim nos apropriamo-nos, também, da pesquisa quantitativa e trabalhamos com aplicação

de questionários no universo de alunos e professores.

Quanto aos meios de investigação, este estudo faz uso da pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo serviu-nos como instrumento de abordagem e investigação nos e dos espaços em que se concentraram fenômenos e pessoas envolvidas no processo. Na pesquisa bibliográfica utilizamos livros, revistas, dossiês, enfim outros materiais acessíveis ao público em geral sendo indispensáveis na validação e aprofundamento dos conhecimentos relativos à questão de partida.

3.1.1. Universo da Pesquisa

A proposição que alicerça esse trabalho é a análise da política estadual de educação profissional integrada ao ensino médio nas escolas públicas do Ceará, mas precisamente, na 3ª Coordenadoria Regional Desenvolvimento da Educação. Assim, tomamos como ponto de partida, para essa análise, o nível de qualidade de ensino e aprendizagem ofertadas a partir dessa política nas escolas pesquisadas da 3ª CREDE que trabalham com essa proposta de educação. Portanto, a amostra de duas escolas representa um percentual de 100%.

A fim de não expormos as escolas pesquisadas trataremos as duas com nomes fictícios. Assim, a uma escola chamaremos de EEEP Jovem Cidadão e a outra EEEP Jovem de Futuro.

A escolha dessas escolas deve-se ao fato de serem as únicas, nessa modalidade de ensino, jurisdicionadas pela 3ª CREDE.

Caracterizaremos, a seguir, as escolas tomadas como espaço para essa pesquisa.

3.1.1.1. EEEP Jovem Cidadão

Tendo iniciado suas atividades em março de 2009 nos espaços físicos da antiga EEFM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, posteriormente, em março de 2011 deu-se a inauguração do espaço próprio para esse tipo de educação, tendo uma arquitetura que se

diferencia pela exuberância e espaços de atendimento confortáveis e adequados das demais escolas públicas. A partir de sua inauguração essa escola foi denominada de EEEP Jovem Cidadão.

Esta escola tem seu funcionamento distribuído nos dois turnos matutino e vespertino sendo seu atendimento de tempo integral. A equipe administrativa da escola é composta por uma diretora, três coordenadoras escolares, uma secretária e uma técnica responsável pela área administrativa e financeira.

A equipe técnica pedagógica dessa escola fica assim composta: uma coordenadora escolar, já elencada anteriormente, responsável pelos estágios, seis professores orientadores do estágio na área de enfermagem, dois professores orientadores de estágio na área de informática, dois na área de aquicultura e dois na área de turismo. Esses professores orientadores são contratados pelos CENTEC em parceria com a SEDUC, após serem aprovados em um processo seletivo. Além dessa equipe a escola dispõe de onze professores diretores de turma, dezessete professores responsáveis pelas disciplinas da base nacional comum e seis professores técnicos. Somem-se a esse grupo de professores aqueles que ocupam a coordenação dos laboratórios e centros de multimeios que totalizam mais sete professores.

Quanto a sua estrutura a escola ocupa uma área de 5444 m² e comporta dois LIE, um LEC de Física, um de Química e um de Biologia, um laboratório móvel de informática, *hardware*, informática e aquicultura, uma auditório com capacidade para duzentas pessoas, doze salas de aula todas climatizadas, refeitório, pátio interno, alas de banheiros sendo duas masculinas e duas femininas, uma quadra poliesportiva, um anfiteatro, amplo estacionamento, um Centro de Multimeios com um acervo de aproximadamente três mil livros entre técnicos, didáticos e paradidáticos. A escola ainda é adaptada para cadeirantes, incluindo a existência de um elevador para atendimento a esses alunos além das amplas rampas, banheiros e demais espaços adequados.

O número total de alunos por sala é de 40. A escola, atualmente, tem uma matrícula de quatrocentos e quarenta e cinco alunos distribuídos nos seguintes cursos profissionais: técnico em enfermagem, técnico em informática, turismo, aquicultura agronegócios e hospedagem. Consideramos oportuno registrar que esta escola recebeu uma procura considerável de alunos com idade de treze anos no ano de 2011. Legalmente esses alunos não poderiam ser matriculados uma vez que terão dezesseis anos por ocasião do estágio, o que é proibido pelo Ministério do Trabalho. As mães desses alunos entraram na justiça e tiveram, sob ordem judicial, direito de efetuem a matrícula dos filhos com a condição

desses alunos terem seu processo de estudo interrompido por um ano, por ocasião do estágio, até completarem a idade assegurada pela lei. No estado do Ceará esta escola foi a que viveu esta situação com maior intensidade.

Os professores dispõem de material didático como *notebook*, TV, multimídia, livros didáticos para todos os alunos via o Programa do PNLD – EM apostilas e livros técnicos para as disciplinas técnicas, além de laboratórios de enfermagem e informática.

A escola iniciou suas atividades em 2009 com os cursos de técnico em enfermagem, turismo e aquicultura. Atualmente, esses cursos se expandiram para seis.

A cultura organizacional da escola chama atenção pela sintonia entre os professores e núcleo gestor. Todo aluno tem farda, sendo que a blusa é responsabilidade do Estado, portanto, padronizada.

3.1.1.2. EEEP Jovem de Futuro

A segunda escola pesquisada é a EEEP Jovem de Futuro, inaugurada em 2006. Está credenciada mediante Resolução nº 430/2009 pelo Conselho de Educação do Ceará e aprovada em 15.09.2009 para ministrar o curso de ensino médio e pelo parecer 113/2010 que credencia a escola a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio a partir de 01.01.2008. Nos anos de 2008 e 2009 atende alunos da escola profissional e remanescentes do ensino médio regular que estudavam na escola quando esta ainda atendia a essa modalidade de ensino. Somente em 2010 é que a escola passa a ofertar exclusivamente o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante.

O que se constata é que essa escola, por ter uma estrutura para atendimento ao ensino fundamental vem sofrendo reformas nos espaços físicos a fim de atender a essa nova proposta de ensino.

Atualmente, a EEEP Jovem de Futuro caracterizada como escola de ensino profissional integrada ao ensino médio conta com oito salas de aula, com capacidade de atendimento a quarenta e cinco alunos por sala, embora, atualmente, por determinação da SEDUC cada sala de aula só atenda a quarenta alunos, totalizando uma matrícula de duzentos e noventa e nove alunos. A escola dispõe de sala para professores, uma secretaria, sala para Diretor de turma, uma sala para o núcleo gestor, cozinha, áreas livres, almoxarifado, estacionamento privativo, sala para coordenação financeira, secretaria,

banheiros com acessibilidade para alunos deficientes, uma quadra poliesportiva e um centro de multimeios com um acervo bibliográfico de quatro mil, quatrocentos e trinta e oito livros, excetuando os livros didáticos enviados pelo MEC através do Programa PNLD Ensino Médio.

Em se tratando de ambientes de apoio pedagógico a escola dispõe de dois laboratórios de informática educacional, um laboratório de física e matemática, um laboratório de química e biologia. Esses espaços contam com professores específicos com carga horária de 200 horas mensais. Há ainda um laboratório de enfermagem e um de *hardware*.

Até 2010 a escola ofertou o curso de Preparação para o vestibular a alunos do 3º ano do ensino médio e a alunos egressos. De 2008 a 2010 atendeu 10 alunos com deficiência auditiva que por ter somente uma intérprete de libras concentrou todos esses alunos em uma única sala. Presentemente, mesmo sem atendimento nas salas regulares a escola dispõe de uma sala de AEE, enviada pelo MEC, conhecida como sala multifuncional que atende crianças e adolescentes de outras escolas.

A carga horária contempla uma jornada de nove aulas diárias, como em toda escola profissional integrado ao ensino médio.

Em 2011 permanece a oferta do Condomínio Digital e E-jovem, ambos gerenciados pela SEDUC cujo objetivo é preparar e encaminhar jovens egressos do 3º ano (E-jovem) e alunos matriculados, na escola, também para o mercado de trabalho. Esses alunos após conclusão do curso são monitorados pela SEDUC quanto ao encaminhamento para o mercado de trabalho.

A escola conta com uma equipe administrativa, pedagógica e técnica assim distribuída: uma diretora, três coordenadores escolares, sendo que um desses coordenadores responde pela parte administrativa financeira da escola e as demais pela área pedagógica, estágio e gestão democrática que se detém mais especificamente no trabalho com organismos colegiados. Todos os integrantes do Núcleo Gestor possuem graduação e pós-graduação. O corpo docente da escola é composto por quinze professores que trabalham com as disciplinas da base nacional comum, cinco professores que trabalham as disciplinas de enfermagem e quatro que assumem as disciplinas de informática. Para 2011 a escola expandiu seus cursos profissionalizantes acrescentando a informática e auxiliar de enfermagem o curso de Fruticultura.

Segundo o Projeto Político da escola a EEEP Jovem de Futuro tem como objetivo promover uma educação que busca por excelência o aprimoramento da cidadania, tendo

como premissa básica o compromisso profissional, socioambiental e ético. O foco de suas ações administrativas e pedagógicas é o Ensino Profissional, com pilares voltados para o vestibular e o exercício pleno da cidadania com ênfase no protagonismo juvenil e empreendedorismo.

Em todas as EEEPs a equipe administrativa é submetida a um processo seletivo, sendo que o diretor tem esse processo distribuído em mais etapas, incluindo a análise de psicólogos que, posteriormente, assumem uma formação continuada com essa equipe a fim de acompanhá-los durante a gestão que tem, a princípio, um mandato de quatro anos.

Em todas as EEEPs o processo de ingresso do aluno se dá pela avaliação do histórico escolar. Muito embora a escola tenha sido criada para atender somente a alunos oriundos de escolas públicas, pais de escolas particulares recorreram ao Poder Judiciário e ganharam a concessão de 20% das vagas ofertadas.

Nas duas escolas pesquisadas o planejamento das disciplinas ocorre por área do conhecimento, ficando assim distribuído: terça-feira - linguagem, códigos e suas tecnologias; quarta-feira - ciências humanas e suas tecnologias e quinta-feira - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essa organização foi uma determinação da 3ª CREDE com o intuito de organizar formações para professores sem comprometimento da sala de aula.

Por serem escolas de tempo integral integrada ao profissionalizante, o currículo é dividido em três eixos: **Base Nacional Comum** composta pelas três grandes áreas do conhecimento- Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. **Parte Diversificada** que compreende as disciplinas TESE, TPV e Formação Cidadã e **Parte Profissional** dividida em disciplinas específicas de cada curso sendo oferecidas em módulos e séries ao longo de seis semestres, sendo o último semestre reservado ao estágio.

3.2. Sujeitos/ Amostra da Pesquisa

Consideramos cabível iniciar este item escudados por Laville e Dione ao declararem que “ a importância dos documentos nas pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas: estas se mostram frequentemente, a fonte melhor adaptada às necessidades de informação do pesquisador’(1998, p. 168).

O universo populacional que participou dessa investigação foi composto por professores, coordenadores escolares, alunos, diretores das escolas caracterizadas acima. É oportuno destacar que nenhum sujeito que participou dessa pesquisa ofereceu qualquer obstáculo para contribuir com a realização quer dos questionários, quer das entrevistas. As escolas sempre estiveram disponíveis ao trabalho da pesquisadora e em nenhum momento dificultaram qualquer informação.

Os protagonistas dessa pesquisa foram: duas diretoras (uma de cada escola pesquisada), duas coordenadoras escolares (uma de cada escola pesquisada), trinta professores (quinze de cada escola) e duzentos alunos (cem por escola).

3.3. As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados

A razão maior da ciência é investigar a veracidade dos fatos. Para isso se apropria de métodos e técnicas que visem elucidar de forma cada vez mais precisa a compreensão do conhecimento que se busca.

Indubitavelmente, as questões gestadas e investigadas aqui, não darão conta de responder a outras que surgirão a partir delas, mas são, indiscutivelmente, indispensáveis para o equacionamento da realidade que ora se instala.

Somos conhecedores de que nenhuma técnica pode ser utilizada sem que tenhamos uma razão sustentável para operacionalizá-la. Assim, sustentados no pensamento de Rubio (1980) de que toda pesquisa tem seu nascimento a partir de um problema, que gesta objetivos que alavancam a pesquisa tornando-a singular, inconfundível e, assim, tal ação “consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características” (RUBIO, 1980, p. 38).

Partindo dessa perspectiva esta pesquisa nasce da presunção da pesquisadora em contribuir para a reflexão sobre a qualidade do ensino presente nas escolas de educação profissional integrada ao ensino médio no Ceará.

Para coleta de dados e informações recorreremos a três procedimentos: a observação participante e estruturada, o questionário e a entrevista. Realizamos entrevistas exploratórias que gestaram questionários.

Quanto aos questionários eles foram validados por perito no assunto. Antes da aplicação a professores e alunos os questionários foram submetidos a um pré-teste com oito alunos de ensino médio de uma escola profissional e cinco professores, seguindo o pensamento de estudiosos no assunto que assim orientam: “Uma vez construído o rascunho do questionário este tem que ser convenientemente testado – através do chamado pré-teste – e posteriormente reelaborado, depois de introduzidas as eventuais correções” (MOREIRA.1994, p. 162).

O pré-teste nos permitiu elaborar um diagnóstico essencial para a elaboração e aplicação definitiva desse instrumental de investigação ao nos permitir levantar alguns questionamentos tais como:

1. As perguntas foram claras e objetivas?
2. Houve alguma pergunta que precisaria ser refeita? Por quê? Qual (is)?
3. O número de questões foi cansativo?
4. Quanto tempo foi gasto para responder todo o questionário?
5. Poderíamos aprofundar mais as perguntas?
6. Alguma pergunta continha a mesma ideia?

Tendo conversado com os voluntários que responderam ao pré teste e procedido as devidas anotações, elaboramos a redação final dos questionários e efetuamos sua aplicação. Esses questionários que detalharemos mais a seguir foram aplicados a professores e alunos das escolas pesquisadas e servirão de dados e fontes na pesquisa quantitativa.

3.3. 1. Entrevista

Consideramos oportuno e necessário para uma melhor compreensão do que investigávamos atentar para vários olhares a respeito da funcionalidade das escolas de educação profissional na 3ª CREDE. Assim realizamos quatro entrevistas.

Tomamos como base norteadora para constituição dessas entrevistas as hipóteses anteriormente levantadas e que sustentam esse trabalho. As entrevistas foram semi estruturadas por se tratar de uma pesquisa que envolve percepções, posicionamentos e atitudes dos entrevistados a respeito dessa nova política educacional e seu impacto na

qualidade do ensino na escola pública. Ainda justificando a opção por entrevistas semi estruturadas tomamos como orientação o conceito de Ludke e Marconi quando afirmam que ela “se desenrola, a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34).

Para elaboração desse instrumental de pesquisa seguimos dois parâmetros: de gestão e pedagógico. Tais parâmetros se dividiram em eixos tais como: experiência da entrevistada na área de gestão, implantação da reforma da educação profissional nas escolas públicas do Ceará, práticas educativas a partir dessa reforma e sua implantação. Esses eixos serviram de sustentação para análise que será apresentada posteriormente.

Utilizamos ainda a técnica da amostragem não probabilística intencional por considerarmos a importância desses sujeitos na implantação e sustentação dessa política.

As entrevistas foram semi dirigidas, variando períodos consideráveis entre uma e outra, uma vez que ficou na dependência da disponibilidade dos entrevistados. Cada entrevista foi previamente agendada por telefone e as pessoas em causa informadas sobre o teor das perguntas.

Com a equipe da EEEP Jovem de Futuro as entrevistas aconteceram na data prevista, muito embora tenham ocorrido em dias diferentes. Entretanto, com a EEEP Jovem Cidadão, em virtude da agenda das gestoras, por duas vezes tivemos que reprogramar novas datas.

Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento das entrevistadas e, posteriormente transcritas tendo como parâmetro para transcrição o discurso falado.

Em cada entrevista utilizamos cerca de quarenta e cinco minutos cuja transcrição está contida nos anexos III e IV deste trabalho.

Consideramos oportuno ainda registrar uma entrevista exploratória que empreendemos nesse processo de pesquisa. Esta entrevista foi, sem dúvida, rica em informações para indagações gestadas durante a caminhada de estudo e investigação. A entrevistada foi uma das coordenadoras que não participou da entrevista.

3.3.2. Questionário

A elaboração dos questionários ocorreu de acordo com os principais eixos deste trabalho de pesquisa já descritos na introdução. Os questionários foram elaborados pela pesquisadora contendo questões fechadas com a intenção de permitir uma clareza e

veracidade dos dados investigados tendo como pressuposto a certeza de que a pesquisa quantitativa aplicada aos sujeitos dessas escolas como professores e alunos (anexos I e II) tem possibilidade de revelar a visão de cada um desses envolvidos no processo de mudanças presentes na história da educação cearense.

Para a aplicação dessa pesquisa nas escolas em foco fizemos um pedido de autorização formal ao núcleo gestor das escolas e um informal aos colaboradores após esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, aplicamos um pré-teste com oito alunos da EEEP Jovem Cidadão e cinco com os professores da EEEP Jovem de Futuro. Optamos em aplicar o pré-teste nas escolas da pesquisa por serem únicas na região da 3ª CREDE com uma dinâmica de gestão diferente das demais. Este pré-teste seguia a orientação conceitual de Ghiglione e Matalon que recomendam que o “questionário seja de fato aplicável e que responda efetivamente aos problemas pelo investigador” (1992, p. 157). Tais pré-testes foram aplicados sem nossa presença, ficando sob os cuidados das coordenadoras escolares das respectivas escolas. Reunimo-nos, posteriormente, com os inquiridos e segundo os professores as questões não sustentavam nenhuma dúvida que pudesse comprometer o questionário. Já três alunos revelaram dúvidas nas questões 2, 12 e 13 por considerarem que sendo de resposta única havia dificuldade de interpretação e possibilidade de mais de uma resposta. Em face dessas opiniões procedemos à reelaboração dessas questões e logo após realizamos nova aplicação do questionário. Quanto ao tamanho dos questionários, todos os consideraram satisfatório o que nos fez manter o número de questões.

Classificamos nosso questionário como “padronizado” (LAVILLE e DIONNE 1998). Os questionários, após o pré-teste foram apresentados aos colaboradores seguidos de uma solicitação de preenchimento, utilizando para isso um tempo aproximado de 4 a 5 minutos.

O questionário final aplicado estava estruturado em partes assim distribuídas, conforme constam nos anexos I e II:

Referente aos alunos:

1ª Parte – Aspectos Pessoais;

2ª Parte – Dados Estudantis;

3ª Parte – Análise da Comunidade Escolar.

Referente aos Professores:

1ª Parte- Aspectos Pessoais e Profissionais

2ª Parte – Avaliação da Comunidade.

As partes 1ª e 2ª destinadas aos alunos colocamos em gráficos e serão, posteriormente, expostos neste capítulo. De igual modo procedemos com a 1ª parte do questionário dos professores.

Os alunos e professores inquiridos nesse questionário foram os seguintes:

EEEP Jovem Cidadão

- 15 professores das diversas áreas e cursos
- 100 alunos dos diferentes cursos ofertados pela escola.

EEEP Jovem de Futuro

- 15 professores das diversas áreas e cursos
- 100 alunos dos diferentes cursos ofertados pela escola.

Todos os professores e alunos devolveram os questionários preenchidos, uma vez que a aplicação foi feita diretamente pela pesquisadora em sala de aula com os alunos e durante três planejamentos com os professores. O apoio da equipe gestora foi fundamental para que todos os envolvidos na pesquisa dessem resposta em tempo, devolvendo cada questionário.

A primeira atividade da pesquisadora com os questionários consistiu na análise dos dados, cálculo da soma geral, percentagem das respostas apresentadas sob a forma de gráficos já expostos ainda nesse capítulo, no que concernem as variáveis: sexo, idade, renda familiar dos pais dos alunos, graduação dos professores, tempo de experiência docente. Na parte II do questionário dos alunos estruturada em seis questões apenas tinha como foco de pesquisa colher informações utilizando as variáveis como escola de origem dos alunos, curso por qual optou, repetição de ano e a III e última parte desse questionário contemplava dezesseis questões que tratavam de questionamentos referentes à gestão pedagógica e da própria dinâmica da escola.

Para o questionário dos professores dividimos em duas partes utilizando as seguintes variáveis: na parte I tratamos dos aspectos profissionais utilizando as seguintes categorias: grau acadêmico, sexo, faixa etária, tempo de magistério, forma de ingresso no corpo docente da escola. Na parte II, nossa investigação deteve-se na avaliação que os professores fazem do modelo de gestão vivenciado nessas escolas.

3.3.3. Observação

Tendo utilizado a abordagem qualitativa, além da entrevista consideramos pertinen

te utilizarmos a observação participante mediante nossa inserção no interior do grupo observado, unindo assim, o objeto ao seu contexto. Segundo Morin (1997) “o conhecimento é pertinente” (1997, p. 33) quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global.

No intuito de compartilhar o cotidiano desses sujeitos e, mediante um olhar atento sustentado pelas hipóteses, empreendemos compreender algumas atitudes e a relação entre teoria e prática vivenciadas nessas escolas. Apoiados, também, em Laville e Dionne quando afirmam que “é observando que nos situamos, orientamos deslocamentos, observamos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (1998; p. 176). Podemos compreender algumas questões não reveladas durante as entrevistas, nem alcançada pelos questionários.

Assim, para cada momento de visita às escolas com o fim de observar o que nos propúnhamos, elaboramos, para uma dessas visitas, um plano bem determinado de observação (LAVILLE e DIONNE, 1998). Nos demais momentos nossa observação foi aberta a fim de permitir-nos maior liberdade no conhecimento sobre o comportamento e as práticas dessa política, a cultura, a linguagem, as regras, os conflitos e identificar os grupos que já construíram uma sensibilidade e motivação capazes de assegurar as mudanças necessárias.

Da observação participante podemos destacar nessa pesquisa a presença da pesquisadora na Semana Pedagógica das duas escolas em que se trabalhou em uma o Projeto Político Pedagógico na qual assumimos a palestra de sensibilização inicial e na outra a TESE. Outro momento de observação participante se deu em três reuniões de Conselho de Classe bimestrais em que se analisou o comportamento e a situação dos alunos e professores, assim como nossa participação em duas bancas para o processo de seleção de professores para ambas as escolas. Estas observações nos possibilitaram uma participação mais intensa na vida das escolas em estudo.

Nas feiras de ciências, as apresentações dos alunos sobre os projetos desenvolvidos na disciplina Temática, Práticas e Vivências na EEEP Jovem de Futuro e nas apresentações dos TCC da equipe de enfermagem, os momentos de intervalo em ambas as escolas, os horários destinados a estudo em grupo constituíram-se de observação não estruturada sendo, portanto, mais descritivas acompanhadas em alguns momentos de registros analíticos o que segundo Laville e Dionne “compreendem as ideias ou intuições frequentemente surgidas no fogo da ação e logo registradas sob forma de breves lembretes” (1998, p. 180). Vale ressaltar que essa ferramenta não se trata de uma simples

observação, mas de um instrumento criteriosamente utilizado a fim de compreendermos melhor os acontecimentos.

3.4. Procedimentos utilizados na análise dos dados

Para realização da análise dos dados coletados a fim de elucidar questões que nos inquietavam quando iniciamos essa pesquisa procedemos utilizando abordagem quantitativa e qualitativa. Essa análise nos proporcionou oportunidade de rever a literatura pesquisada e refletir sobre a proximidade existente entre o prescrito pelos autores e a realidade presente nas escolas.

A pesquisa qualitativa por não ter a objetividade natural da pesquisa quantitativa reclama uma análise mais minuciosa, enquanto assegura espaço para desenvolver interpretações subjetivas. É muito presente nas Ciências Sociais e se adequa às situações em que os dados coletados residem no universo dos significados, concepções, valores e posturas. É o que percebemos nos bastidores das entrevistas quando diretoras e coordenadoras, a seu modo, externam sua leitura sobre a gestão pedagógica e administrativa dessa política educacional ora investigada. Aprender e apreender esses significados e sua repercussão na qualidade do ensino e aprendizagem dessas escolas é nossa intenção com esse tipo de pesquisa.

A respeito da pesquisa qualitativa declara Minayo:

(...) o objetivo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.(...) As Ciências Sociais, no entanto possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta (...). Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas, constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (1994, p. 15).

Os dados quantitativos assumem, por sua característica, uma relevância fundamental uma vez que permitem ao pesquisador mapear as tendências presentes nos inqueridos.

Para estes instrumentos de coleta de informações utilizamos a análise de conteúdo, cujo objetivo consiste em permitir ao pesquisador e leitor a compreensão das mensagens contidas nas diversas linguagens colhidas durante a pesquisa.

A pesquisa documental envolveu documentos da Secretaria da Educação do Ceará, legislação do ensino vigente, livros e informações eletrônicas sobre políticas educacionais.

Para essa pesquisa foi utilizado o Excel para identificação da porcentagem das respostas contidas nos questionários.

A seguir são apresentados e discutidos os resultados das análises em consonância com as fundamentações teóricas levantadas. Esses resultados têm início ainda neste capítulo e se amplia no próximo.

3.5. Caracterização da Amostra

Para realização desta pesquisa, distribuímos questionários a trinta (N=30) professores das duas escolas investigadas, sendo a taxa de retorno de 100%. Aplicamos também questionário com duzentos (N=200) alunos sendo a taxa de retorno de 100%, pois a aplicação foi feita pela investigadora in loco. Esta aplicação ocorreu nos meses de abril e maio do ano de 2011.

Entrevistamos as duas diretoras das escolas em questão e duas coordenadoras escolares também dessas escolas.

Consideramos oportuno, para uma melhor visualização do leitor, tecermos uma rápida apresentação relativa às pessoas entrevistadas.

A diretora da EEEP Jovem Cidadão é graduada em Pedagogia e Língua Portuguesa. Professora da rede pública de ensino da educação básica, aprovada em concurso, tem em seu currículo o registro de uma caminhada profissional para além do exercício em sala de aula da educação básica. Foi Professora Coordenadora de Área (PCA) na EEM Liceu de Acaraú. Especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e em Gestão e Avaliação das Políticas Públicas. Atualmente está cursando mais uma especialização ofertada pela SEDUC em parceria com o MEC para quinze diretores de escolas profissionais do Ceará que vêm apresentando bom desempenho frente à gestão das escolas profissionais. Para maior resguardo dos entrevistados optamos por substituir seus nomes por letras. Para essa diretora passaremos a denominá-la de F.

A diretora da EEEP Jovem de Futuro é formada em Pedagogia e não faz parte do corpo docente da rede pública estadual de ensino. Aprovada em concurso para diretor de escola estadual de educação profissional, está à frente dessa escola desde 2009. Especialista em Gestão e Avaliação das Políticas Públicas essa profissional é contratada, pela SEDUC, para um mandato de quatro anos como diretora dessa escola. Seu currículo

destaca seu trabalho à frente da APAE e como professora, contratada em caráter temporário, de ensino médio na rede pública estadual. Resguardaremos sua identidade, substituindo-lhe o nome pela letra G.

Uma das coordenadoras escolares que contribuiu para nossa pesquisa apresenta uma vasta experiência na rede pública de ensino. Graduada em Pedagogia, tem em seu currículo duas especializações em gestão escolar. Foi professora do ensino fundamental, trabalhou na 3ª CREDE como coordenadora do Núcleo de Gestão nos anos de 2004 a 2005 e assumiu interinamente a Direção dessa instituição no ano de 2006. Aprovada no último concurso para gestores da rede pública estadual de ensino foi convidada pela diretora da escola para assumir a função de uma das coordenadoras da EEEP Jovem Cidadão. Aqui, a chamaremos pela letra V.

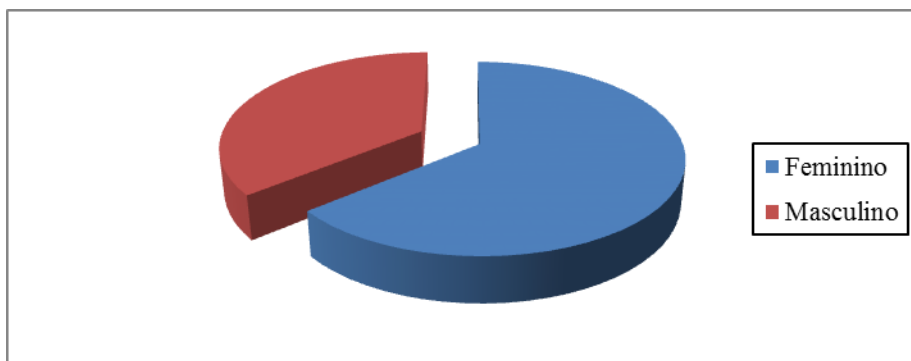
A outra coordenadora escolar que também participou de nossa pesquisa está lotada na EEEP Jovem de Futuro. Graduada em Ciências Físicas e Biológicas já pertence ao quadro funcional do estado desde 1985 quando foi aprovada em concurso público para o cargo de professora do ensino fundamental. Já exerce a função de coordenadora há algum tempo e tem uma experiência com esse trabalho em escolas regulares de ensino fundamental e médio. Assumiu a função de coordenadora dessa escola desde sua criação por convite da diretora anterior e permaneceu na mesma função na gestão da nova diretora. Nesse trabalho a chamaremos pela letra E.

Condensamos essas informações contidas na parte I dos questionários dos alunos em gráficos que trataremos a seguir:

Sexo

Em nossa pesquisa, o universo de alunos que contribuíram com nosso questionário de forma aleatória, predominou a presença feminina. Dos duzentos alunos envolvidos 64% (N=128) pertenciam ao sexo feminino e somente 36% (N = 72) eram do sexo masculino.

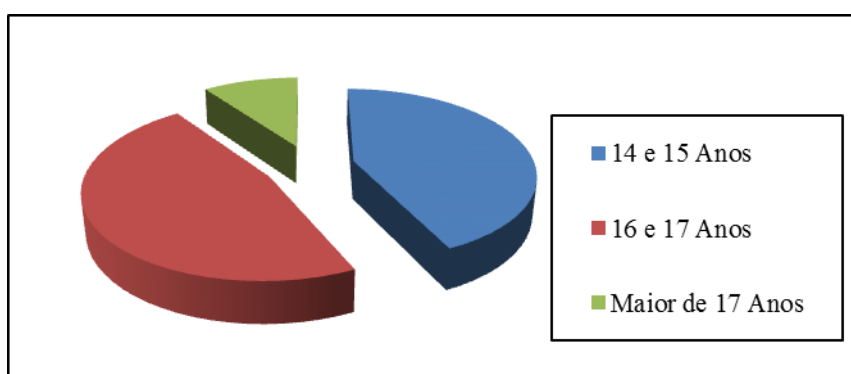
Gráfico 1. Distribuição dos alunos da EEEP por sexo



Idade

O gráfico II. 2- reúne o percentual de alunos participantes por faixa etária, agrupados nas seguintes idades: entre 14 e 15 anos que corresponde a 43% (N= 86); de 16 e 17 anos equivale a 47% (N= 94) e maior que 17 anos com um percentual de 10% (N= 20).

Gráfico 2. Distribuição dos alunos da EEEP por faixa etária

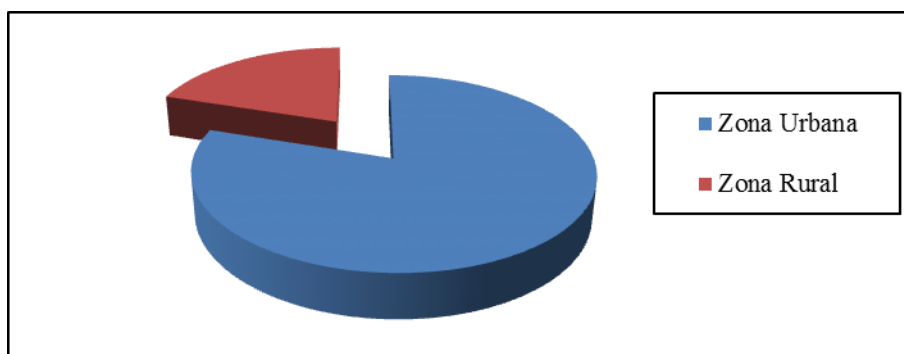


Deste gráfico fica a leitura de que em nosso universo de estudantes pesquisados predominou a menor faixa etária entre 14 e 15 anos. Este quadro sinaliza a Lei 11494 de 20 de junho de 2007-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB que vem definindo o acesso do adolescente ao ensino médio em idades cada vez menores. Temos, portanto, uma população relativamente nova ingressando no ensino médio se considerarmos a clientela de um passado não tão distante da educação brasileira.

Residência

O gráfico a seguir trata de apresentar a distribuição geográfica dos alunos dessa pesquisa. Dentre esses alunos 80% (N= 160) residem na zona urbana e 20% (N=40) são da zona rural.

Gráfico 3. Distribuição dos alunos da EEPP por zona geográfica

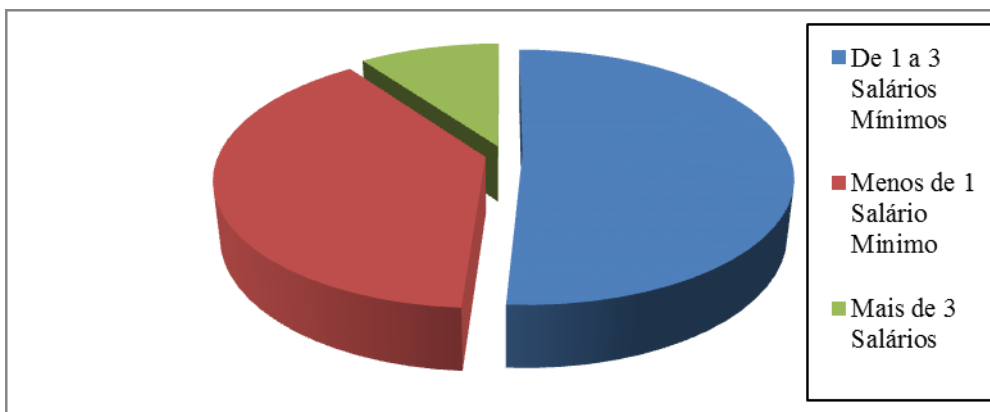


Este gráfico nos chama atenção para o fato de que no início da implantação das escolas estaduais de educação profissional a clientela preferencial era de alunos exclusivos da zona urbana, pois não havia recurso para contratação de transporte para atendimento a alunos da zona rural. Essa ideia, pelo que se mostra acima, vem sendo vencida porque há, nessas escolas, alunos que pertencem à zona rural ainda que em número tímido, o que evidencia a concepção dos pais e alunos de que esta escola pode garantir empregabilidade e uma educação diferenciada.

Renda Familiar

O gráfico 4 nos chama atenção para renda familiar dos alunos inquiridos

Gráfico 4. Distribuição dos alunos da EEP por renda familiar



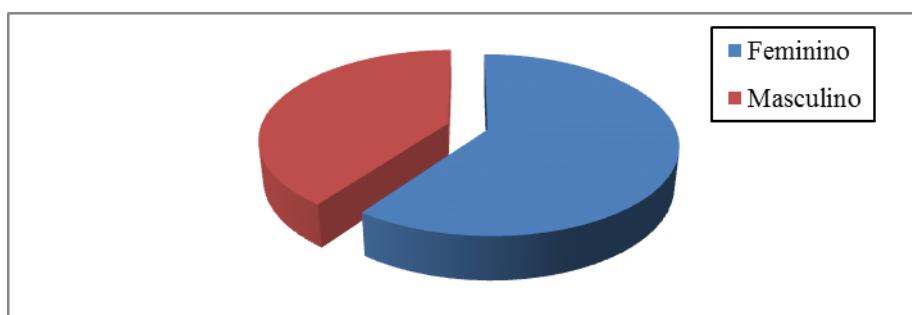
A predominância do poder aquisitivo baixo dos alunos se revela no percentual de 51% (N= 101) e nos chama atenção para o item em que revela que a família sobrevive com menos de um salário mínimo o que corresponde a 39% (N= 79). Ainda é de chamar atenção quando observamos no gráfico o universo de alunos cuja renda familiar supera mais de três salários mínimos. Somente 10% (N= 20) dos participantes.

A partir de agora trabalharemos com os gráficos que revelam dados dos professores que participaram dessa pesquisa referentes à parte I e II do questionário.

Sexo

Os professores participantes totalizaram quinze profissionais. Desse contingente há uma predominância, ainda que não tão expressiva, do sexo masculino. São 60% (N= 18) Homens e 40% (N= 12) pertencentes ao sexo feminino.

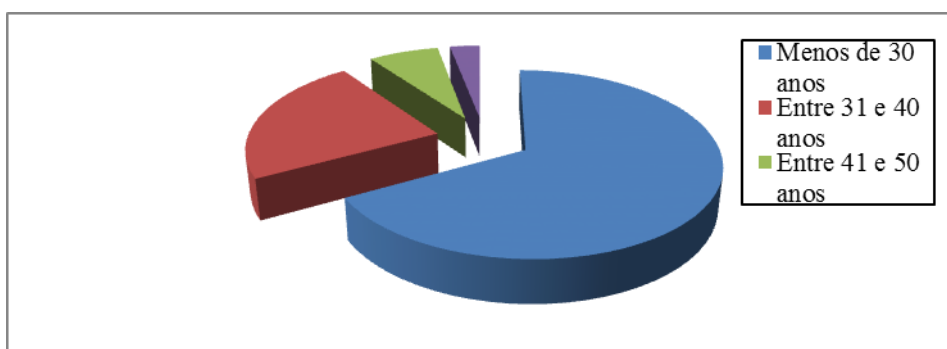
Gráfico 5. Distribuição dos professores da EEEP por sexo



Faixa Etária

Pelo gráfico a seguir podemos ter uma leitura da faixa etária dos professores que trabalham nessas escolas pesquisadas. É uma equipe de profissionais relativamente jovem. 67% (N= 20) têm idade inferior a 30 anos. 23%(N= 07) têm idade que varia entre 31 a 40 anos; 7% (N=2) têm idade entre 41 e 50 anos e somente 3% (N=1) têm idade acima de 50.

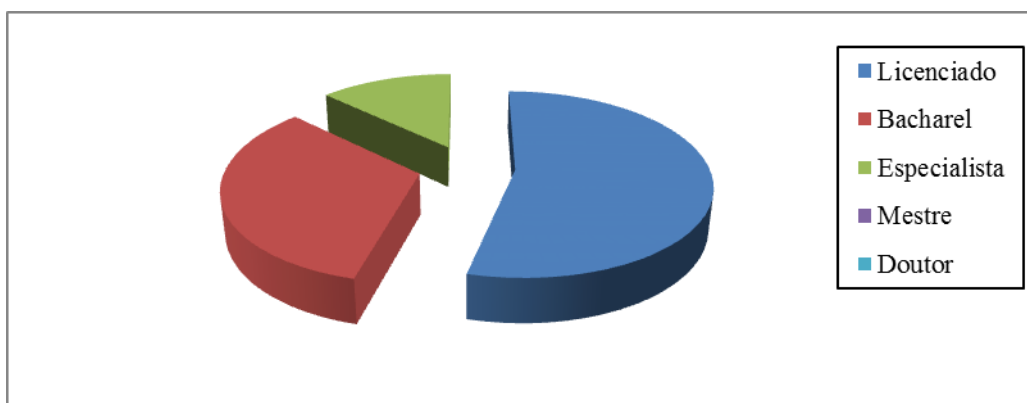
Gráfico 6. Distribuição dos Professores da EEEP por faixa etária



Nível Acadêmico

Por se tratar de uma escola de educação profissional integrada ao ensino médio, essas escolas mostram um ecletismo de profissionais bacharéis e licenciados. Em nossa pesquisa, conforme revela o gráfico II. 3. 33% (N= 10) dos docentes inquiridos são bacharéis em virtude dos cursos técnicos; 54% (N=16) são licenciados e 13% (N= 6) são especialistas. Não há nenhum profissional participante nessa pesquisa com mestrado.

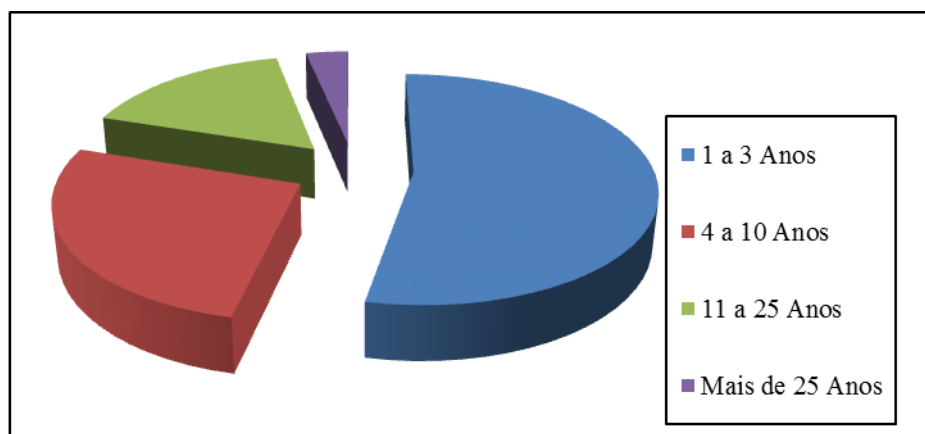
Gráfico 7. Distribuição dos professores da EEEP por nível acadêmico



Experiência Docente

O gráfico a seguir trata do tempo de serviço na educação dos professores entrevistados. Nesta pesquisa o número de professores com experiência média em sala de aula é substantiva.

Gráfico 8. Distribuição dos professores da EEEP por experiência docente



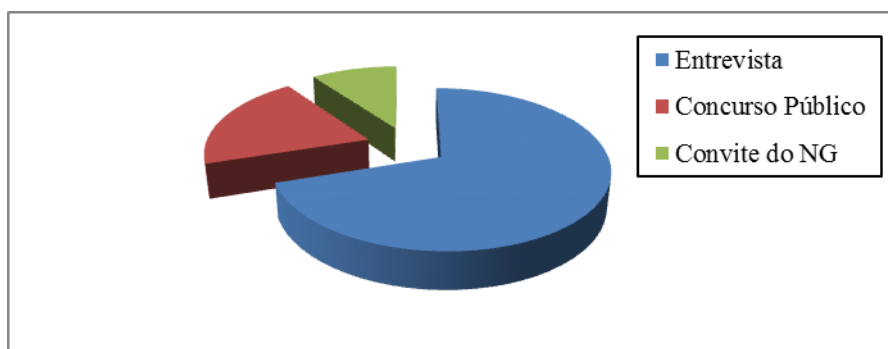
O gráfico acima nos mostra que do universo pesquisado há uma predominância de profissionais recém-ingressados na área docente. 53% (N= 16) têm um período que oscila de 1 a 3 anos; 27% (N= 8) acumulam uma experiência docente entre 4 a 10 anos; 17% se enquadram no tempo de serviço entre 11 a 25 anos e somente 3% (N= 1) têm mais de 25 anos.

Ingresso no corpo docente da escola

Outro ponto investigado trata da estabilidade empregatícia desses profissionais na

rede pública estadual de ensino. O gráfico a seguir revela a predominância na amostra de profissionais contratados em caráter temporário uma vez que, no Ceará, todo profissional sem vínculo empregatício com a rede estadual de ensino é submetido a um processo seletivo que compreende uma entrevista. Para os professores que pretendem ingressar no quadro funcional dessas escolas, o processo, atualmente, compreende, além da entrevista e análise de currículo a participação em um seminário sobre a TESE.

Gráfico 9. Distribuição dos professores por ingresso no corpo docente da escola



Do universo envolvido nesta pesquisa 70% (N= 21) ingressaram na escola via entrevista, sendo, portanto, professores contratados em caráter temporário. 20% (N=6) foram submetidos a concurso público e 10% (N= 3) receberam convite do núcleo gestor para comporem o quadro docente da escola.

O capítulo posterior tratará da análise da coleta contida nos demais instrumentos desta pesquisa.

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS - RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Professores e Alunos. O que dizem as diferentes vozes sobre essa política

Neste capítulo nos propomos apresentar os resultados encontrados na trajetória da pesquisa realizada e confrontá-los com a literatura estudada. Assim, se no capítulo anterior abordamos a caracterização dos dados pessoais dos alunos, pessoais e profissionais dos professores da amostra, neste capítulo intencionamos analisar e discutir as percepções dos inqueridos, mediante questionário sobre essa nova política de escola pública para o Ceará.

Para maior compreensão e organização desta pesquisa optamos por agrupar os questionários em categorias que se subdividem em dimensões, ficando com o formato descrito a seguir:

Dimensão1. Perfil estudantil dos sujeitos discentes

Dimensão2. Concepções dos sujeitos discentes sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional.

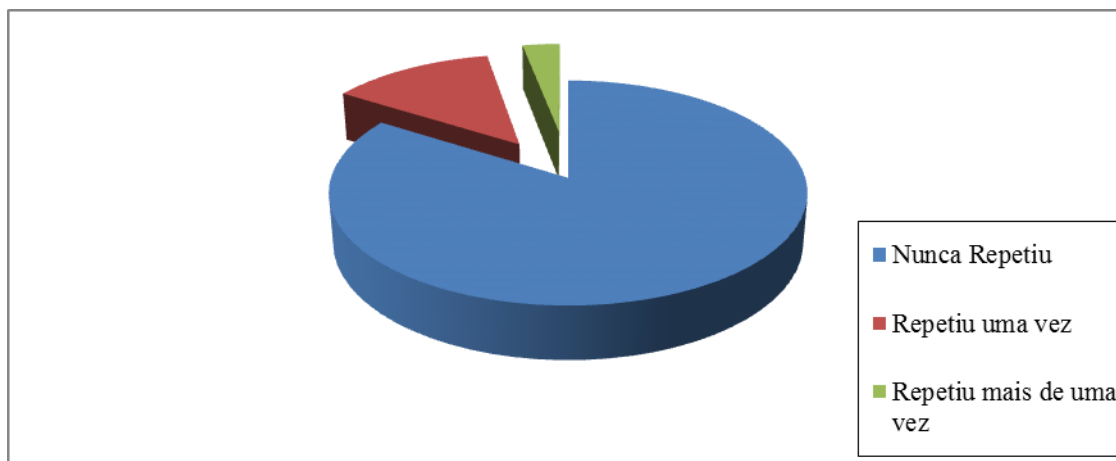
Dimensão3. Significado, para os discentes sobre a gestão pedagógica e a proposta curricular.

4.1.1. Perfil Sócio educacional dos alunos das escolas pesquisadas.

A análise dos dados quantitativos, para este capítulo tem início com a origem da vida escolar dos alunos. Observamos que nas escolas profissionais pesquisadas há uma predominância de alunos vindos da rede pública de ensino. Do universo de 200 alunos pesquisados 67,5% são oriundos da rede pública de ensino municipal, 28% da rede pública estadual de ensino e somente 4,5% da rede privada.

Ainda pesquisando sobre a vida escolar desses sujeitos que povoam a escola profissional constatamos que 84% nunca repetiram de série, 13% repetiram uma vez e somente 3% repetiram mais de uma vez alguma série do ensino fundamental, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 10. Repetiu alguma série durante sua vida escolar?



Entretanto, o índice de proficiência desses alunos não tem garantido o conhecimento mínimo para um estudante que ingressa no primeiro ano do ensino médio, conforme tabelas abaixo.

Tabela 4. Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressam na EEEP Jovem Cidadão. Disciplina: Matemática -2011

Serie/ turma	Acima da media		Na média		Abaixo da média	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
1º ano A	0	0	0	0	40	100%
1º ano B	2	5%	0	0	38	95%
1º ano C	0	0	1	2%	39	98%
1º ano D	0	0	0	0	40	100%

Fonte: Secretaria da Escola

Tabela 5. Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressam na EEEP Jovem de Futuro. Disciplina: Matemática -2011

Serie/ turma	Acima da media		Na média		Abaixo da média	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
1º ano A	2	5%	0	0%	38	95%
1º ano B	02	5%	0	0%	38	95%
1º ano C	0	0%	0	0%	40	100%

Fonte: Secretaria da Escola

Em Língua Portuguesa os resultados não revelam, também, o nível de proficiência esperados conforme tabela a seguir. Assim, o desafio se expande colocando em risco todas as possibilidades de elevarem esses alunos ao nível adequado. No Sistema Permanente de

Avaliação da Educação Básica do Ceará-SPAECE de 2009, segundo informações emitidas pela Secretaria da Educação do Ceará, a EEEP Jovem Cidadão somente quatorze alunos estavam no nível de proficiência adequado. No SPAECE de 2010 esse número se elevou para dezesseis alunos. A EEEP Jovem de Futuro no SPAECE de 2009 somente quatro alunos conseguiram atingir o nível adequado e em 2010 a escola conseguiu atingir o tímido número de seis alunos no nível adequado.

Tabela 6. Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressam na EEEP Jovem Cidadão
Disciplina: L. Portuguesa -2011

Serie/ turma	Acima da media		Na média		Abaixo da média	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
1º ano A	9	22,5%	8	20%	23	57,5%
1º ano B	25	62,5%	7	17,5%	8	20%
1º ano C	27	67,5%	4	10%	9	22,5%
1º ano D	22	55%	7	17,5%	11	27,5%

Fonte: Secretaria da escola

Tabela 7. Avaliação Diagnóstica dos Alunos que ingressam na EEEP Jovem
Disciplina: L. Portuguesa -2011

Serie/ turma	Acima da media		Na média		Abaixo da média	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
1º ano A	9	22,5%	8	20%	23	57,5%
1º ano B	25	62,5%	7	17,5%	8	20%
1º ano C	3	7,5%	5	12,5%	32	80%

Fonte: Secretaria da Escola

Agregado a essa vida escolar está o fato de que 100% dos alunos ingressaram nessa escola mediante análise do histórico estudantil em que são selecionados os alunos com as melhores notas no ensino fundamental, uma vez que é considerável a demanda por matrícula na escola.

O gráfico e tabelas acima exibidos minam a ideia de que as escolas profissionais possam receber os melhores alunos em proficiência para o ensino médio.

Considerando que:

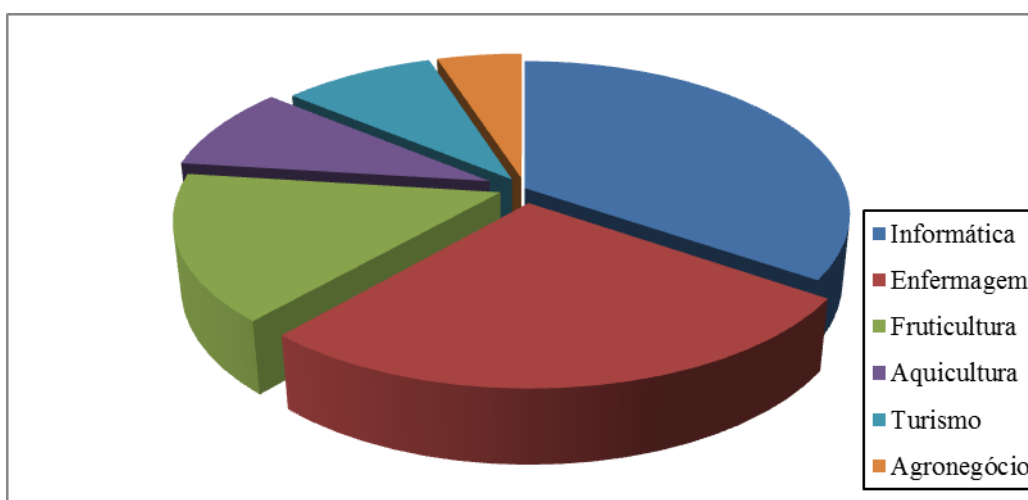
nos novos códigos, a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos e com habilidades nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender(GOHN, 2008 p. 92).

Temos um grande desafio pela frente a fim de garantir à população uma escola capaz de assegurar a qualidade no ensino.

Nossa pesquisa contou com a variável série que está cursando junto ao universo de alunos envolvidos, obtendo os seguintes resultados: 38% são alunos que cursam a 1ª série, 27% a segunda e 35% estão na terceira série.

Entre esses alunos 34,5% estão cursando informática, 27% enfermagem, 15% fruticultura, 9% cursando turismo, 9% aquicultura e 5% agronegócio, apresentados, também no gráfico abaixo.

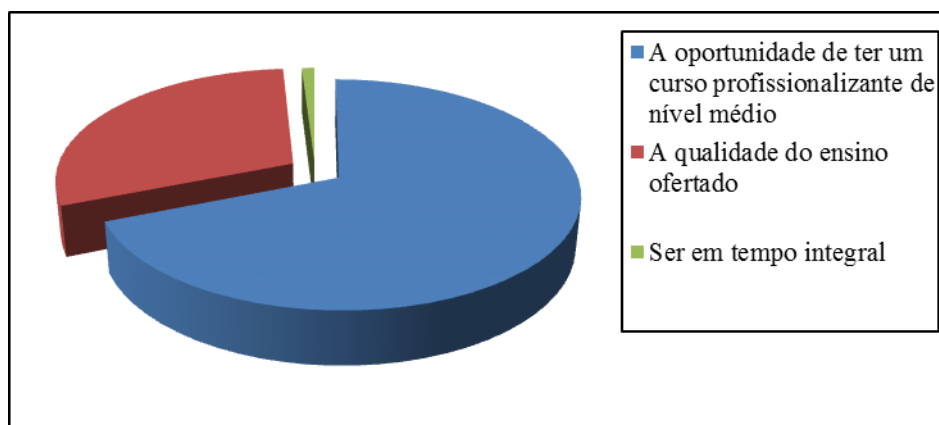
Gráfico 11. Curso que está fazendo?



A amostra envolveu alunos de todos os cursos ofertados pelas escolas pesquisadas. O maior número de alunos participantes se concentra nos cursos de informática e enfermagem por serem esses cursos comuns nas duas escolas, como também por concentrarem uma maior procura por vaga pela população estudantil nessas escolas.

Na pesquisa sobre o que levou à escolha pela escola profissional, está descrita no gráfico a seguir.

Gráfico 12. O que o (a) levou a procurar essa escola?



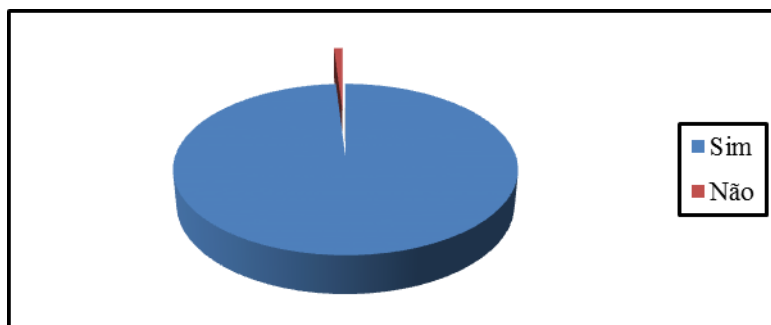
Verificamos que 68,50% dos respondentes fizeram opção pela escola pela oportunidade de ter um curso profissionalizante de nível médio. A segunda alternativa mais votada, representada por 30% das respostas, foi aquela em que a opção feita se deu em razão da qualidade do ensino ofertado; e, para 1,5% dos inquiridos, embora sem expressividade, a opção foi à escola ser de tempo integral.

Apesar da existência da educação profissionalizante de nível médio já ser presente, há algum tempo, no contexto educacional brasileiro, devemos considerar que uma escola com a dinâmica de gestão, proposta de tempo integral e condições de oferta curricular é recente e modela o imaginário de pais e estudantes. Assim, buscamos identificar, também nessa pesquisa, qual a concepção dos estudantes em relação às expectativas sobre as escolas estaduais de educação profissional.

4.1.2. Concepções dos sujeitos discentes sobre a EEPP

A análise das concepções com relação às expectativas das EEPPs foi desenvolvida de maneira que os respondentes pudessem optar por uma resposta. O gráfico apresenta as citações contidas em cada uma das opções e seus respectivos percentuais.

Gráfico 13. A escola estadual de educação profissional é diferente das demais escolas públicas?



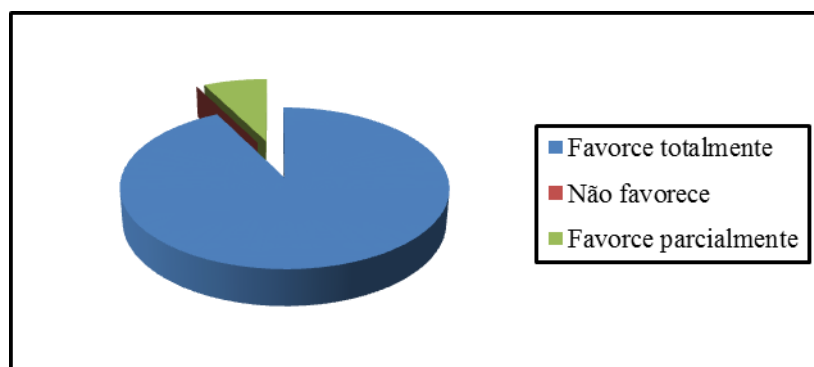
Dos duzentos respondentes ao questionário, a resposta afirmativa foi opção escolhida por 99% desse universo.

Após identificar a concepção que os alunos tinham sobre a escola, consideramos necessário verificar a visão dos pesquisados sobre o motivo de permanência dos alunos nessas escolas.

Para os inqueridos 55,50% consideram ser a oferta de cursos profissionalizantes a razão dessa inexistência de abandono e evasão. 43,50% consideram item educação de qualidade como explicação para essa realidade, 5% justifica a permanência dos alunos na escola a oferta de tempo integral e somente 0,5% atribui a imposição dos pais.

A pesquisa também procurou identificar aspectos relacionados à organização da escola. Quando questionados sobre a contribuição da escola de tempo integral na aprendizagem dos alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 14. A escola de tempo integral favorece a aprendizagem dos alunos?

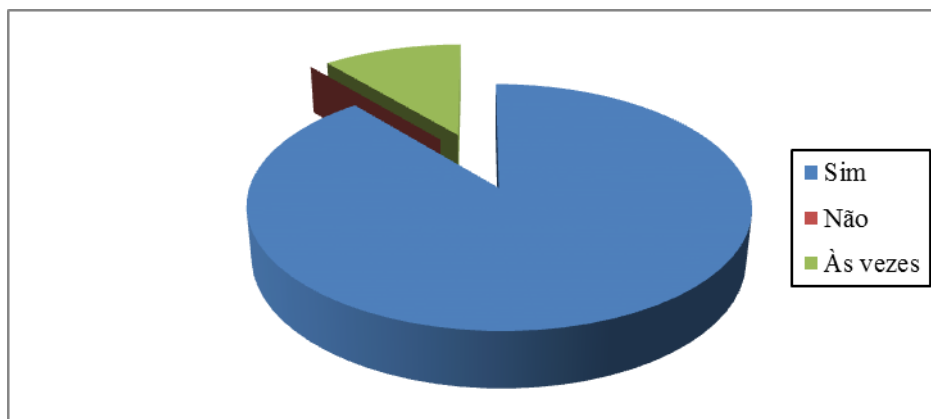


92,50% afirmaram que essa dinâmica favorece totalmente, 7,50% disseram que favorece parcialmente e nenhum aluno questionado considerou a opção “ não favorece “ como opção de resposta.

Quando perguntamos sobre a utilização dos ambientes de apoio pedagógico como LIE, LEC e Centro de Multimeios como mecanismos facilitadores da aprendizagem, as

respostas revelaram as seguintes opiniões:

Gráfico 15. Os ambientes de apoio pedagógico contribuem para aprendizagem?



89% dos respondentes afirmaram facilitar permanentemente e 11% optaram pela alternativa “às vezes”.

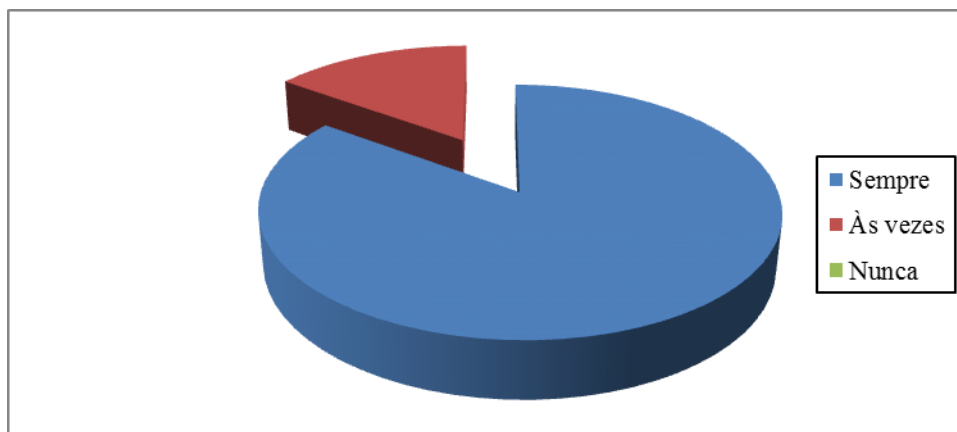
Procuramos saber com que frequência os pais costumam estar presentes na escola e obtivemos seguintes percentuais que apresentaremos no próximo item.

4.1.2.1. Gestão Pedagógica e Proposta Curricular – significado para o discente

Outro ponto que concentramos atenção para nossa investigação foi o diferencial da gestão pedagógica e proposta curricular dessas escolas que sinalizassem para um diferencial que garantisse condições para a qualidade na oferta da educação pública que estamos pesquisando. Assim, os resultados a seguir revelam nossa intenção nesse trabalho.

Nesse aspecto a pesquisa procurou saber dos alunos a visão deles quanto ao acompanhamento pelos docentes e gestores, ao desempenho acadêmico dos estudantes. A pesquisa revelou que 89,50% dos inquiridos afirmam que são sempre acompanhados e 10,50% afirmam ser acompanhado às vezes. Ainda à cata de conhecimento sobre a gestão pedagógica e proposta curricular da escola, à luz do olhar dos alunos, perguntamos sobre o acompanhamento dos professores e cobrança desses no que consiste à realização sistemática das tarefas de casa. 85% afirmaram que sempre são acompanhados, 15% declararam que às vezes e nenhum optou pela alternativa “nunca cobram tarefa de casa”, conforme apresentado no gráfico 16

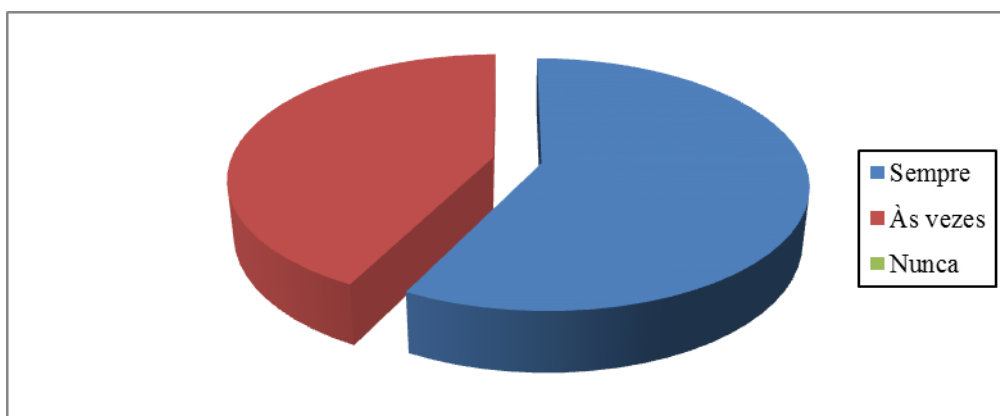
Gráfico 16. Acompanhamento às tarefas de casa



Outra questão com relação à gestão pedagógica foi direcionada para a quantidade de leitura de livros paradidáticos exigidos pela escola no espaço de um mês. As respostas obtidas foram as seguintes: 26% declararam ler um livro por mês, 44,50% leem mais de um livro por mês e 29,50% afirmaram não ser cobrada leitura mensal de livros paradidáticos.

Quando perguntamos se os professores costumam diversificar a metodologia de ensino, 57,50% afirmaram que sempre, 42,50% optaram pela opção às vezes e nenhum aluno marcou a opção conforme podemos visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 17. Os professores costumam diversificar a metodologia de ensino?



Procuramos saber com que frequência os pais costumam estar presentes na escola e obtivemos seguintes percentuais: 51% afirmaram que somente quando convidados, 44% disseram que os pais estão na escola sempre que sentem necessidade e 5% afirmaram que

difícilmente os pais vêm à escola.

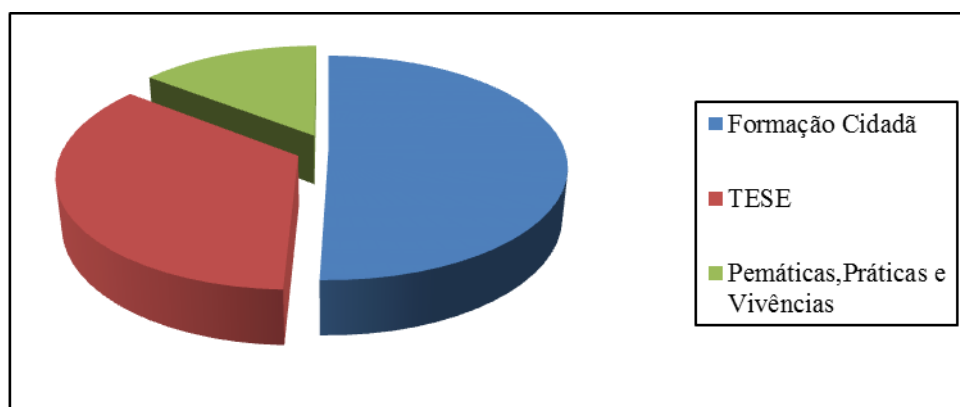
A respeito da proposta curricular procuramos investigar somente as inovações apresentadas pela escola e que as diferenciam das demais.

Inicialmente, foi perguntado sobre o interesse pelas disciplinas contempladas na proposta curricular 25% declararam ser as disciplinas dos cursos profissionalizantes, 4% afirmaram serem as disciplinas pertencentes à base nacional comum e 71% disseram que ambas, ou seja, disciplinas da base nacional comum e profissionalizante têm a mesma importância.

Quando perguntados sobre a contribuição do “projeto de vida” elaborado por eles na disciplina TESE 83,50% reconhecem que o projeto contribui para uma conscientização do que cada aluno quer e dos caminhos que precisa percorrer para alcançar seus ideais, seguidos de 15% que veem na elaboração do projeto a contribuição para o compromisso deles com os estudos. 1,50% destacou a “opção c” na qual afirmam que a elaboração do projeto de vida não altera em nada a vida dos alunos pois é só uma exigência da escola.

Quanto à classificação de prioridade das novas disciplinas incorporadas ao mapa curricular das escolas estaduais de educação profissional a Formação Cidadã, ministrada pelo professor diretor de turma, foi a mais indicada pela opinião de 51%, ficando, portanto, em primeiro lugar na ordem de classificação. Em segunda ordem de classificação a disciplina TESE recebeu um percentual de 35% e a disciplina Temáticas, Práticas e Vivências ficou em terceiro lugar com 15%, conforme apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 18. Disciplinas de preferência dos alunos



4.1.3. Docentes em pauta – o que sentem e pensam sobre as escolas profissionais

Para os professores que fazem parte da equipe pedagógica dessas escolas alguns questionamentos foram apresentados e passaremos a tabulá-los e comentá-los a seguir. É oportuno destacar que o questionário apresentado aos professores está agrupado, à semelhança do questionário aplicado aos alunos, em três dimensões. A primeira reservada para descrever o perfil dos docentes foi analisada no capítulo três desse trabalho. Logo, reservamos para esse capítulo as duas outras dimensões e que passaremos a analisá-las a seguir. Sendo as questões todas fechadas ficam alguns aspectos que necessitam de maiores detalhes o que acreditamos serão elucidados nas entrevistas que será um levantamento qualitativo.

4.1.3.1. Concepções dos sujeitos docentes sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Perguntamos aos professores qual o diferencial da escola estadual de educação profissional em relação às demais escolas públicas de ensino médio. Para 60% dos pesquisados o grande diferencial reside na proposta curricular. 36,7% afirmam ser a organização da escola em tempo integral e para 3,3% o grande diferencial está na gestão pedagógica.

Outra questão foi se o aluno dessas escolas tem uma oferta de um ensino de qualidade maior do que as outras escolas públicas de ensino médio: 96,7% afirmam que sim e 3,3% são de opinião contrária ao responder que não.

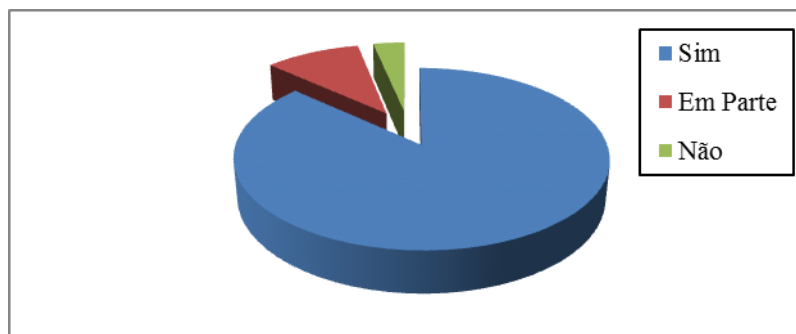
Quando questionados sobre a razão que leva os pais a matricularem os filhos na escola profissional 40% declararam que é a perspectiva de emprego para os filhos, 53,3% atribuem à qualidade da educação ofertada e 6,7% apontam a escola ser de tempo integral.

Nessa linha de pensamento indagamos dos inqueridos que aspectos são relevantes nessas escolas para melhoria na qualidade do ensino, 46,7% afirmaram que é a proposta curricular, 33,3% disseram ser a política de tempo integral e 20% apontaram que o diferencial está no processo de ensino.

Após identificar que havia um considerável destaque pelo fato da escola ser de

tempo integral era necessário dirigir nosso questionário para essa política. Assim, inquerimos deles se a escola de tempo integral favorecia a aprendizagem dos alunos. 86,7% declararam que sim, 10% declararam que em parte e 3,3% afirmaram não existir nenhuma influência, conforme pode ser no gráfico a seguir.

Gráfico 19. A escola de tempo integral favorece a aprendizagem dos alunos?



Buscamos ainda saber dos professores se o aluno da escola profissional é mais trabalhado para o desenvolvimento da autonomia intelectual e obtivemos o seguinte índice nas respostas: 93,3% responderam que sim, 6,6% dos respondentes afirmaram que “em parte” e nenhum inquirido optou pela opção “não”.

Encerramos esta dimensão ainda inquietos com o que buscamos pesquisar. Sabemos que por termos uma pesquisa fechada nem sempre podemos obter respostas para perguntas que surgem durante o processo em que aplicamos os questionários. Assim, acreditamos em um maior vislumbre quando focarmos nossa pesquisa na dimensão das entrevistas.

4.1.3.2. Gestão Pedagógica e Proposta Curricular – significado para o docente

Após identificar as concepções que os professores tinham sobre a escola profissional, partimos para as questões referentes à gestão pedagógica e proposta curricular.

Iniciamos essa dimensão registrando o que os professores que respondiam a esse questionário consideravam como diferencial no processo de ensino entre essas escolas e as

demais escolas de ensino médio. Para 86,7% é o trabalho sistemático entre teoria e prática; 6,7% ver na interdisciplinaridade o grande diferencial; 3,3% apontam a prática da contextualização e outros 3,3% alegam não haver diferencial dos demais processos de ensino.

Nessa terceira etapa indagamos se o Projeto Diretor de Turma tem cooperado para a permanência do aluno na escola e fortalecido o processo de aprendizagem. A opção para resposta mais escolhida foi o item “a” com 96, 7% sinalizando para uma resposta afirmativa, 3,3% afirmam que coopera parcialmente e nenhum inquirido optou por negar essa cooperação.

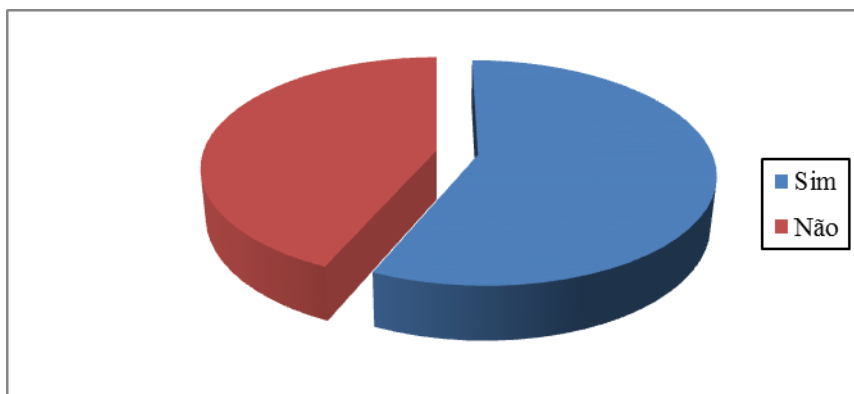
Na questão referente a quanto os planejamentos, por área, têm favorecido momentos de reflexão e formação Observou-se que 96,7% dos professores afirmaram que sim e 3,3% responderam que não.

Pesquisando sobre o processo de formação em serviço para os professores e o alinhamento dessa formação com o processo de gestão pedagógica, procuramos indagar destes se o acompanhamento da coordenação escolar ao trabalho do professor tem permitido a melhoria do processo de ensino. Das respostas obtidas, constatamos que 100% dos questionados afirmaram que sim.

Perguntamos se há formação contínua para os professores sobre o trabalho em sala de aula e 96,7 responderam que sim contra 3,3% que afirmaram não receber essa formação.

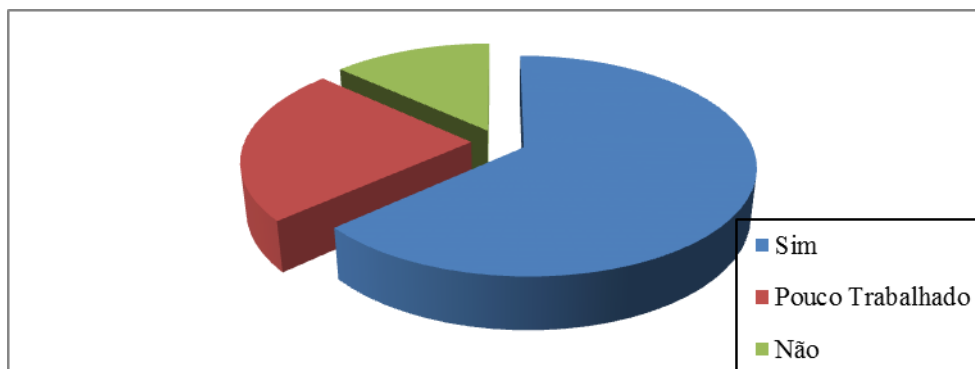
Outra pergunta ainda sobre a formação dos professores foi se na formação inicial dos professores houve alguma disciplina que os ajudasse a lidar com as novas exigências que o processo de ensino destas escolas requer. Conforme demonstra no gráfico nº 20, 56,7% afirmaram que sim e 43,3% optou pela alternativa “não”.

Gráfico 20. Na formação inicial alguma disciplina o preparou para essa realidade?



Outra questão apresentada aos professores diz respeito ao projeto de vida elaborado pelos alunos e se os docentes conhecem e trabalham esses projetos de forma individual. As respostas apresentadas revelaram que 63,4% dos professores conhecem e trabalham em sala de aula, 23,3% afirmam conhecer e trabalhar pouco e 13,3% declararam não conhecer nem trabalhar conforme apresentado no gráfico nº.21

Gráfico 21. O Projeto de Vida dos alunos é conhecido e trabalhado pelos professores?

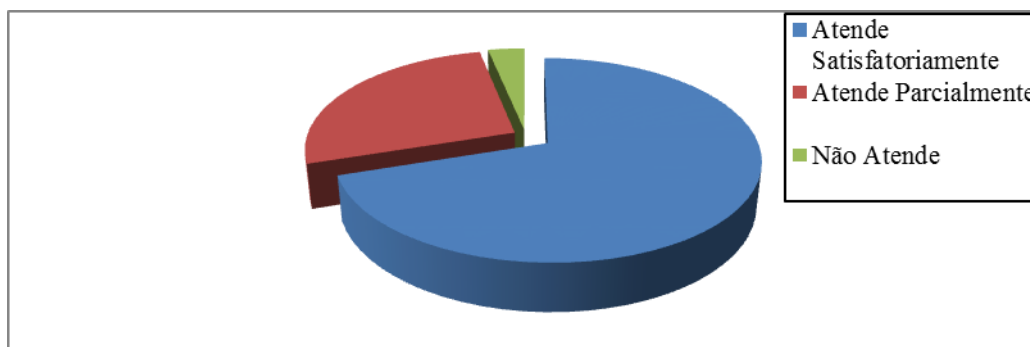


Ainda abordando a questão da proposta curricular focamos um questionamento que indagava dos professores se os conteúdos trabalhados em Formação Cidadã pelo professor diretor de turma eram discutidos e selecionados pelos professores. As respostas apontaram os seguintes índices: 70% sim, seguidos de 20% não e de 10% algumas vezes conforme pode ser apreciado no gráfico a seguir.

Na linha de pensamento quanto à proposta curricular e seu impacto para o diferencial das escolas estaduais de educação profissional inquirimos dos professores se a proposta curricular desenhada para essas escolas atende a demanda do novo profissional

exigido no mercado de trabalho atual. Das respostas computadas, 70% afirmam que atende, 26,7% atende parcialmente e 3,3% afirmam que não. Esse questionamento deixou uma pergunta que surgiu a partir das respostas presentes nos itens “ b” e “c”. Esperamos poder compreendê-las quando aplicarmos as entrevistas que nos permitirão alterações nas perguntas.

Gráfico 22. A proposta curricular atende a demanda de profissionais no mercado de trabalho?



Conscientes de que a abordagem quantitativa não nos garante a apropriação de informações capazes de negar ou confirmar nossas hipóteses, bem como não comporta evidências que sustentem nossa questão de partida fizemos uso também da pesquisa qualitativa e que passaremos a analisar a seguir.

4.2. Análise e Discussão dos dados Qualitativos

Neste item trataremos da análise das questões abertas. Para uma melhor organização e discussão dos dados optamos por categorizar em temas as respostas dadas pelos entrevistados a fim, também de facilitar a interpretação quer do investigador, quer do leitor que se interesse por esta pesquisa. Além do mais, prudente será seguirmos as orientações de Bardin quando diz que “a divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (2009, p.145). Logo será essa a nossa intenção nas páginas que se seguem.

Consideramos ainda oportuno explicitarmos que as categorias para essa análise de conteúdo teve um planejamento *a priori*, uma vez que tínhamos como referência as hipóteses elaboradas no projeto. As perguntas foram repetidas para algumas entrevistadas, outras foram elaboradas no período de observação e foram basilares para a gestação das questões que integraram o roteiro final das entrevistas.

4.2.1. Análise da entrevista das diretoras

Por acharmos pertinente, iniciamos a análise das entrevistas com as colocações feitas pelas diretoras das escolas pesquisadas. São três categorias que passaremos a discutir a seguir.

4.2.1.1. Inovação no modelo de gestão.

À procura de condições que assegurem a qualidade na oferta da educação para os usuários das escolas estaduais de educação profissional a fim de não incorremos em erros graves já tão largamente registrados nos anais da história da educação brasileira, focamos nossa primeira subcategoria na busca de conhecimentos sobre as inovações na área de gestão implantadas nessas escolas.

Na análise de conteúdo, no que concerne a inovação na área de gestão, fica evidente, conforme respostas das diretoras, que as escolas estaduais de educação profissional implantaram um modelo de gestão já reconhecido no estado de Recife em práticas educativas e na área empresarial. A TESE é considerada como a base que alavanca toda a gestão, conforme o depoimento de diretoras:

... baseada no modelo de gestão da TESE (...) onde você educa pelo exemplo, o compromisso, a replicabilidade dentro da escola enquanto gestor porque você é o líder” (DIRETORA G.).

(...) pela política que tem de uma dinâmica de TESE, essa nova filosofia que é uma inovação pra gente (...) essa visão que a gente tem enquanto ta envolvido na filosofia, essa visão de empresa, de negócio, de resultados, ela só tem criado na gente, na escola e nos alunos uma expectativa muito boa porque todos são educadores. A gente acredita que a TESE, em si, tem sido uma inovação para o processo de ensino e aprendizagem (DIRETORA F.).

A TESE como modelo de gestão dessas escolas inova toda a concepção de gestão ao considerar o diretor da escola como líder que prepara outros líderes. Para Chinen, a TESE garante uma gestão em que “diretor (gestor) e educadores desenvolvem visão, missão, valores e ética, sendo exemplos de educadores que dedicam tempo e presença a seu liderado e educando” (2009, p.9). Para esse autor na TESE o gestor é proativo e para isso “entende o cenário externo, o traduz nas demandas existentes, busca soluções, planeja recursos, promove mudanças quando necessário, antecipa-se aos problemas e previne eventuais contratempos”(CHINEN, 2009, p. 9).

Considerando que a TESE é a grande inovação no modelo de gestão, visitamos as escolas pesquisadas a fim de termos uma leitura própria a respeito da apropriação e vivência da TESE pelos membros da escola. O registro dessa observação é a seguinte:

O ano de 2011 tem início com a Semana Pedagógica. Na pauta está o estudo sobre a TESE para toda a equipe docente. A apresentação foi feita por uma coordenadora escolar que apresentou, em slides, os pilares que sustentam a TESE e que são defendidos por Delors (2003). Percebemos que há, até certo ponto, uma memorização por parte da coordenadora sobre esses pilares. Entretanto, não se percebeu uma apropriação desse conteúdo que garantisse uma formação sustentável para os professores que participavam daquele momento de estudo. Houve tão somente uma, leitura sem nenhuma explanação ou reflexão para uma possível transposição didática para a prática pedagógica (OBSERVAÇÃO em 27/01/2011).

Como é possível observar nas falas das diretoras, a TESE é a grande responsável pela inovação na gestão dessas escolas. O que se entende ainda a partir das visões das entrevistadas é que todas as demais inovações como qualidade no processo de ensino, tempo integral, valorização do aluno são diferenciais que apontam pra inovação. Entretanto, a âncora de toda a mudança reside na TESE.

Ainda, pensando a TESE como impacto na qualidade da educação e no modelo de gestão um ponto merece destaque e nos convida a reflexão. Na TESE cada aluno é orientado a elaborar seu projeto de vida que deverá ser trabalhado não somente pelo professor responsável por essa disciplina como pelos demais. Nessa linha de pensamento, precisamos, para melhor compreensão, recorrermos ao questionário a fim de tecermos a reflexão desejada. Quando perguntamos aos alunos sobre a disciplina de preferência deles entre TESE, Formação Cidadã e Temáticas, Práticas e Vivências, 35% dos respondentes apontaram a TESE. Quando indagamos dos professores, entre os trinta entrevistados, quem costumava trabalhar a TESE em sala de aula 23% declararam que trabalham em parte e 13% declararam não trabalhar. O que sobressai nesse cenário é, a nosso ver, a possibilidade de fendas em um ponto fundante da gestão administrativa e pedagógica que é

a TESE. Se cada aluno é orientado e trabalhado para elaboração no seu projeto de vida, este, indubitavelmente, está conectando este jovem estudante ao mundo e mercado de trabalho. Mas, se alguns professores estão omissos a este trabalho em sala de aula essa conexão não flui com a necessidade e precisão necessária.

Sendo a TESE o modelo de gestão fica evidenciado pelas falas e pela observação à Semana Pedagógica que há uma necessidade de maior apropriação teórica e prática desse modelo não como algo mecânico e técnico, mas sim como uma prática que realmente alicerça tanto a gestão administrativa, como a pedagógica, o processo de ensino e educação em todas as suas vertentes e espaços da escola.

É nesse sentido, que a TESE, quando mencionada pelos diretores, se reveste de expressões como “mudanças e inovação” em gestão para essas escolas. Precisamos, contudo, atentar para que este novo recurso não incorra na condição de ser mais um instrumento que, pela ausência de sua vivência de forma completa pelos protagonistas destas escolas, alcance apenas espaços periféricos e superficiais anulando sua real objetividade e função.

Ainda sobre as inovações que essas escolas incorporam está o processo de seleção para os diretores. Muito embora nas escolas estaduais do Ceará todo o núcleo gestor passe por uma seleção de análise de currículo e prova escrita para posterior processo de eleição pela comunidade escolar, o que se constata pelas falas das diretoras entrevistadas é que para o cargo de direção das escolas profissionais o processo seletivo é mais criterioso.

Nós tivemos a prova escrita composta por dez questões específicas, da parte profissional. Passando essa primeira fase, fomos chamados pra fazer um curso de formação. Nesse curso de formação estudamos as políticas de formação profissional com uma carga horária de vinte e quatro horas, depois fizemos três provas dissertativas, uma pra cada tema; depois fizemos vinte horas de análise comportamental. Depois, outra análise em grupo fechado de dez pessoas durante quatro horas. E, depois a última fase, que foi a entrevista com uma equipe de psicólogos. Daí saiu o resultado e o *feedback*(DIRETORA G).

Foi um processo muito criterioso, muito criterioso. Dentre os diretores, os gestores que passaram por esse processo a gente quase que visualizava quais seriam os resultados porque a gente começa a ver no processo os que tinham visão parecida, perfil parecido(DIRETORA F).

A diretora F faz referência à presença de um *coach* que periodicamente acompanha essa equipe de diretores. Na condição privilegiada de integrante da equipe que trabalha com essas escolas temos conhecimento de que a SEDUC mantém um acompanhamento permanente a essa equipe de diretores através da Coordenadoria de Educação Profissional, além da existência de uma superintendente na Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação- CREDE que monitora todo o trabalho desenvolvido nessas escolas. Há reuniões sistemáticas dos diretores com a equipe da CREDE e SEDUC a fim de garantir uma gestão que não iniba a proposta dessas escolas. Além disso, conforme relata a diretora F a SEDUC em parceria com o MEC está oferecendo um curso de especialização em gestão para os diretores dessas escolas que apresentaram melhor desempenho administrativo. O curso é realizado em Curitiba e contemplam doze diretores dessas escolas no estado do Ceará.

As falas das diretoras a respeito do processo seletivo para gestor expressam a intenção do poder público em garantir uma escola que realmente atenda as demandas para as quais foi criada. Tornar as escolas profissionais instituições públicas de ensino com a qualidade necessária exige mais do que decretos, leis e investimento financeiro. Há que ter todo um processo permanente de avaliação o que tem sido planejando e em execução pela SEDUC.

4.2.1.2. Mundo do Trabalho

Considerando as constantes mudanças no mundo do trabalho como um dos componentes fundantes na qualidade da educação ofertada nessas escolas e em torno das quais giram as inovações e todo o processo de gestão administrativa, pedagógica e democrática apregoado em suas diretrizes, consideramos oportuno saber como os alunos são preparados para essa realidade e de que forma os professores gerenciam essa prática na rotina da sala de aula.

Na entrevista feita às diretoras e coordenadora escolar tratamos de abordar essa questão tendo como proposição a expectativa dos alunos em relação ao mundo do trabalho e o diálogo desses com a escola profissional a partir dessas expectativas.

A seguir transcrevemos parte dessas respostas:

a perspectiva deles é muito grande.(...) Eles têm, como se fosse, o Técnico em Enfermagem, fosse uma base pra carreira que eles querem seguir. Outro lá na Informática quer ser engenheiro. Mas eles sabem que também vão precisar da Informática pra andar. Às vezes talvez nem cheguem aonde eles querem, mas já têm um alicerce bom. Eles sabem que é diferente (DIRETORA G).

A gente sente neles uma confiança, uma esperança no futuro deles. Eles confiam na gente, eles confiam que, realmente, o que a gente diz pra eles,

do sucesso que a gente quer pra eles, que a formação que vão conseguir é um dos caminhos pra que eles, posteriormente, decidam se vão pra uma universidade. Eles acreditam que vão ter condição de ter um emprego técnico, né, que é uma mão de obra, que o Brasil precisa muito de uma mão de obra qualificada. Isso faz com que... faz com que todos os alunos tenham esperança na escola de educação profissional (DIRETORA F).

A filosofia sobre a qual se assentam as estruturas que geraram a escola de educação profissional reside na visão integral do aluno. A escola profissional se propõe a partir do próprio nome ser uma escola preocupada não somente em ensinar conteúdos, mas sim em educar. Essa educação compreende preparar o jovem estudante para o mundo do trabalho em suas dimensões múltiplas. Nessa linha de pensamento encontramos em Ramos a seguinte definição: “a LDB define que a educação escolar, nos diversos níveis de ensino, tem a finalidade de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho” (2006, p.126).

Amparados na letra da lei de diretrizes e base da educação a educação profissional de nível médio incorpora algumas práticas expressivas como Temáticas, Práticas e Vivências. Essa disciplina tem como essência desenvolver no aluno o protagonismo juvenil através do desenvolvimento de ações que tentem impactar ou minimizar questões sociais de seu entorno. É um ensaio para o humano, para a descoberta organizada das possibilidades de cada aluno e uma aproximação bastante sentida da comunidade como parte indispensável na escola e desta na contribuição para o desenvolvimento social. Sentados à mesa desse conjunto de inovações está o Projeto Diretor de Turmas e o trabalho com Formação Cidadã a TESE e as demais disciplinas técnicas e da base comum. Munidos dessas inovações o governo fortifica a ideia de educação técnica, humana e científica capaz de preparar o jovem estudante dessas escolas para o mundo do trabalho. O que as entrevistas das diretoras revelam é uma visão voltada unicamente para o mercado de trabalho e não o mundo do trabalho. Isto pode, ainda que de forma inconsciente, ressuscitar a visão dualista entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante que o governo deseja sepultar, como também colocar as disciplinas acima citadas na tangente do foco pedagógico. Essa concepção unilateral vai minar o princípio educativo de trabalho registrado no Parecer nº 15 de 1998 do Conselho Nacional de Educação e enfaticamente abordado por Ramos (2006) ao citar Saviani (1997). Comentando o Parecer nº 15 a autora faz a seguinte exposição: “(...) as reformas educacionais (...) buscariam um perfil de formação do educando mais condizente com as características da sociedade pós-industrial.” (2006, p.129) e acrescenta “(...) de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade” (RAMOS, 2006, p. 129).

Muito embora não seja objeto de nossa pesquisa, consideramos oportuno considerar e comentar um trecho da fala de uma das diretoras entrevistadas, quanto a seguinte colocação:

fui na enfermagem e perguntei: “-vocês todos vão ser técnico? Não já tem muito técnico?” –Não, eu vou fazer é medicina. Aqui é para eu ir aprendendo. –“ Eu vou fazer fisioterapia”. Eles têm como se fosse o técnico em enfermagem, fosse uma base para a carreira que eles querem seguir.

Pela fala da diretora fica a sensação de que a história dos CEFETs se repete. Investir no jovem estudante preparando-o para um curso técnico quando sua pretensão é exercer um outro curso, não seria um investimento sem retorno, quando outros jovens poderiam estar fazendo melhor proveito dessa oferta? Esse mesmo pensamento invadiu a mente de alunos dos CEFETs o que levou o Banco Mundial a repensar sobre essas escolas (OLIVEIRA, 2006).

Quando indagamos sobre como os cursos se organizam para que os alunos dessas escolas vivam a mudança constante do mercado de trabalho a percepção que nos sobressai das falas é que há maior facilidade na compreensão do que se busca. Entretanto, ainda se percebe como que uma neblina no entendimento e na ausência de clareza da proposta de ensino da escola quanto a essa situação.

Na parte profissional, principalmente os técnicos eles mostram os estudos de mercado. O que é que o técnico de informática faz e o que o mercado está procurando. (...) Eles têm até nos Populares vem um caderninho de empregos, o primeiro emprego. Eles trazem pra eles e mostram(...). E a gente tem que mostrar pra eles que os que se sobressaem são os que têm propriedade e faz. Na disciplina de formação geral, principalmente o Diretor de Turma na parte de Formação Cidadã, eles trabalham muito com eles. A TPV tem projetos focados. As visitas que eles fazem a essas empresas, aos hospitais, eles vão abrindo os olhos deles (DIRETORA G).

Chamou-nos a atenção à visão temporal sobre mercado de trabalho da gestora se considerarmos a mutabilidade meteórica desse universo. Há fortes indícios pela fala da gestora de uma ação pedagógica centrada no contexto atual, o que não é suficiente se levarmos em conta que um dos pilares que sustenta a TESE é o trabalho com o princípio “aprender a aprender”. Fica denotada, ainda, a falta de discussão e compreensão quer dos gestores, quer dos professores, principalmente nos planejamentos, sobre abordagens não somente focais, mais a partir de perspectivas de mercado, de rotatividade na procura, de organização estratégica e de demandas para um futuro, não obrigatoriamente imediato.

Acreditamos que não seja suficiente preparar o aluno para o mercado de trabalho próximo, mas também para a convivência com o inesperado. Um segundo problema detectado é que a fala da gestora revela esse cuidado somente com algumas disciplinas, não mencionando as (disciplinas) da formação geral, o que sinaliza para uma desestabilização na integração destas com as técnicas, o que compromete esta premissa para o sucesso dessa política e a ruptura com a escola dualista.

Na fala de outra gestora, essa percepção ainda se torna mais evidente.

No curso de especialização que a gente tá fazendo, a gente tá tendo a oportunidade de ter algum direcionamento (...) para atender as exigências do mercado de forma como a educação profissional se propõe integrada. Mas eu acredito que mesmo nessa tentativa de acertar a gente tem feito o possível pra que os meninos consigam aprender de forma que o resultado seja uma adequação ao mercado de trabalho (DIRETORA F).

É evidente a necessidade de uma maior preparação dos gestores para lidarem com esse desafio, que chama a atenção para um outro que é a integração das disciplinas da formação geral com as disciplinas técnicas o que discutiremos mais adiante de tal forma que o mundo do trabalho seja tratado como objeto de reflexão em seu contexto atual e histórico para a partir daí cada professor ter referencial teórico sustentável a fim de que a orientação dada aos alunos na elaboração e reorganização de seu projeto de vida não se banalize, reduzindo-se a um mero cumprimento de atividade.

4.2.1.3. Gestão Pedagógica.

Considerando a gestão pedagógica como um dos componentes essenciais para nossa pesquisa, empreendemos investigar junto aos gestores algumas abordagens que nos proporcionassem respostas às nossas indagações e hipóteses que alicerçam todo esse trabalho.

Assim, enveredamos por esse mundo focando nossa atenção na proposta curricular dessas escolas. Durante a entrevista a fala das diretoras sobre a integração entre os conteúdos das disciplinas da formação geral e das disciplinas técnicas revela que ainda temos um grande desafio que se não for resolvido pode comprometer os ideais de uma educação de qualidade. Ora, integrar as disciplinas é uma proposta ambiciosa que pode garantir uma nova dimensão no processo de ensino, rompendo a dualidade entre ensino técnico e propedêutico. Entretanto, é perceptível a ausência de um conhecimento pela

equipe gestora na condução dessa integração conforme é revelado nas falas das diretoras transcritas a seguir:

(...) falar em currículo na educação profissional é muito complicado porque pra mim é um dos pontos que precisa ser muito melhorado. (...). A gente ainda não está sabendo fazer como deve ser a formação do currículo integrado. A gente não sabe fazer ainda. A gente está buscando, está estudando...mas a gente ainda não está fazendo o currículo como deve ser(DIRETORA F).

Nós estamos aprendendo a construir porque é tudo novo (DIRETORA G).

Conquanto a fala da diretora G revele um avanço maior é consenso de que a implantação do currículo integrado não foi devidamente planejada pela equipe da SEDUC quando organizou essa proposta curricular no que concerne a estudos, discussões e formações sobre a gestão pedagógica do currículo integrado. Assim, a compreensão gradativa e aleatória por parte dos gestores sem uma condução central gera um descompasso no processo de ensino e aprendizagem entre as escolas profissionais. Esse trato com o currículo integrado de forma imprecisa pode acarretar uma demora ou mesmo um esmaecimento na efetivação dessa política cujo objetivo está assim descrito por Ramos: “A premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (2010,p.61).

Em uma das visitas para observar o planejamento e conhecer como a escola lida com a proposta de educação integrada pode fazer o seguinte registro:

resolvemos retornar às escolas pesquisadas em dias diferenciados a fim de observar os planejamentos das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática e saber como se dá o diálogo entre as disciplinas da formação geral e disciplinas técnicas. Em ambos os planejamentos só estavam presentes os professores das disciplinas da formação geral. As discussões e os planos de aula se concentram somente nos conteúdos pertinentes as disciplinas das áreas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos (OBSERVAÇÃO em 10/05 e 12/05 de 2011).

Na fala de uma das diretoras fica evidente que cada professor elabora seus planos de curso mas não há diálogo entre os professores quanto à organização dos conteúdos. São as coordenadoras escolares que analisam e definem a aproximação dos conteúdos. Essa é uma concepção muito fragilizada sobre currículo integrado.

Pela fala de uma das gestoras fica explícito o equívoco entre currículo integrado e conteúdos justapostos.

Quando a Arilene, lá na enfermagem, está explicando as funções do aparelho digestivo, agora em março, por exemplo, só que a biologia iria ver somente em junho. Ela (coordenadora escolar) está reorganizando.

Como eu não posso mudar a enfermagem é disciplina, uma é pré-requisito pra outra, ela (referindo-se a coordenadora escolar) já acertou com o professor de biologia. Ela pediu -“vamos trazer pra mesma época em que está se dando a parte aqui da enfermagem. Porque aí eles ficam vendo a mesma coisa só que em linguagem diferentes (DIRETORA G).

O que reclama atenção é a inexistência de conhecimento das gestoras para administrar essa política pedagógica muito embora elas se esforcem por fazê-lo. O que podemos destacar é que não há, ainda, a compreensão da necessidade de um envolvimento coletivo dos professores das disciplinas da formação geral com os professores das disciplinas técnicas e coordenação escolar. Por enquanto, fica compreendido que os planos de aula são feitos e a coordenação escolar é que, tendo acesso a esses, orienta os professores para abordarem os mesmos conteúdos em períodos iguais.

A ausência de encontros para planejamento entre esses professores já compromete a apropriação do verdadeiro conhecimento sobre currículo integrado

Sabedores de que a educação integrada, teoricamente, se revela como medida capaz de superar a dualidade educacional nessa modalidade de ensino dar-lhe a devida atenção é uma urgência inquestionável. Assim, não é recomendável se esperar que os ventos favoráveis de políticas de formação soprem a fim de que um trabalho consistente sobre essa questão seja iniciado.

Ainda na esteira da gestão pedagógica focamos nossa investigação para a proposta curricular. Indagamos das diretoras sobre o que elas consideram como diferencial na proposta curricular dessas escolas.

As gestoras entrevistadas, ao exporem suas visões sobre a proposta curricular guardam uma leitura ainda pequena sobre o assunto. Não há nas colocações dessas entrevistadas nenhuma referência a currículo integrado, nem a tempo integral como evidências do diferencial na proposta curricular. Também percebemos a ausência da abordagem do diferencial na proposta curricular dessas escolas no que tange

à compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e do entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2010, p.65).

Olhando e analisando a fala das diretoras sobre o assunto, dois olhares se sobressaem de formas divergentes. Para uma delas o diferencial da organização curricular está centrado na parte diversificada como mola propulsora da organização curricular. Essa visão conceitual não se verifica na outra diretora que elege o diálogo entre as disciplinas, mesmo reconhecendo que ainda não é o ideal o trabalho com projetos e a pesquisa como

diferenciais. Para uma melhor visualização dessas concepções, vejamos a seguir o que estas expõem:

a parte diversificada. Eu acho que a parte diversificada, ela tira os meninos daquela mesmice. Eles gostam. As aulas no laboratório, né? Porque as aulas do Laboratório, até então, quando o professor levava, o professor de física, eles não viam diferença. Parecia que estava fazendo muito bem feito. Parecia que tinha acabado de explicar. Eu expliquei as Leis de Newton e eu vou lá demonstrar como é que acontece e provar que é realmente assim. E as aulas de laboratório hoje elas não tem mais esse foco. Eles levam pra que os meninos tentem me dizer pra depois levar pra sala de aula. Então eu acho essa Parte Diversificada muito importante. A proposta da Formação Cidadã, onde eles realmente começam a respeitar o outro, a TESE, que os meninos têm uma postura diferente depois que estudam a TESE. Eu acho muito interessante a Parte Diversificada do currículo (DIRETORA G).

O que tem de diferencial no nosso currículo para o que a gente já vivenciou nas demais escolas, no que diz respeito à escola profissional, tem sido a possibilidade que a gente tem de uma articulação maior entre as disciplinas mesmo sem ser o ideal. A questão da pesquisa, que ela passou a ser (pausa) muito de dentro da sala de aula, do nascer, do dia a dia(...). Eu acho que dentro da escola profissional a forma das disciplinas conversarem nos planejamentos, principalmente, nos momentos de formação continuada que a gente tem a mais que a escola regular o que é um diferencial, tem feito com que dentro da sala de aula, no dia a dia surgissem necessidades de aprendizagem que acabaram se transformando em pesquisa, em projetos e que pra uma feira, pra alguma coisa, hoje, externa de apresentação, eu não preciso de uma preparação. Eu preciso de uma seleção porque são muitos. Sabe, então, a dinâmica, o processo, o tempo dos professores, eles se diferenciam no currículo porque há uma maior integração curricular entre teoria e prática (DIRETORA F).

Há um ponto que não podemos abstrair que é a busca de vivência da equipe pedagógica destas escolas em dar uma conotação mais verdadeira ao processo de ensino defendido pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) que é a vinculação entre teoria e prática, tendo como fonte basilar dessa prática, a pesquisa. Isto porque não há na geografia do novo processo de ensino, espaço para a exclusividade da aula expositiva e teórica. Essa visão de novas estratégias no processo de ensino focado na pesquisa é apresentada nas Orientações Curriculares Nacionais quando sugerem “uma outra estratégia que desperta grande interesse nos alunos é a que envolve uma pesquisa, individual ou em grupos, sobre um tema, e o debate em sala de aula das conclusões a que chegaram os diferentes grupos” (2006, p. 29). Assim, estas escolas ao darem relevância à pesquisa buscam acertar o passo rumo a este modelo de ensino. Entretanto, se podemos considerar como avanço a incorporação desta estratégia à organização curricular, não podemos desconsiderar a presença de pontos que necessitam de orientações.

Se considerarmos, mais uma vez, que segundo as Orientações Curriculares “currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre

o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles”(2006, p.9) compreendemos que tal conceito exige que o professor esteja pronto ao diálogo, a vivenciar amplas discussões que englobem carga horária, conteúdos não somente “conceituais, mais factuais, procedimentais e atitudinais” (CALL,POZO e SARABIA,1998), missão da escola, valores e o perfil de aluno com quem se trabalha. Ora, tal postura comporta um desafio que é a formação dos professores. Muito embora, todos tenham formação superior com licenciatura e/ou especialização dois entraves se erguem a partir daí: as licenciaturas no Brasil ainda estão extremamente compartimentalizadas. Não há diálogo entre as disciplinas de outras licenciaturas e isto compromete, a nosso ver, essa articulação defendida pela diretora F entre as disciplinas. Evidência ao que declaramos está contida na resposta dos professores ao questionário que lhes foi aplicado durante esta pesquisa. 43% afirmaram que a graduação inicial não os preparou para essa realidade. Reforçando este grupo estão os profissionais da área técnica que sendo bacharéis não tiveram, em seu currículo, nenhuma disciplina que os orientasse para a prática docente o que põe em cheque a largueza e profundidade que a discussão sobre a organização curricular, dessas escolas, exige. Como supervisora do NRDEA da 3ª CREDE participamos de várias bancas de entrevistas para seleção desses professores para estas escolas podendo constatar o quanto esses profissionais estão ingressando na docência de sala de aula, sem o devido preparo para a gestão pedagógica a partir desse modelo de organização curricular.

Hoje, como nos anos que remontam a 2008, estou participando da banca que selecionará os professores para assumirem as salas de aula das escolas profissionais na parte da formação geral e diversificada e técnica. Esta seleção provem da inexistência de recursos humanos efetivos da rede estadual de ensino público o que exige que para contratação em regime temporário seja feita uma seleção de candidatos. Durante as entrevista é evidente a fragilidade dos candidatos no conhecimento da proposta pedagógica e de gestão da escola, o que dificulta a seleção. Também, é considerável o número de candidatos sem experiência na docência com ensino médio, bem como ausência de conhecimento das políticas públicas estaduais e nacionais. Os candidatos à área técnica como supervisor de estágio, embora sejam graduados desconhecem qualquer prática pedagógica e didática tão necessárias ao sucesso para a formação do aluno enquanto ser integral proposto pela filosofia dessas escolas (OBSERVAÇÃO: 24 e 25/02/2011).

Aqui, é preciso ressaltar que, de certa forma, ficam explícitos pontos de tensões. Muito embora não se ignore o compromisso das gestoras com a administração e o sucesso dessas escolas, existem problemas na gestão pedagógica que precisam ser enfrentadas e equacionadas. A falta de uma evidência consistente das intenções e práticas da proposta curricular se manifestam nas diferentes colocações das diretoras. Muito embora, não seja

ignorado que esta proposta curricular traga inovações na sua base também busque implementar com mais intensidade as orientações contidas nos PCNs ainda há a necessidade de maior apropriação no processo de gestão pedagógica pela equipe gestora a fim de que possíveis desníveis sejam aplainados evitando pontos capazes de comprometer a qualidade na oferta da educação pública por essas escolas.

Ainda no itinerário da gestão pedagógica direcionamos nossa atenção para a avaliação da aprendizagem. Buscamos ouvir das diretoras sobre qual a função da avaliação nesse novo modelo de gestão e de escola estadual de educação profissional. A avaliação desde a promulgação da LDB nº 9394/96 vem caminhando na contramão do que define esta lei. Isto porque a nova determinação é que a avaliação não pode desconsiderar o conhecimento prévio do aluno em detrimento do que este somente aprende na escola. Acreditamos que o sentido que a diretriz desta lei, no artigo 36 inciso II, aponta é que a avaliação precisa incorporar novas dimensões extirpando a linearidade e a função de reprodução de um conhecimento já estruturado. Para a LDB a avaliação deve ser **“contínua e cumulativa, com prevalência do qualitativo sobre o quantitativo”**; deve ser voltada para a **“promoção, e não para a estagnação”**.

No artigo 24 inciso V lemos o seguinte:

- V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. (...)

Embora a letra da lei seja de fácil compreensão, na realidade da sala de aula das escolas que ofertam ensino médio regular, em especial, sua execução tem sido utopia. O descompasso entre teoria e prática é indiscutível.

Foi, portanto, observando a função punitiva e classificatória da avaliação que julgamos pertinente conhecer como ela se processa na sala de aula e a que fim se propõe nas escolas de educação profissional. Pelas falas das diretoras o que se percebe a princípio é que o diferencial na avaliação não revela a aplicação do que está contido na LDB. Vejamos:

Como o professor, ele está aqui, mais tempo eles conhecem os alunos. Como nós só temos oito turmas, são só trezentos alunos. Os professores passam por esses trezentos alunos e dizem: “Ah, mas é muito aluno pra gente...”. Não, mas eles conhecem. E à medida que você conhece você avalia melhor. Eles fazem a nota dele, do bimestre, quem tem a N1, N2 e N3. Então eles fazem trabalhos. E ele tem mais propriedade de avaliar o aluno pelo que realmente o aluno, ele conseguiu. Eles sabem quando o

aluno não está bem. Eles dizem: “-valha o que foi que aconteceu que o ‘Aluno A’ tirou essa nota e ele não é assim?”. Por quê? Por causa do convívio deles que é mais próximo. Então eu acho que isso é um diferencial na nossa proposta de avaliação (DIRETORA G).

O que nos é fornecido nesta entrevista não garante o cumprimento do que é definido na lei de diretrizes e bases da educação. Passar mais tempo com o aluno é importante mas, não garante uma avaliação como meio, uma avaliação cuja finalidade seja rever o processo de ensino e todo os mecanismos que contribuem e interferem na aprendizagem. Fica expressa pela colocação da diretora G que a quantidade se sobrepõe a qualidade. São três avaliações parciais classificadas como N1(nota 1), N2(nota 2) e N3(nota 3). Após essas notas se o aluno não alcançar a média tem-se ainda a oferta de trabalhos. Durante os conselhos de classe que tentam, pelo menos teoricamente, priorizar a avaliação qualitativa, dando à quantitativa um segundo plano, percebemos que nos três momentos em que estivemos presente a esses conselhos constatamos alguns pontos em comum, registramos e o transcrevemos a seguir:

Acompanhando o Conselho de Classe da turma de aquicultura, constatamos a presença de todas as coordenadoras escolares mas percebemos a ausência dos professores das disciplinas técnicas o que compromete a legitimidade das discussões e, consequentemente, as estratégias de intervenção. Vimos que as discussões e análise do contexto do aluno se focam intensamente na indisciplina sem haver relevância aos demais aspectos como contexto social, afetivo e psicológico do aluno. Eles são discutidos mas não se sustentam como critérios para posteriores planejamentos de intervenção pedagógica. A resistência de alguns professores em não rever a nota é sentida em quase todos os professores, o que fortalece a ideia da visão apenas quantitativa da avaliação. Outro fator é o curto tempo para que estes professores analisem e avaliem quarenta alunos em um intervalo de duas horas aproximadamente. (OBSERVAÇÃO: 15/09/2010)

Há uma postura conservadora, autoritária e centralizadora profundamente internalizada pelos professores quanto à prática e finalidade da avaliação. Romper com esta concepção de uma avaliação em que o conhecimento escolar ainda é fortemente concebido, embora não seja externada claramente, mas subentendido nas ações dos professores, como saber para o mundo interno da escola, mais especificamente para uma avaliação é uma tarefa que demandará intenso e contínuo estudo, discussões e acompanhamento. O Projeto Diretor de Turma já pode ser compreendido como início de um divisor de águas na própria forma de avaliar, conforme se pode sentir pela fala das diretoras.

Avaliação também, principalmente é com o conselho de classe passa por uma dimensão que a gente não tinha antes e que, agora, as escolas

regulares também incorporaram. A gente ainda falha muito em avaliar nossos alunos mas eu acredito que a gente começou agora a entrar no processo de avaliação processual e contínua. O conselho de classe em si, ela faz com que isso aconteça. Eu sentar com a coordenadora pedagógica, com o corpo de professores, a gente analisar cada aluno, observar, ter intervenções, ter plano de apoio, aí sim, a gente começa a avaliar nossos alunos (DIRETORA F).

É nítida a busca para um repensar da prática avaliativa quer pelos coordenadores escolares como pelos professores diretores de turma. Podemos assim definir a implantação do PDT como uma porta de entrada que não pode ser ignorada rumo à lógica da avaliação necessária.

Uma das diretoras se mostra bastante consciente do engessamento que a avaliação vive também na escola de educação profissional:

desde que a gente fez Pedagogia que a avaliação é processual, é contínua. Ah! A teoria é maravilhosa! Mas assim, no “pega pra capar”, no dia a dia mesmo a gente sempre esteve muito distante para fazer acontecer. Não quer dizer que a gente já esteja acertando, porque avaliação acho que a gente ainda vai... a educação já andou muito dessas últimas décadas pra cá. Mas acho que a gente ainda vai encontrar uma melhor avaliação (DIRETORA F).

É corrente a interpretação de que a avaliação deve ser um componente curricular basilar para um processo de ensino inovador como o que está proposto para estas escolas. Utilizar a avaliação sob outras perspectivas mais próximas, senão iguais às prescritas na LDB 9394/96, é um dispositivo de mudança de paradigmas a fim de garantir à escola condições para que esta responda as exigências organizacionais internas e externas quanto à gestão pedagógica. Como bem observam Perrenoud e Thurler “a emergência vigorosa de uma nova identidade profissional e da consciência de si dos autores do terreno como atores autônomos reforça neles a ideia de que nem as estruturas nem os condicionamentos são inelutáveis, mas que em parte podem ser escolhidos e negociáveis” (2002, p. 61).

Encerramos aqui a análise sobre a entrevista com as diretoras das duas escolas. Embora alguns temas aqui expressos pudessem ser bem mais aprofundados, optamos por encerrar os comentários. Procedemos assim por compreender que na perspectiva do desenho que se tem até o momento garante alguns aspectos que, acreditamos, poderão subsidiar uma reflexão sobre quais muros que se vem construindo nessa caminhada impedem ou podem impedir a oferta de uma educação de qualidade, bem como as pontes que precisam ser fortificadas para que exorcizemos essas ameaças.

4.2.2. Análise da Entrevista das Coordenadoras Escolares

Tendo conhecimento, ainda que de forma parcial, uma vez que nosso estudo é limitado em seu objeto de pesquisa, da visão das diretoras a respeito da política que sustenta as escolas profissionais nos deteremos, a partir de agora, na análise do que conversamos com as coordenadoras escolares. Tratamos das mesmas categorias nessas entrevistas, muito embora as perguntas tenham uma outra redação. Ao realizarmos entrevistas dentro das mesmas categorias como: inovação no modelo de gestão, mundo do trabalho e gestão pedagógica, nos propúnhamos observar a proximidade da visão das gestoras dessas escolas bem como verificar a sustentabilidade de nossas hipóteses e assim permitir-nos maior consistência no que pesquisávamos.

4.2.2.1. Inovação no modelo de gestão

Conduzimos nossa primeira pergunta para as coordenadoras escolares procurando colher informações sobre a experiência profissional destas na área de coordenação. As respostas obtidas mostram que essas profissionais já trazem em seu currículo uma experiência nessa área. Ambas vivenciaram experiência em coordenação de escolas o que podemos interpretar em termos de um novo modelo de gestão como significativa. A coordenadora da Escola Jovem de Futuro não passou pela última seleção para gestores das escolas públicas pois foi reconduzida quando a escola de ensino médio foi transformada em escola profissional. Já a coordenadora da Escola Jovem Cidadão submeteu-se a seleção e sendo aprovada foi convidada pela diretora da escola. Uma experiência prévia, quando vivida com intensidade e competência assegura, pelos menos em parte, maiores possibilidades de uma condução mais consistente e consciente dos aspectos negativos e positivos que povoam uma gestão pedagógica e administrativa em uma política dessa envergadura.

Segundo a fala das coordenadoras ter exercido, anteriormente, a função de coordenadora configurou-se como período de preparação para o atual momento.

Eu iniciei há seis anos. Comecei na escola de ensino fundamental e foi muito válida a experiência. Achei muito bom eu ter “pegue” logo uma escola de ensino fundamental pra não ir direto pro Médio sem nenhuma

experiência. Foi muito válida. Passei seis meses em uma e depois passei três anos em outra escola de ensino fundamental e aí veio o desafio de aceitar uma escola de ensino médio. A gente veio (pra uma) escola de ensino médio regular, passamos um ano. E aí, após esse ano, veio uma nova proposta de assumir uma escola de ensino médio com educação profissional. E a gente “tá” desde 2008. Reconheço que ter vivido essa experiência de coordenação foi muito importante pra o que vivo, hoje, nessa escola (COORDENADORA E).

O meu tempo, enquanto coordenadora escolar, é desde 1988. Na verdade, era coordenadora de articulação comunitária que a visão era de trabalhar (gagueja), de articular a escola com a comunidade. De aproximar. (...).Aí fiz novamente o concurso para núcleo gestor da escola pública e assumi essa função aqui na escola que é a de coordenadora escolar.. Na verdade o que me deu suporte para eu trabalhar na área pedagógica foi meu trabalho como Coordenadora do Centro de Multimeios (COORDENADORA V).

Não houve, contudo, a mesma preparação que foi destinada às diretoras o que de certa forma, desestabiliza, em algum momento, a ação pedagógica das coordenadoras frente aos variados desafios que esta escola concentra. Isto se evidencia nas falas durante as entrevistas, quando há desabafos de que ainda estão aprendendo. Se virmos como positivo o processo seletivo, as experiências tanto como professora da rede pública estadual como gestoras consideramos como uma lacuna na gestão a inexistência de formação continuada para essas gestoras até porque formação continuada é uma das premissas da TESE, a base da gestão dessas escolas.

Analizando todo o contexto pedagógico que essas escolas sustentam, vemos como extremamente favorável que as coordenadoras já tenham uma história como gestoras, sendo capazes de entender que o processo atual requer uma coordenação cuja gestão pedagógica tome vias diferentes a respeito de problemas semelhantes em busca da qualidade na oferta de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. Entretanto, somente a experiência não garante uma gerência pedagógica que corrobore para uma linha de coordenação cujo projeto pedagógico incorpora inovações como TESE, educação integrada, Projeto Diretor de Turma, Temáticas, Práticas e Vivências, pedagogia da presença, cultura e trabalhabilidade.

Estar à frente desta gestão pedagógica com uma roupagem diversa como a descrita acima e ainda acrescida de premissas como protagonismo juvenil e empreendedorismo que ampliam e redirecionam o currículo já composto por disciplinas da base nacional comum e disciplinas técnicas e que, ideologicamente, propõe a formação de um novo estudante têm sido uma construção até certo ponto solitária para essas coordenadoras, conforme deixam transparecer em suas colocações.

Desafiador. Uma mudança grande, grande. Desde a logística até o processo de aprendizagem. Tudo. É uma mudança de trezentos e sessenta

graus. A condução com o professor, a condução de sala de aula, momentos de planejamento. É preciso fazer todo um...repensar, né?! Foi preciso (COORDENADORA E).

Eu tive a experiência de ser coordenadora, ao mesmo tempo, de uma escola profissional e de uma escola regular. São duas realidades e filosofias diferentes. Assim. Em relação à modalidade são completamente diferentes. Era com se, naquela época, era como se você tivesse, ao mesmo tempo, em...duas escolas num espaço só. Era como se fosse duas escolas. A rotina é diferente (COORDENADORA V).

Assim sendo acreditamos que para uma gestão sustentável capaz de cooperar de forma significativa para que a escola de educação profissional alce voos desejados rumo à qualidade que se espera, é prudente trabalhar com esses profissionais permitindo ajudá-los a compreenderem com mais lucidez os caminhos que essa gestão precisa percorrer.

Para maior compreensão do modelo de gestão aplicada nestas escolas conversamos, assim como fizemos com as diretoras, em que este formato de gestão inova em sua proposta. As coordenadoras entrevistadas exaltam a TESE como basilar da dinâmica escolar.

A TESE, ela é como se fosse a nossa coluna. Ela é a coluna-mestre que nos, nos orienta. Nós tivemos uma preparação, né?!Mas ainda não foi suficiente. A TESE também, a gente consegue incorporar com a vivência. Nada de teorias vai nos fazer aplicar aquilo que realmente é a TESE. É a vivência. Agora, as nossas formações foram boas. Foram ... a gente teve um preparo pra estar trabalhando a TESE e ela nos ajuda desde a ação mais simples, que é organizar o horário, até o momento de uma avaliação com o aluno na sala de ala. Mas é uma construção que ainda estamos fazendo (COORDENADORA E).

A outra gestora tem concepção semelhante.

A TESE é a nossa filosofia. É dá sustentação à nossa filosofia, o nosso caminhar, né? Então, assim: eu acho que ela contribui significativamente com essa visão de empresa, de você cuidar, da forma de gerenciar, a forma (gesticula para definir com os gestos o que quer transmitir) de você, de você querer ascender, querer ter resultados, nessa, nessa forma, nessa filosofia (COORDENADORA V).

Quando abordamos este assunto na entrevista dos diretores tratamo-la na perspectiva de gestão administrativa. Agora, buscamos fazê-lo na perspectiva pedagógica. Chama-nos atenção às colocações que a coordenadora faz sobre a TESE quando declara que sendo esta a coluna da prática pedagógica da escola ela é determinante para as várias atividades da ação pedagógica como, por exemplo, a avaliação. Entretanto, quando

analisamos as avaliações e participamos dos conselhos de classe não percebemos, em nenhum momento, menção nem referência à TESE como marco nessas situações.

Como já mencionamos, anteriormente, os quatro pilares defendidos por Delors (2003) e que são apontados como âncoras para educação deste século, são indicadas como norteadoras da ação pedagógica. No entanto, alguns aspectos parecem estar despercebidos. A formação dos professores que constituem o corpo docente dessas escolas comportou em toda sua trajetória, técnicas e concepções behavioristas aplicadas à educação, negando-se assim possibilidades de perspectivas de um ensino sistematizado que promova um homem crítico, autônomo, empreendedor como se espera que a TESE possa suscitar. Acreditamos que ainda está muito tênue a linha que sustem esta teoria e a liga à rotina pedagógica da escola. Embora todo professor dessas escolas saiba que a TESE é a base que norteia toda sua gestão, sua aplicabilidade na rotina da sala de aula ainda não está tão sentida e praticada como menciona a coordenadora.

Dando consistência ao que percebemos quanto à fragilidade da TESE em sala de aula, buscamos ouvir mais uma vez a coordenadora da escola Jovem Cidadão como esta é desenvolvida em sala de aula. Em entrevista exploratória ela nos relatou que:

na TESE, todos os alunos fazem seu projeto de vida. Ele é feito em sala de aula e é construído durante todo o 1º e 2º anos. Cada ano é um projeto. No segundo ano faz-se revisão do que foi executado e o que não deu certo, para ser refeito. Nesse momento o aluno reflete sobre o que quer da escola e da vida (COORDENADORA V).

Para essa coordenadora mesmo a TESE sendo “a base da escola profissional”, ela ainda está inconsistente para os professores pois na concepção deste, “a formação dada aos professores sobre TESE é muito frágil. O professor busca sozinho”. Mais uma vez, retomamos a pesquisa quantitativa na intenção de darmos mais lucidez à nossa interpretação quanto à gestão pedagógica da TESE. Quando apresentamos aos alunos as disciplinas TESE, Formação Cidadã e Temáticas e Vivência e lhes inquerimos que nos indicassem a que lhes despertava maior interesse, apenas 35% apontaram a TESE. Se ponderarmos o papel que a TESE desempenha na gestão da sala de aula, como declarou a coordenadora E, e ainda, se considerarmos que a TESE norteia perspectivas de futuro destes alunos mediante a construção do seu projeto de vida e sua discussão mediada por um professor, ela deveria ser fundamental para estes. No entanto, isto não é demonstrado na pesquisa.

Muito embora a TESE seja apresentada como inovação na gestão destas escolas, chamou-nos atenção à ausência de maiores detalhes sobre os processos que a TESE

envolve e que, a nosso ver, deveriam ter sido mencionados pelas entrevistadas. Para sustentar o que ora afirmamos, julgamos pertinente elencarmos alguns desses processos a fim de garantir maior compreensão sobre o que nesse silêncio das entrevistas, nos aguça a curiosidade.

Um aspecto que chama atenção nesse modelo de gestão está na premissa denominada de Protagonismo Juvenil. Nestas escolas, à semelhança do que ocorre nos centros de Pernambuco, mentores, conforme já afirmamos, desse modelo de gestão, os alunos veteranos preparam uma formação para receber alunos novatos. Essa formação consiste em apresentar aos estudantes recém-chegados a metodologia da TESE e de que maneira os quatro pilares de Delors (2003) se desenvolvem na prática estudantil destas escolas. Nessa interação, os alunos assumem a liderança e exercitam, sob o olhar atento mais discreto dos gestores e professores, o espírito de protagonistas, de autonomia intelectual e de corresponsabilidade tão defendidas nessa premissa. A respeito desse protagonismo juvenil, observa Magalhães:

Para um ser humano tornar-se autor ou coautor de sua vida, ele precisa ter discernimento e capacidade de tomar decisões(...). A educação escolar é essencial, uma vez que a aprendizagem dos conhecimentos escolares tem um papel imprescindível na formação das categorias de pensamento que levam ao discernimento, a capacidade de análise, categorização de informações, a percepção e ideias (2008, p. 48).

Ainda sobre a TESE não foram abordadas as demais premissas que referendam a gestão dessas escolas e que passaremos a comentar a seguir, fundamentados nos comentários tecidos por Magalhães.

a) **Protagonismo Juvenil.** Na escola de educação profissional essa premissa compreende a participação ativa e construtiva do estudante no cotidiano da escola. Ter um aluno como sujeito ativo em todos os processos escolares põe toda a equipe gestora, professores e funcionários com a responsabilidade de criarem condições para que esse educando desenvolva “suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer; relacional (aprender a conviver) e pessoal (aprender a ser)” (2008, p.7).

b) **Corresponsabilidade.** Aqui, fica entendida uma responsabilidade compartilhada. Esse compartilhar de responsabilidade envolve pais, alunos, professores, SEDUC e outros parceiros em uma unidade de ideal em favor de um processo de ensino e aprendizagem focado na qualidade que se reflete nos resultados.

c) **Formação continuada.** As constantes mudanças presentes no mundo do trabalho geram a necessidade de uma formação permanente para os professores a fim de garantir uma constante atualização sobre as variadas e sistemáticas ondas de conhecimento.

Por se tratar de uma escola que acopla em seu currículo ensino médio e educação profissional, esta dinâmica presente no mundo do trabalho é bem mais sentida o que gera um estado de alerta e disposição dos professores para um processo contínuo de formação.

d) **Atitude empresarial.** Consideramos oportuno usar a definição do autor em pauta que assim explica essa premissa: “visa desenvolver a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade”(MAGALHÃES, 2008, p. 21).

e) **Replicabilidade.** Essa premissa traduz a possibilidade de aplicação da TESE em outras instituições escolares, bem como de situações variadas na gestão administrativa e pedagógica que tendo sido vivenciadas na escola possam ser compartilhadas e aplicadas em outras.

Essas premissas conquanto não sejam ignoradas pela escola conforme relato da coordenadora E ao declarar que a TESE está presente “desde o horário até a avaliação” não foram lembradas durante as entrevistas, o que nos desperta o sentimento de um fazer sem a devida absorção e naturalidade delas na rotina quer da gestão administrativa como da gestão da sala de aula, o que confirma a fala da Coordenadora V, já apresentada.

A Secretaria da Educação do Ceará tem orientado que a cada início de ano letivo, por ocasião da Semana Pedagógica, as escolas profissionais retomem o estudo dessas premissas e retornem as discussões sobre a TESE e seu impacto na gestão da escola. Constatamos que essa orientação é seguida, o que possibilita a compreensão por todos os envolvidos de que a escola profissional segue um modelo de gestão diferenciado das demais escolas.

O conceito de TESE muito embora nos pareça internalizado pelas coordenadoras, dá sinais de que sua materialização está em processo embrionário, conforme fala de uma das coordenadoras ao fazer a seguinte declaração: “mas é uma construção que ainda estamos fazendo” (Coordenadora E).

Muito embora seja evidente o compromisso da equipe gestora, a ruptura com o modelo de gestão ainda nos moldes tecnicistas demanda tempo e persistência, pois delega ao aluno outra posição dentro do processo de ensino e aprendizagem. O aluno assume uma postura de “protagonista de seu processo educacional”. Ele é o sujeito corresponsável por sua educação e é também considerado educador de si mesmo e de seus colegas” (MAGALHÃES 2008, p. 47). Para os professores a TESE trás um novo papel que é “além da docência, compreender e saber lidar com as transformações da vida em sociedade e as especificidades das novas gerações que frequentam a escola

pública” (MAGALHÃES, 2008, p. 47).

De tudo o que ouvimos e acompanhamos nessas escolas fica a impressão de que gestores, professores, funcionários e alunos ainda estão se apropriando da TESE tanto na gestão administrativa como pedagógica. Mas isto não nega a intenção desse trabalho inovador para escola pública do Ceará.

Pretendemos ainda voltar ao assunto sobre TESE pois ele não se esgota nessa categoria por retornar mais de uma vez nas falas das entrevistadas, conforme veremos mais adiante.

Ainda julgamos prudente ampliar nossa observação sobre como esta política educacional é percebida pelas coordenadoras. As visões apresentadas dão ênfase a vertentes diferentes que passaremos a refletir.

Segundo uma das coordenadoras entrevistadas a maior inovação dessa política é a qualidade na educação ofertada. Essa qualidade tem sua base no tempo integral que proporciona uma maior proximidade entre professores e alunos, além de garantir um tempo mais dedicado ao estudo porque acomoda mais tempo dos alunos na escola, cuja programação é essencialmente voltada para o estudo.

Analizando a fala da coordenadora E:

Se o menino passa oito horas aqui (na escola), ele deixa quatro de estar na rua, em casa, jogo etc. É primordial essa questão. O tempo integral é perfeito. Ele está aqui, pode ser a base profissional ou a base comum. Ele está aprendendo. Ele está aprendendo a conviver. Aqui há uma convivência. Não é só o “disse me disse”, não é só trabalhar os “quatro pilares”, só o “disse”, né?! Aquela...bonito de se dizer. Realmente há uma convivência entre eles. Eles aprender a aprender no momento do estudo.

Constatamos, nessa fala, que o tempo integral concentra uma “cultura organizacional” Luck (2010) cujos elementos como presença, momentos de estudo e integração são considerados válidos na seguridade da qualidade na educação ofertada.

Luck nos chama atenção para a importância desta cultura organizacional pois segundo a autora sua consequência “é a construção coletiva da identidade da escola, para aqueles aspectos mais peculiares de seu modo de ser e de fazer, que ela efetivamente expressa em seu ambiente cotidiano, no enfrentamento dos desafios diários de seu trabalho”(2010, p.72).

É possível perceber que o tempo integral, segundo a coordenadora E, é responsável por esta cultura. Em sua fala a coordenadora em referência, ainda destaca outros aspectos inovadores que juntos cooperam para o diferencial maior que é a qualidade na educação dessas escolas. A TESE volta à cena e outras inovações são elencadas, como podemos

conferir:

quer dizer, as aulas, a parte diversificada contribui muito pra isso. Essas aulas da TPV, eles aprendem a conviver. A aula de formação cidadã, por mais simples que elas sejam - porque a Formação Cidadã não tem nada pronto, plano a seguir – mas aquele dia-a-dia da sala de aula vai se construindo ao longo do ano. Esse menino aprende a colocar isso em prática lá fora, né?! Então eles acabam tendo uma postura diferenciada. (...).Então esse horário de estudo, TPV, Formação Cidadã ajudam demais esses meninos a sair bem na parte profissional e na parte comum.

Percebemos que a visão da coordenadora é bastante favorável a todas as dinâmicas de gestão pedagógica implantadas por esta política. Entretanto, nos inquietou uma colocação feita pela coordenadora sobre formação cidadã quando afirma que não há nada pronto, nenhum plano a seguir. Não há como alinhar qualidade no processo de ensino quando não há uma preparação prévia do que se vai trabalhar em sala de aula. Essa colocação permite-nos a indagação sobre a razão do Projeto Político Pedagógico da escola, sua missão e valores que foram desenhados para serem observados e perseguidos. Aqui, constatamos, mais uma vez, a necessidade de um trabalho de formação sistemático com as coordenadoras.

Para a outra coordenadora entrevistada a inovação diz respeito às perspectivas geradas nos alunos com as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Eu acho que essa escola, ela gera, favorece essa perspectiva de repente ele ter um emprego, de repente ele ter como se manter, dele ser um profissional, dele...é o diferencial. A perspectiva que eu acho que abre pra ele, sabe? E em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal, sabe? (COORDENADORA V).

A proposta pedagógica com disciplinas voltadas para as relações interpessoais, valores, capacidade de liderança, desenvolvimento da consciência crítica sobre o contexto em que o aluno está inserido são elencados pela coordenadora como coadjuvante para o fortalecimento dessas expectativas geradas nos alunos que frequentam essas escolas.

Pela dinâmica, pela forma. Tipo ... TPV, ela favorece isso. A TPV. A própria TESE com essa visão de empreender, de querer ascender. Então tanto a TESE como a TPV eu acho que isso também vem fortalecer esse crescimento da pessoa como um todo, Áurea. Como um todo, sabe? De ser cidadão, de procurar ser proativo, de não ficar parado, de buscar. Eu acho que ajudou significativamente essas disciplinas (COORDENADORA V).

Para efeito dessa dissertação interessa destacar quais os aspectos presentes no modelo de gestão que privilegiam a sua eficiência e eficácia a fim de garantir a qualidade da educação que se propõe oferecer e se divulga. A presença de disciplinas como TESE, formação cidadã, TPV poderiam sustentar mecanismos para um planejamento e execução

de uma gestão inovadora que supre as necessidades básicas para o seu sucesso. A TESE, principalmente, com suas premissas dá um toque diferencial a essa nova forma de gerenciar a escola pública. Podemos afirmar que todas essas características funcionam como estratégias que se bem aplicadas, acompanhadas e avaliadas de formas sistemáticas rumarão na direção da gestão eficiente e eficaz que se espera para estas escolas.

4.2.2.2. Mundo do Trabalho

Partindo da premissa de que as coordenadoras devem ter clareza dos caminhos que a escola desenha no sentido de preparar esse aluno quer para o mundo do trabalho, quer para o mercado de trabalho, enveredamos pela busca de saber como a proposta pedagógica faz esse desenho. Sabendo, contudo, que mesmo os estudantes tendo optado por um curso profissionalizante específico, há uma fundamentação teórica para a gestão dessas escolas, conforme já destacamos anteriormente, que são os quatro pilares apresentados por Delors (2003) e que dão vulto e nitidez à proposta administrativa e pedagógica das escolas estaduais de educação profissional.

Os tempos inaugurados pela globalização e a nova dinâmica tecnológica gestam um mercado de trabalho que encerra uma nova ótica empresarial. Nela há um perfil de profissional que agregue capacidade para trabalho em grupo, conhecimentos, espírito de liderança, capacidade de antecipação do conhecimento do cliente e que seja proativo.

Kuenzer descreve o perfil de competências educativas desse novo profissional impostas por este cenário econômico.

O desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos (1998, p. 73).

As escolas profissionais trazem em sua organização a prática de horário de estudo. Estes estudos visam fortalecer a interação entre os alunos, desenvolver o espírito de solidariedade, corresponsabilidade, ajuda mútua, capacidade de conviver e trabalhar em equipe, além do desenvolvimento cognitivo. Todo este trabalho está sempre sob o olhar de um professor.

A organização pedagógica dessas escolas no que tange à preparação para o mercado de trabalho, expressa essa preocupação quer nos horários de estudo como também na

própria estrutura da TESE. Essa visão se revela nitidamente na fala de uma das coordenadoras entrevistadas.

É a TESE que trabalha. A TESE trabalha isso. A questão dessa nova cultura empresarial, o próprio grupo Odebrecht em que a TESE foi baseada, ele trabalha não só na mão de obra. Ele trabalha no ser. (...). A TESE, ela trabalha com isso. Ela trabalha essa convivência, essa forma de liderança. O que é que precisa ser líder e o que é que precisa pra você ser um bom líder. A TESE considera que a gente não é um líder nato. Um líder se constrói ao longo de um processo (COORDENADORA E).

A Coordenadora V manifesta em sua fala a presença desse trabalho na organização pedagógica da escola, porém deixa claro que esse trabalho ainda encontra obstáculos para sua efetivação na sala de aula em virtude do despreparo da equipe docente.

Meios tem. Agora, a gente precisa, a questão é o da formação dos nossos professores, sabe? Meios tem (olhando ao redor). Agora, não é só com prédio bonito que a gente faz educação, né? Não é de jeito nenhum. Então, eu acho que a gente tem que investir maciçamente é na formação dos nossos profissionais (COORDENADORA V).

Diante dessas colocações, que não nos foram totalmente esclarecedoras no que buscávamos, algumas necessidades de pesquisa são colocadas em evidência. Retornamos, então, à leitura sobre a TESE a fim de obtermos maior expansão teórica. Segundo registram os Referenciais para oferta dessa modalidade de ensino no Ceará (2010) a TESE, baseada nos princípios de Delors (2003), já mencionado mais de vez nesse trabalho, sugere atividades para o cotidiano da sala de aula que armazenam temáticas capazes de desenvolver um trabalho pedagógico que reflita no aluno esse perfil de profissional que estamos abordando. São essas, portanto, as temáticas apresentadas pelos referenciais a partir do contexto da TESE:

- a) Os quatro pilares, novo modo de enxergar a educação;
- b) Autoconhecimento;
- c) Liderança;
- d) Ações do Empresário;
- e) Delegação planejada;
- f) Responsabilidade social;
- g) Comunicação;
- h) Projeto de vida;
- i) Planejamento;
- j) Acompanhamento, avaliação e julgamento;
- k) Protagonismo juvenil (2010, p. 25)

Essas temáticas poderão ser desenvolvidas na escola sob a forma de oficinas, seminários, projetos e outras atividades que assegurem o alcance dos objetivos para os quais elas foram criadas. Essas temáticas não foram, contudo, explicitadas pelas coordenadoras, mesmo quando indagamos sobre o papel da TESE nesse cenário.

Toda a nossa atividade, independente de qual seja a disciplina ou conteúdo, nós temos que estar em mente a TESE(...). É o exemplo. Eu como líder, como gestor, como aluno, tenho que ser exemplo. E tudo isso é o que realmente a empresa, as empresas hoje, os empresários...os seus funcionários... ele não quer meros funcionários. Ele quer líderes que cumpram, que consigam comandar uma equipe, que não seja dependente de um chefe, que ele consiga inovar, que ele consiga mostrar...dar dicas, mostrar soluções, não levar problemas só, mas apresentar soluções (COORDENADORA E).

Muito embora a fala da outra coordenadora reconheça na TESE essa abrangência, ela chama atenção para uma dificuldade que reclama discussão e que trataremos mais adiante “(A TESE) garante sim. Mas nem todos os professores incorporaram a TESE. O que me angustia muito né? Porque a gente já tem uma caminhada (Coordenadora V)”.

Em nossa pesquisa verificamos que agregada a TESE estão ainda alocadas disciplinas na parte diversificada tais como Temáticas, Práticas e Vivências que se coloca como coadjuvante na consolidação dessas temáticas conforme registra na fala de uma das coordenadoras:

A TPV dentro das ações que ela propõe, não é moldando porque ninguém molda ninguém. Mas ela vai adequando, ela vai ajustando o menino pra esse pensamento. A gente vai, conduz de forma que o aluno passe a ter esse pensamento no desenvolvimento das ações que eles vão fazendo dentro de cada temática que eles propõem (COORDENADORA E).

É aquilo que eu já falei. A TPV, ela possibilita no aluno essa formação social, de olhar ao redor, de se ver na sociedade, de buscar mudanças...(COORDENADORA V).

As concepções das coordenadoras reconhecem na TESE a central de comando capaz de suprir as demandas infringidas ao trabalho escolar de sorte que este possa atender ao mercado de trabalho. Não fica entendido, contudo, de que forma isto acontece na rotina da escola. O que fica evidente é que, se teoricamente há esse suporte, na prática alguns fatores se interpõem obstaculizando o trânsito livre para a vivência de tais ações no contexto da sala de aula. É perceptível que os professores, responsáveis diretos pela aplicação dessas temáticas no cotidiano da sala de aula, não estão preparados para a vivência dessa nova abordagem pedagógica. Essa fragilidade na incorporação desse novo fazer pedagógico por parte destes se estende também aos docentes da parte técnica.

Todas essas considerações nos levam a pensar no seguinte panorama a partir desse contexto: a visão conteudista que compôs todo o arcabouço que fundamentou a trajetória estudantil destes profissionais parece ter se cristalizado com tamanha intensidade nas concepções que dizem respeito ao processo de ensino, comprometendo incorporação e materialização desta filosofia na prática do dia a dia das escolas profissionais.

Se não podemos negar a importância dessas temáticas e princípios no berço ideológico do fazer pedagógico dessas instituições, de igual modo não podemos desconsiderar a ameaça que é a dificuldade de tais professores em traduzir para a prática todo esse conjunto de inovações na perspectiva de uma escola integrada e integral cujos objetivos estão fincados em uma educação pública inovadora e de qualidade, capaz de preparar estes jovens estudantes para um mundo de trabalho cada vez mais instável e exigente, bem como para uma sociedade por vir da qual não se pode defini-la com precisão.

4.2.2.3. Gestão Pedagógica

Entramos na última etapa de análise de nossa pesquisa. Reservamos esta etapa final para nos determos na gestão pedagógica. Muito embora não seja nossa intenção discutir todos os componentes que compõem o complexo universo da gestão pedagógica.

As circunstâncias que nos impelem a esta pesquisa dizem respeito somente à investigação sobre a proposta pedagógica e suas possibilidades em atender à formação geral e técnica tendo em vista a humanização, a postura crítica, empreendedora e autônoma dos discentes frente ao mundo contemporâneo.

O contexto da gestão pedagógica inaugurado com a nova formatação curricular para as escolas estaduais de educação profissional comporta uma diversidade em sua organização que passaremos a discutir a seguir. Julgamos, antes da análise das falas das coordenadoras, fazer uma fotografia da fase atual da gestão pedagógica a fim de traçarmos um elo entre o início e o desfecho atual.

Conforme registrado nos Referenciais para oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará (2010) o currículo referente à área técnica, para essas escolas, se organiza a cada semestre. Esta organização é feita em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 no que tange as horas de aulas anuais e dias letivos. Assim cada semestre compreende cem dias letivos com uma carga horária de novecentas horas aulas. Cada aula tem uma duração de cinquenta minutos, e a carga horária semanal é de quarenta e cinco horas aula com uma oferta de nove aulas diárias.

As escolas de educação profissional têm uma proposta pedagógica específica. Esta

proposta pedagógica foi inicialmente elaborada pela equipe central da Secretaria da Educação do Ceará. A matriz curricular em sua construção inicial contou com uma equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - CODEA e professores da Universidade Estadual do Ceará - UECE, representante do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, representante do Centro Federal Tecnológico-CEFET e representante do Centro Tecnológico- CENTEC.

Desde o início da gestão dessas escolas até os dias atuais já foram organizadas quatro matrizes curriculares e em nenhuma delas se considerou a necessidade de diálogo e discussões entre os demais envolvidos como professores e gestores. A discussão e definição da carga horária das disciplinas e dos conteúdos abordados sempre ficaram sob a responsabilidade da equipe central da SEDUC. Esta iniciativa contribui de forma substantiva para uma possibilidade de execução por professores que não se sentem corresponsáveis pela gestão dessa matriz. Executar é uma herança deixada pela LDB nº 5692/71 e que não tem sido refutada nem deixada à deriva do processo de ensino e aprendizagem.

Essa condição de negação do diálogo na construção do currículo atingiu um nível de insatisfação com as alterações feitas na última matriz curricular na qual as aulas da base nacional comum estão reduzidas em favor das disciplinas técnicas. Assim, Língua Portuguesa que tinha uma carga horária de quatro aulas semanais é reduzida a duas aulas semanais. O mesmo acontece com Matemática. Tais disciplinas são consideradas como âncoras para as demais. Para os professores da base nacional comum esse novo modelo de currículo gerou um nível de insatisfação e discordância.

Em reunião, dia 2 e 3 de fevereiro de 2012, com as CREDEs a equipe do currículo da Coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC esclareceu que o foco dessa nova matriz curricular se concentra nas disciplinas técnicas posto tratar-se de uma escola profissional e pelas indagações do Conselho de Educação do Estado sobre o peso da carga horária para essas escolas. Revelou ainda que durante os estágios foram percebidas fragilidades dos alunos quer em domínio de competências necessárias, quer em questões que envolvem relações interpessoais. Tais circunstâncias impulsionaram a equipe central a reorganizar mais uma vez a matriz curricular. Assim, cada curso técnico terá uma carga horária diferenciada nas disciplinas da base nacional comum, dependendo da importância desta na complementação do curso técnico. As disciplinas da parte diversificada, antes presentes somente nas turmas de primeiros e segundos anos, agora se estenderão para todas as séries como TPV, TESE, Formação Cidadã e horário de estudo. Esta ampliação também

se justifica em virtude da abordagem pessoal, social, emocional e profissional contida nessas disciplinas. Desse novo contexto, os caminhos traçados para as escolas de educação profissional no que tange a proposta pedagógica seguem três dimensões:

1. Foco no mundo do trabalho.
2. Redução da carga horária nas disciplinas da base nacional comum.
3. Redistribuição de cursos técnicos e integração curricular.

Ainda sobre as mudanças na proposta curricular, é oportuno que se destaque outras alterações a fim de garantirmos uma reflexão, *a posteriori*, mais fundamentada e com maiores possibilidades de compreensão por parte de quem lê este trabalho.

O panorama curricular recebe outras reformas que, pela relevância que apresentam, destacamos a seguir de forma mais detalhada: inclusão da disciplina Projetos e Práticas de Artes/ Esportes. Para essa nova disciplina não há ementa gerada na SEDUC. Ficará a cargo da demanda de cada escola. Outro detalhe digno de registro é a disciplina TPV que reforçará seu trabalho focando o empreendedorismo e a TESE irá incorporar a metodologia do curso Condomínio Digital, cujos professores deverão receber formação em um futuro próximo.

Quanto à Preparação à Prática de Estágio esta terá início já com as turmas de 1º anos e fará uma abordagem alicerçada também na metodologia do condomínio digital na área de relações interpessoais.

Em decorrência da fragilidade cognitiva dos alunos que ingressavam nessas escolas ser significativa, conforme apresentado nas tabelas 4, 5, 6 e 7 desse capítulo a SEDUC incluía na proposta curricular um período conhecido como **nivelamento**. Conforme documenta os Referenciais para o Ensino Médio Integrado da Rede Estadual de Ensino do Ceará

o nivelamento destina-se então, aos alunos das 1.a.s séries do ensino médio, e apresenta-se sob a forma de uma proposta de reensino e aceleração dos alunos, visando aperfeiçoar os seus conhecimentos e superar as distorções que são detectadas através das provas de nivelamento, a qual são submetidos (2010, p.25).

Muito embora a proficiência dos alunos permaneça em estado de alerta, esse nivelamento não mais terá um período específico na carga horária dessas escolas, sendo realizado, agora, dentro da carga horária destinada ao estudo dos conteúdos pertinentes a cada disciplina.

Este, portanto, é o novo cenário que passaremos a analisar tendo como âncora para reflexão as falas das coordenadoras entrevistadas.

Muito embora todas essas organizações e ofertas de novas disciplinas possam ser necessárias e busquem oferecer respostas às demandas das escolas profissionais, todas exigem uma discussão e adaptação ao contexto de cada escola. Este trabalho se efetiva, basicamente, nos planejamentos. Sabedores de que não basta definir o que será vivido na proposta curricular há que se ter uma consonância e compreensão por parte de quem as executa no cotidiano da escola. Em face disto se posta à mesa o planejamento. Acreditamos que um bom planejamento contribui para construção de uma gestão escolar sustentável, uma vez que o ato de planejar agrega mecanismos para levar as reflexões como “para que fazer” e sobre o “para quem estamos fazendo”(GANDIN, 2002, p.35).

Nas escolas pesquisadas o planejamento se dá por área do conhecimento. Assim, terça-feira se dá o planejamento da equipe docente de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; quarta-feira é a vez dos professores de Ciências Humanas e suas Tecnologias e nas quintas-feiras é o grupo de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias que se reúne para planejar. Essa organização é uma sugestão da 3ª CREDE para todas as escolas estaduais sob sua jurisdição.

Nesses momentos há tensões que ainda não estão resolvidas tais como a integração das disciplinas, organização nos horários de modo a incluir os professores da área técnica e uma inclusão adequada entre teoria e prática no processo de ensino.

Nas escolas profissionais

o foco do trabalho pedagógico está na construção de competências, na educação para autonomia, para a capacidade de iniciativa, de auto avaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos (SEDUC, 2010, p.9).

Logo um planejamento consistente e inovador se faz basilar para o sucesso de toda a gestão pedagógica. Na visão das coordenadoras o planejamento desenhado para estas escolas traz inovações como:

a rotina do planejamento de a gente sentar, estudar, olhar diário, estudar plano de curso...isso aí tem na escola regular. O que diferencia é que os professores têm o maior compromisso e uma maior responsabilidade. Isso aí diferencia muito. São deles professores. A TESE induz o professor a ter essa maior responsabilidade com o que é que ele está colocando no papel e com o que é que ele está em sala de aula. Nosso relacionamento com o professor tem se tornado mais aberto. A gente está apontando aonde é que tá precisando melhorar. ...o tempo dedicado. O professor tem tempo pra dedicar ao planejamento no horário dele. Ele não precisa estar correndo de escola pra escola. Ele é daqui. Então ele se sente responsável por esta escola. Ele não tem outro professor de História, por exemplo, que ele coloque a culpa do fracasso do menino. Então é ele que tem que assumir tudo isso. Isso é muito bom (COORDENADOR E).
(...) nós planejamos por área, e assim: os professores aqui, você sabe, eles tem horário de planejamento e de formação continuada. E dentro do

horário deles a gente coloca isso por área. Cada dia, né?... e assim: na terça-feira, por exemplo, é a área de Linguagens e Códigos. Eles planejam num turno e no outro turno é a formação continuada. Então, assim: pra não ficar aquele vácuo a gente tem que fazer um planejamento de forma que contribua, porque aquele tempo é destinado pra isso (COORDENADORA V).

A SEDUC, para 2012, está ampliando o tempo dedicado ao planejamento para os professores dessas escolas. Assim, um terço da carga horária de cada professor será reservado ao planejamento e formação continuada. Esta iniciativa nasce, sobretudo, da necessidade dos professores em romperem com o esquema da tradicional linha do professor transmissor de conteúdos.

Muito embora a coordenadora E enfoque a TESE como responsável pelo nascimento de responsabilidades e compromissos dos professores, não confiamos que isto seja o suficiente para uma incorporação de metodologias de ensino capazes de possibilitar a vivência dessa nova proposta de educação presente nessas escolas.

É conveniente ressaltar que a resposta desta coordenadora não revela lucidez em que o planejamento realmente trate de novidade frente às tensões que demandam soluções.

A proposta pedagógica das escolas profissionais encerra uma filosofia e ideologia pedagógica que exige um planejamento consistente, pautado em constantes discussões, reflexões as auto avaliações. Logo, reafirmamos nossa impressão que a existência da TESE na escola como ela vem se configurando segundo os relatos já expostos, não sustenta a efetividade desse desafio. É o que deixa transparecer a Coordenadora V quando declara:

eu acho que os professores ainda não têm essa autonomia porque se não for uma coisa direcionada, presente, não acontece. Isto é muito exigente pra gente. Por isso que eu digo que é muito compromisso porque eu tenho que ta ali. Não posso chegar em um planejamento pra dizer qualquer coisa. Eu tenho que estar preparada. E a gente tenta inovar nisso.

A formação dos professores tem determinado de forma significativa à organização desses planejamentos. Todo o processo é inusitado para equipe se ponderarmos para o fato de que nem todos são licenciados, a quase totalidade é contratada na forma temporária o que gera rotatividade frequente, que o processo de seleção foi entrevista e não concurso público e que as práticas pedagógicas vividas anteriormente por estes docentes são fragmentadas e descontextualizadas o que vai de encontro à cultura pedagógica defendida por estas escolas. Reafirmamos que, nesse contexto, não podemos banalizar, tão pouco ignorar a importância do planejamento e da formação continuada nessas escolas.

Outro aspecto que precisa de espaço nos planejamentos diz respeito a proposta de

educação integrada, o que não foi mencionado por nenhuma coordenadora. A leitura que se faz das colocações é de uma prática ainda fragmentada. Ramos observa que “os professores licenciados carecem de formação continuada com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, posto que tiveram uma formação voltada para atuação em no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico” (2010, p.47).

Na escola Jovem de Futuro uma das coordenadoras escolares é responsável pelas disciplinas da parte técnica. Essa separação pode comprometer ainda mais a educação integrada. Durante os planejamentos por área das disciplinas da base comum, nessa escola, além dos professores dessas disciplinas estão presentes a coordenadora escolar responsável pelas disciplinas técnicas e os coordenadores de curso que são professores. Reconhecemos nessa ação um esforço da escola para promover a integração entre as disciplinas. Mas mesmo assim, esta iniciativa não comporta condições para que a integração de efetive na prática da sala de aula. Quando muito conseguimos uma complementação de conteúdos o que não denota currículo integrado.

Na escola Jovem Cidadão a coordenadora nos relatou que no primeiro ano foi possível envolver professores da formação geral e parte técnica. Atualmente, isto já não é possível.

O saldo que se tira desse quadro é que o planejamento, momento privilegiado para encontros, acertos e retomadas na caminhada, está se tornando, por si só, um desafio a ser superado rapidamente. Mais uma vez é revelada a necessidade de apoio e orientação às coordenadoras escolares como também a existência de uma organização no tempo escolar que garanta a presença de toda a equipe docente nos planejamentos.

A ousada gestão pedagógica trás outro desafio ainda não superado e que reclama atenção. Trata da junção teoria e prática no processo de ensino. Muito embora a ideia de abordar conteúdos não somente na esfera teórica, mas canalizar essa ação para uma possibilidade de vivência em que o conhecimento encontre espaços para um propósito para além da apreensão cognitiva não seja exclusividade da educação profissional, ela assume uma expressividade no conjunto da gestão pedagógica definida para estas escolas.

Quando ouvimos as coordenadoras se colocarem sob a forma como a escola vem conduzindo este trabalho, percebemos mais uma vez que nossa linha de pensamento encontra maior fundamentação. Ainda temos muito que aprimorar e materializar todo essa conjuntura pedagógica e a equipe gestora precisa de orientações mais pertinentes e formação a fim de garantir uma coordenação pedagógica junto aos professores capaz de garantir a implementação do que ora ainda está muito tênue.

As falas das coordenadoras trazem versões divergentes quanto à concepção do que sejam teoria e prática na rotina do tratamento dado aos conteúdos.

Vejam, então:

Isso aí ainda é muito imaturo, muito novo. Está no embrião. Aquela sementinha. A gente procura trabalhar em cima da pesquisa. Nós estamos levando para os planejamentos o método científico, pra ver se é incorporado, porque a gente acredita muito que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. E nem uma vem antes que a outra. As duas têm que caminharem paralelas. Eu nem diria paralelas porque paralelas não se cruzam. E elas têm que estarem entrelaçadas. Então é assim. Nós, graças a Deus, nós temos tempo disponível nos horários, espaços pra conciliar teoria e prática e aí os professores não seguem uma regra de que “eu vou ter que dar a teoria e depois vou pra prática”. Não existe isso. Tem que caminhar...(COORDENADORA E).

Eu acho que quando começa o estágio. Porque assim: eles têm esse tempo todinho e aí eles vão para o estágio, mais especificamente, o estágio. Aí a gente vai poder aliar isso... a teoria com a prática. Que aí não só aquelas disciplinas da base técnica mas da formação geral, mas da TPV, da formação cidadã, da TESE, né? Que eles não sabem como se portar, né? Vão saber, né? Eu acho que é no momento que eles vão fazer essa aliança (COORDENADORA V).

No embalo desta análise, vemos como providencial uma exposição do que orienta os Referenciais para o Ensino Médio Integrado (2010). Sabedores de que tal empreitada não é passível de rápida interiorização pelos gestores pedagógicos e professores dado o contexto situacional histórico a que estão condicionados, os Referenciais propõem

a adoção de procedimentos didático-pedagógico que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, tais como:

- Problematizar o conhecimento, buscando confirmação em diferentes fontes;
- Propiciar condições para que o aluno possa ser um agente ativo nos processos de ensino-aprendizagem;
- Adotar a pesquisa como um princípio educativo;
- Articular e integrar os conhecimentos das diferentes áreas sem sobreposição de saberes;
- Adotar atitudes interdisciplinar e transdisciplinar nas práticas educativas (SEDUC, 2010,p. 10).

Quando retornamos à fala das coordenadoras podemos vislumbrar que ainda há lacunas na compreensão e, conseqüentemente, barreiras na aplicação dessa proposta metodológica no dia a dia da sala de aula.

Conforme expomos no capítulo III deste trabalho, as escolas são equipadas com laboratórios de física, química, biologia e matemática, além de laboratórios de informática e centro de multimeios. Para estes ambientes há lotação de um professor com horário integral. Essa pode ser considerada uma preocupação importante para uma proposta pedagógica com esta dimensão. Para 2012, a SEDUC organiza a carga horária para os

professores da área de ciências, destinando 25% do horário de aula em trabalhos nos laboratórios relacionados às respectivas disciplinas desta área.

Todo esse arsenal pedagógico tem como objetivo criar mecanismos para que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento, desmitificando a velha concepção de um conteúdo dissociado da vivência diária. Mais uma vez retornamos a um problema já mencionado, mas que interfere de forma indiscutível nessa proposta de integrar teoria e prática, ou seja, nossos professores ainda apresentam dificuldades nessa ação o que leva esses ambientes a um uso ainda muito tímido. O que acabamos de expor é comprovado nas Feiras Regionais e Estaduais de Arte, Cultura e Ciências, que têm como base de todos os trabalhos a pesquisa vinculando teoria e prática. Desde a implantação destas escolas na 3ª CREDE somente em 2010 a EEEP Jovem Cidadão conseguiu apresentar um projeto que venceu as etapas regional, estadual e nacional chegando a participar de uma feira internacional.

Como supervisora do NRDEA e responsável pela realização dessas feiras cabe-nos a responsabilidade de visitar os momentos de feira escolar. Nessas ocasiões é nítida a prática da mera informação nos projetos trabalhados em sala, revelando assim uma forte ausência da teoria vinculada à prática. O que resulta é a impressão de que os ambientes como laboratórios de ciências ainda estão em subuso por não serem utilizados de forma devida.

Toda essa exposição foi tão somente para nos garantir um retorno à fala das coordenadoras que mesmo divergentes expressam ainda um caráter embrionário desta ação pedagógica. Entretanto, seria ingênuo negar o esforço quer da esfera estadual, como da escolar em nutrir e buscar condições para esse novo fazer pedagógico, redimensionando assim, a cultura do processo de ensino há tanto considerada inadequada para o contexto atual. Conforme bem expressou a Coordenadora E o processo ainda é muito novo e a equipe parece disposta a acertar os passos desse novo caminhar.

Ainda nos bastidores da gestão pedagógica indagamos das coordenadoras escolares sobre a presença do Projeto Diretor de Turma como instrumento cooperador para mudanças de paradigmas no processo de ensino. Das coordenadoras coletamos as seguintes opiniões:

o Projeto Diretor de Turma com certeza foi um dos melhores projetos que o próprio Estado já implantou(...). Os diretores de turmas (...) nos ajudam desde a questão da frequência dos meninos, do monitoramento, do acompanhamento da frequência até o processo de avaliação(...) a gente analisa realmente um a um dos alunos. Isso tem participação do aluno, tem participação de pais. Não é só um grupo fechado da Escola.

Todo professor tem esse conhecimento e depois a gente propõe as intervenções. Então um projeto desse, assim, pra questão da frequência, questão de melhoria de aprendizagem e de intervenções propostas pela Escola, é fundamental (COORDENADORA E).

É um trabalho antes, durante e depois. Porque depois tem o diagnóstico. Mas o que adianta eu ter esse diagnóstico? Eu tô doente aqui e eu não tô aplicando o remédio que eu tô precisando. Então o Conselho de classe favorece isso, né.(...). Eu não vejo a escola profissional sem o professor diretor de turma porque ele é um forte aliado, forte parceiro. Eles nos ajudam muito. Mais assim: se a gente não atacar essa, essa enfermidade que a gente diagnosticou, não vai adiantar (COORDENADORA V).

Mais uma vez as falas revelam pontos divergentes e convergentes e abrem um leque para discussões e reflexões que não faremos com a profundidade devida neste momento. Podemos apontar como ponto convergente nas falas, ainda de que não tenha sido expresso de forma direta, a própria dinâmica do projeto que promoveu um novo olhar no processo de ensino no sentido de que há uma sistemática reflexão quanto ao processo de ensino e avaliação. O professor é provocado a ver o aluno não somente na esfera cognitiva. Assim, o projeto instiga a cada docente a gestar um processo educativo que considere a razão e a emoção como pontos a serem tratados uma vez que interferem diretamente no processo de aprendizagem. O projeto diretor de turma, sob esse prisma muda a gestão da sala de aula. A vigilância à frequência do aluno tem se revelado exitosa conforme revelam as estatísticas nessas duas escolas em que a evasão é praticamente zero. Ter um professor que assume em especial a caminhada de determinadas turmas, promove, sem dúvida, outra conotação às antigas concepções sobre educação e aluno da escola pública. “Em termos genéricos, podemos dizer que se o professor é o gestor do currículo, o diretor de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular” (ROLDÃO, 1998, p.8).

Outro aspecto é a decisão coletiva da vida estudantil dos educandos. O que antes era decidido somente com notas quantitativas, a partir de avaliações objetivas e centralizadas unicamente da visão linear do professor de que o processo de aprendizagem envolvia somente a área cognitiva assume uma dimensão mais ampla e segundo Roldão “são as características, as necessidades e as potencialidades dos alunos que funcionam como referência central no modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento curricular no terreno”(1998, p. 8).

Um ponto de divergência nas falas das coordenadoras é percebido no sentido das intervenções geradas a partir dos Conselhos de Classe. Na escola Jovem de Futuro um conselho de classe se realiza num período, segundo a coordenadora, de quatro a cinco horas, enquanto na escola Jovem Cidadão este horário é reduzido para duas a três horas.

Este é um descompasso que compromete a avaliação dos alunos, mas que segundo a gestão desta escola não há como aumentar o horário para discussão. A coordenadora E não revela nenhuma dificuldade no decorrer dos Conselhos de Classe. O mesmo não se dá com a coordenadora V que revela uma preocupação com o desempenho e resultados dos Conselhos de Classe.

Mas ele, o que está sendo diagnosticado, não tá havendo as intervenções necessárias. A minha preocupação maior é essa... é o pós conselho. Porque aí se eu não for atuar, não for agir, eu estou sendo omissa. Aí tem o plano de apoio. O professor se propôs fazer o plano de apoio. Naquela hora, tá no papel mas ele não tá executando aquele plano.

Na condição de supervisora e como pesquisadora podemos acompanhar quatro Conselhos de Classe e constatar que a preocupação da coordenadora V tem uma razão de existir. Muito embora a outra coordenadora não faça nenhuma referência aos problemas existentes nas intervenções eles também são reais nessa escola. O que se tem de declaração da coordenadora V é a dificuldade de uma intervenção adequada capaz de alterar não apenas a nota mais de minar todo o processo de ensino o que inviabiliza o trânsito da aprendizagem do aluno.

Em acompanhamento aos conselhos constatamos que todo o processo até o momento que antecede à reunião do Conselho flui sem transtornos e complicações. Entretanto, dois pontos se revelam fragilizados: a ausência dos professores das disciplinas técnicas e o trato na busca de novas estratégias de ensino para que a intervenção ocorra de forma satisfatória.

A ausência dos professores das disciplinas técnicas ocorre pela dificuldade de organização da carga horária. Durante os conselhos de classe, como os alunos não são dispensados das aulas, são esses professores que assumem a sala de aula enquanto os demais responsáveis pela formação básica se reúnem em conselho para discutirem e analisarem a situação de cada aluno. Esta situação provoca uma quebra na unidade do grupo, ficando sempre com uma equipe de docentes a discussão sobre a vida escolar do aluno.

O outro ponto gira em torno da proposta de intervenção. É prática, segundo relato de uma das coordenadoras o professor decidir por um plano de intervenção para o aluno. Entretanto, não há um trabalho de planejamento acompanhado para essa intervenção. Assim, ele acontece à revelia do próprio professor que, segundo esta coordenadora, não está acontecendo com a inteireza devida.

Em acompanhamento a alguns momentos do Conselho de Classe percebemos que a

reunião do conselho realmente flui seguindo todos os passos já orientados pela equipe da SEDUC e 3ª CREDE. Contudo, há situações de análise dos alunos em que foge à competência do professor em fazer a devida intervenção por se tratar de questões que envolvem um saber de psicologia e até psicopedagogia. Nesses casos, que não são raros, a equipe pedagógica estagna por não ter o conhecimento devido para a intervenção oportuna. E a escola não conta com nenhum apoio de profissionais nessa área. Este se torna mais um agravante no trabalho de intervenção.

O que constatamos em acompanhamento ao trabalho dos professores diretores de turma e nas reuniões promovidas pela 3ª CREDE com estes professores é que tem sido um trabalho muito comprometido por parte da equipe que assume o PDDT e mudado as circunstâncias educativas quanto à permanência do aluno na escola e redução da reprovação ao ponto da SEDUC replicar o projeto para as outras escolas públicas da rede estadual que ofertam o ensino médio.

Deixando de lado a análise sobre o Projeto Diretor de Turma e suas vertentes, partimos para a última etapa da entrevista que também nos permitirá outras ponderações. Muito embora a caminhada dessas escolas ainda seja tenra, podendo ser considerada ainda como fase inicial e por isto agregando também ajustes na sua estrutura pedagógica, acreditamos ter subsídios suficientes para o que nos propomos pesquisar.

Não restam dúvidas de que as escolas estaduais de educação profissional no Ceará constituem, a princípio, uma política educacional impulsionada pelo ideal de reformas cujos temas buscam destronar velhos fantasmas como escola pública de baixa qualidade, alto índice de evasão, abandono e reprovação e negação da perspectiva de vida para jovens cearenses que não viam razão em ingressar e muito menos concluir o ensino médio.

Nessa perspectiva conduzimos nossa última pergunta às coordenadoras referindo-nos aos paradigmas que foram mudados em relação ao professor e aluno de sorte que gerasse contribuições para melhoria na qualidade da aprendizagem.

Conforme viemos destacando em todo o corpo deste capítulo várias práticas desenvolvidas em outras realidades fora do estado do Ceará foram incorporadas à proposta de gestão administrativa e pedagógica dessas escolas a fim de contribuir para uma educação pública comprometida com a qualidade correspondendo a demanda da sociedade e mundo do trabalho.

Entre essas iniciativas podemos destacar o novo perfil de organização pedagógica o que redimensiona a relação professor a aluno. A escola é de tempo integral não somente para o aluno. As escolas pesquisadas costumam fazer rodízio de professores que durante a

semana se revezam para permanecer com a mesma jornada de alunos na escola. Assim, eles almoçam juntos, estudam juntos, vivem momentos de lazer juntos. Cada escola organiza esses momentos.

Nas duas escolas pesquisadas o horário pós-almoço tem programação no centro de multimeios com leituras diversas, desenvolvimento de projetos. Na EEEP Jovem de Futuro, há aulas de reforço para alunos com fragilidade em Língua Portuguesa e na EEEP Jovem Cidadão alguns professores organizam momentos de reflexão e meditação espiritual com músicas e palestras. Isto fortalece a relação professor e aluno, tornando-os muito próximos e permitindo ao professor conhecer melhor seu aprendiz.

Este pensamento também se faz sentir na fala das coordenadoras.

Aqui, se você perguntar, todo professor conhece todo aluno pelo nome. Ele não é um número. A empatia que existe entre professor e aluno é cultivada muito aqui. Porque é assim, eles estão diariamente convivendo aqui. Professor é exemplo para o aluno. Eles estão...na escola regular o que se via era o seguinte: “é minha aula de cinquenta minutos eu vou entrar lá no 3º “B”. Dou minha aula de cinquenta minutos e vou embora. Vou pra outra escola”. E aqui não, professor sai da sala, dos cinquenta minutos, mas ele continua na escola. Ele é presente. Então a pedagogia da presença é indiscutível. É indiscutível. O aluno está vendo. E o professor, aqui, ele se sente mais responsável pelo aluno. Ele não acha que a responsabilidade é de uma sociedade ou de um professor “A” ou “X”. É dele também. Então há essa integração. Alinhamento é a palavra certa. Se a gente não estiver promovendo esse alinhamento entre os educadores e os educandos, a gente não consegue. E eu acho que a Escola de Ensino Profissional foi muito bem implantada. Aí surte o efeito (COORDENADORA E).

Acho que de repente a aproximação do professor com o aluno. Existe essa aproximação maior... Acho que por conta da rotina, né? A gente passa mais tempo com os alunos, a gente passa a conhecer mais os alunos. A questão de trabalhar em grupo, do estudo mais direcionado, do estudo colaborativo, né? Esses horários de estudo, é uma forma de... de um ajudar o outro. Então, eu acho que isto aproxima mais. Agora tem um agravante que eu vejo: a nossa responsabilidade se torna maior porque como os meninos passam o dia aqui, eu acho que as famílias ficam omissas. Existe mais proximidade entre aluno e professor. Há melhor oportunidade de aprendizagem por conta da aprendizagem colaborativa (COORDENADORA V).

Julgamos oportuno fundamentar o pensamento das coordenadoras e de nossa reflexão citando Lima que assim define este tempo:

confiança é uma conquista que envolve quatro dimensões: probidade moral, laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional que poderão manifestar-se em conjunto ou isoladamente, dependendo do tipo de interação ou relacionamento(2007, p. 28).

As coordenadoras deixam evidente que o tempo integral é o grande alavancador de mudanças de paradigmas rumo à melhoria das relações o que estabelece pontes para uma melhoria no processo de aprendizagem. A coordenadora V é mais extensiva e menciona

outros quesitos que se somam ao tempo integral como indicador dessas mudanças nas relações professor e aluno. Destaca os trabalhos em grupo, dos horários de estudo e da aprendizagem colaborativa. Esta última vem ganhando expressividade por despontar para a autonomia intelectual do aluno dando, também, visibilidade ao que a TESE define como delegação planejada definida por Lima como sendo “planejada, por ser dirigida, e gradualmente exercitada através de tarefas simples. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. O método mais eficaz é a educação pelo trabalho- o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas complexas” (LIMA,2007,p.28).

Na aprendizagem cooperativa alunos e professores se unem em favor da melhoria da aprendizagem de quem está com maiores dificuldades e assim, a interação aproxima os pares tendo no jovem estudante o parceiro para superação de obstáculos no processo de ensino.

A coordenadora E inclui em sua fala a Pedagogia da Presença, também uma vertente da TESE, como contribuinte para a fluidez para melhoria das relações professor e aluno. Mais uma vez fazemos uso dos conceitos apresentados por Lima, que define a Pedagogia da Presença como “a denominação dada à dedicação do líder ao liderado em relação a: tempo, presença, experiência e exemplo. Alguns estudiosos acrescentam conhecimento” (2007, p. 31).

Assim, podemos perceber que a TESE é uma filosofia de gestão administrativa e pedagógica que vem sendo desenvolvida nessas escolas assumindo uma característica própria e que mesmo ainda não assimilada na sua totalidade possibilita perspectivas de eficiência e eficácia.

As entrevistas e os questionários que utilizamos nessa pesquisa deram conta de evidenciar o que nos propúnhamos investigar. É sabido, contudo, que muito poderia ter sido explorado e aprofundado mais outros, certamente, se encarregarão de fazê-lo.

No momento, acreditamos ter subsídios que nos assegurem a confirmação ou negação das hipóteses que nos permitiram estabelecer caminhos para este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é uma obra que não termina nunca.
E não chega a ser perfeita só porque isso
Desejam os governantes
(Lourengo Filho, 1940).

Toda ação humana tem um caminho que segue três estágios: nascimento, desenvolvimento e declínio. Com este trabalho de pesquisa não poderia ser diferente. É preciso dar-lhe um ponto final. Nessa caminhada de pesquisa alguns sentimentos contraditórios se mesclaram. Nos momentos em que cada atividade traçada para dar corpo a esta pesquisa era realizada, o desejo de continuar investigando nos invadia e parecia ser permanente. Cada leitura, cada pensamento convergia para que novos sonhos ganhassem vulto e as possibilidades de maiores voos parecessem fáceis de ser alçados. Mas na mesma intensidade, por diversas vezes, ganhou força a vontade de parar. Cada vez que o cansaço silenciou a consciência da necessidade de pensar, de prosseguir, o sonho com a conclusão desse trabalho fez-nos ansiar pelo soprar do vento do alívio. E esse dia chegou.

Mas, agora, quando nos preparamos para produção final deste texto, temos a sensação de estar passando a limpo toda essa caminhada.

Em nosso primeiro capítulo, um mundo fascinante se descortinou diante de nós ao mergulharmos no passado educacional desse país, o Brasil. O passado se fez presente com uma intensidade tamanha que o tempo congelou, enquanto líamos atentos o que as mãos firmes de homens e mulheres registraram ao escavarem nas paredes da história brasileira as verdades ali contidas, revelando, a quem pudesse ler os segredos de nossa trajetória. E aí, retornando ao hoje, nos perguntávamos se o presente não era o passado travestido.

Retornar ao passado, mediante a leitura de historiadores, garantiu-nos a compreensão do que vivemos atualmente, entendendo as lacunas, os hiatos, as páginas em branco de nossa trajetória educacional. O saldo de uma educação excludente, dualista que insistiu, de forma intransigente, manter-se privilegiando uma minoria ao oferecer uma escola desigual aos menos privilegiados, desaguou em nossas escolas públicas chegando ao nosso século.

Fazer este estudo foi fundamental e oportuno para toda a pesquisa que veio a seguir e que foi a razão de existir desse trabalho.

O Brasil inaugurou uma nova política de educação profissional integrada ao ensino médio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 adornada, posteriormente, pelo parecer nº 5154/2004. O Ceará tendo criado seu jeito próprio de implantar e ofertar essa modalidade de ensino aguçou-nos a curiosidade em conhecer de que forma as

políticas, atualmente, definidas no Ceará, para a escola estadual de educação profissional em tempo integral contribuíam para a viabilidade da melhoria na qualidade da educação pública.

As escolas estaduais de educação profissional que foram objetos de nossa pesquisa contêm em sua essência filosófica a formação humana integral que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2010, p. 21). Na sociedade atual, a exigência por uma integração de conteúdos e disciplinas vai para além das contidas na base comum e técnica. Ciente dessa realidade o Ceará incorporou disciplinas na parte diversificada como TESE, Formação Cidadã e Temáticas, Práticas e Vivências. Além destas, a evidência desta proposta filosófica é sentida na presença da integração entre as disciplinas da base geral e disciplinas técnicas.

Iniciamos este estudo com uma convicção que era a necessidade de ruptura com a educação dualista que sempre marcou a educação profissional de ensino médio no Brasil, pois criamos ser esta uma das condições para a afirmação ou negação da apropriação do direito à cidadania para esses jovens brasileiros que teriam nessa escola a possibilidade de um divisor de água em sua história pessoal e profissional.

Na perspectiva de novos estudos que nos atestassem que a qualidade na educação existente nessas escolas estava firmada nas suas inovações sustentamos quatro hipóteses que desdobraremos no decorrer desta conclusão e que marcou todo o corpo desse trabalho.

As hipóteses que encabeçaram esta pesquisa não têm uma resposta simples. Esta pesquisa se propôs gerar algumas reflexões que contribuíssem para articulação de uma prática coerente, assim como oferecer elementos que ajudem na análise das políticas ora desenvolvidas nessas escolas.

Nessa etapa final compreendemos que nosso trabalho foca alguns problemas que a caminhada na implantação dessa política gerou e que, acreditamos ser oportuno e cabível a tomada de consciência deles.

Os resultados desses meses de pesquisa nos levaram a constatações que passaremos a discurrir a seguir.

Em relação à proposta pedagógica a pesquisa feita junto aos alunos e professores traz a revelação de que a maioria reconhece na proposta curricular da escola um diferencial. 60% dos professores dão este destaque à proposta curricular e 71% dos alunos revelam não terem preferência entre as disciplinas da formação geral e disciplinas técnicas

por considerarem todas com a mesma importância e 99% dos alunos abordados afirmaram que a escola profissional é diferente das demais escolas.

A defesa do conceito de homem constituído pelas dimensões histórico e social vem destacando essa política educacional e gestando possibilidades para sua sustentabilidade.

Quanto a atual política de educação profissional a investigação levada a efeito neste trabalho, revelou a busca do governo estadual em investir em gestão eficiente e eficaz quer na esfera conceitual, pedagógica e política. Quando enveredamos pelo universo da gestão pedagógica das escolas pesquisadas este pensamento fica subjacente quer na pesquisa quantitativa como nas entrevistas realizadas com diretoras e coordenadores escolares.

A amostra composta de 200 alunos e 30 professores respondentes pôs em destaque que 60% dos docentes veem a proposta curricular da escola como grande diferencial nessa política. Nessa corrente de pensamento 68,50% dos discentes declararam ter optado pela matrícula, nestas escolas, pela oportunidade de terem um curso profissionalizante de nível médio e 100% destes alunos responderam que consideram a escola que frequentam diferente das demais escolas públicas. Para 96,7% dos professores esse diferencial está na oferta de um ensino de qualidade o que na visão de 53,3% destes é a causa da procura dos pais pela matrícula para os filhos.

Constatamos também que 55,50% dos alunos acreditam que a oferta de cursos profissionalizantes é o fator da inexistência de abandono e evasão e para 96,7% dos professores a permanência dos alunos na escola é mérito do Projeto Professor Diretor de Turma. A escola de tempo integral, na concepção de 92,50% dos alunos, favorece totalmente a aprendizagem, ideia comungada por 93,3% dos professores quanto ao tempo integral.

A concepção das gestoras quanto aos elementos inovadores nessa política, não se distancia do que falam os docentes e discentes. A qualidade na oferta do ensino, o tempo integral são divisores entre estas escolas e as demais escolas públicas do estado.

Em relação à gestão pedagógica as inovações contidas no programa curricular das escolas recebem diferentes olhares quer dos alunos, professores e gestores.

Os alunos se dividem quanto à preferência pelas disciplinas. Nesse universo, 71% declararam sentir interesse por todas as disciplinas. Quando inqueridos sobre as disciplinas que compõem a parte diversificada, 51% destacaram a Formação Cidadã que é ministrada pelo professor diretor de turma como a mais significativa.

Quanto ao projeto de vida trabalhado na TESE 83,50% dos alunos reconhecem sua importância na formação pessoal de cada um e 63,4% dos professores afirmam conhecer e

trabalhar o projeto de vida dos alunos em sala de aula. O que nos chama atenção para o trabalho com a TESE é que na entrevista exploratória o professor declara ser muito frágil a formação dos professores nessa disciplina.

Na entrevista com os gestores o grande foco presente nas falas é a TESE, muito embora as demais disciplinas da parte diversificada não sejam ignoradas e cheguem a ser reconhecidas como inovadoras e marco diferencial na formação ética, humana criativa e empreendedora dos alunos. É o que se pode concluir quando se analisa as falas destes ao abordarem o Projeto Professor Diretor de Turma ao reconhecerem o impacto positivo dessa inovação no diferencial da escola de educação profissional e na contribuição da eficiência da gestão pedagógica.

Em relação ao ensino integrado percebemos que há uma ausência de compreensão por parte dos gestores quanto à concepção sobre integração de disciplinas.

Já a relação teoria e prática dos conteúdos é defendida por 86,7% dos professores como diferencial no processo de ensino destas escolas. Mas na definição dos gestores constatamos equívocos quanto à clareza na concepção do que seja o trabalho pedagógico entre teoria e prática.

Na competência docente a definição de professores e gestores é a seguinte: 100% dos professores destacam o acompanhamento dos coordenadores ao trabalho em sala de aula como cooperador na melhoria do processo de ensino. Esta resposta encontra eco quando 57,50% dos alunos declaram que os professores costumam diversificar a metodologia em sala de aula e 85% afirmam ser sempre acompanhados e cobrados pelos professores nas tarefas de casa.

Quanto à formação inicial e continuada percebemos algumas divergências entre professores e gestores. Enquanto 56,7% dos professores afirmam que a formação inicial os preparou para o trabalho pedagógico com estas escolas se ainda, 96,7% reconhecem que os momentos de planejamento têm favorecido a formação e reflexão sobre a prática de sala de aula como também 96,7% declararam que há formação continuada na escola a concepção dos gestores em alguns aspectos entra em atrito com a dos docentes quanto à formação inicial. Quanto ao planejamento as coordenadas escolas sustentam o mesmo pensamento dos professores como espaço privilegiado de formação em virtude, principalmente de sua organização.

Na questão da gestão da escola a abordagem se concentra na TESE como a grande gerente de todo o processo. Constatamos que as gestoras têm consciência que um novo modelo de gestão comanda toda ação administrativa e pedagógica da escola. Nesse modelo

toda a ação da escola se concentra nos pilares de Delors (2003), dá visibilidade ao protagonismo juvenil, proporcionando às ações da gestão se interpenetrarem nos ideais individuais como o “projeto de vida de cada aluno”, criando espaços oportunos para o mundo do trabalho e para uma gestão em que a pedagogia da presença, à luz dos dias atuais, é perfeitamente adequada.

Concluimos, portanto, que nessa nova abordagem de escola profissional é inevitável o surgimento de desafios, como por exemplo, a ruptura com as antigas e cristalizadas concepções de gestão fundamentadas na filosofia fordista/taylorista. Para tanto é preciso maior apropriação por parte dos gestores e em especial das coordenadoras e professores sobre TESE de sorte que essa filosofia possa transitar naturalmente em todas as áreas da escola e assim se garantir condições para sustentabilidade dessa política. Muito embora haja um acompanhamento sistemático à TESE através dos planejamentos e reuniões sistemáticas as situações percebidas nessa pesquisa apontam para a necessidade de maior investimento em formações e acompanhamentos a essas equipes.

Um olhar mais focado na proposta pedagógica dessas escolas revela claramente que há uma busca pela educação integral do aluno o que favorece uma reação às novas demandas do mundo do trabalho. A presença de disciplinas como TESE, Formação Cidadã e Práticas, Temáticas, práticas e vivências vêm atendendo ao que se propõem ainda que parcialmente, uma vez que embora os professores as conheçam, esta pesquisa deixou perceptível que ainda há uma necessidade com rupturas de valores, culturas e concepções que comprometem as novas concepções de educação propostas por essas escolas, como podemos comprovar nas práticas avaliativas e discussões dos conselhos de classe.

Em nossas conversas com gestores percebemos que a urgência de formações continuadas para a equipe docente é uma necessidade inadiável. A forma de ingresso na equipe docente dessas escolas é um ponto positivo se não apresentasse o agravante da instabilidade empregatícia dos professores visto que a maioria é contratada temporariamente provocando um constante recomeçar nas formações e distanciando o entendimento e aplicação efetiva de conceitos como integração das disciplinas, o que ainda se revela incompreensível por toda equipe de gestores e professores, indicando que esta proposta pedagógica ainda está em fase gestacional.

Finalmente, esta pesquisa revelou que embora haja expressivas conquistas, os desafios para a oferta de uma educação de qualidade ainda não foram resolvidos, o que nos leva a compreender que ainda há, por parte do governo, a necessidade de permanecer investindo na ampliação de ofertas de novos cursos, na avaliação permanente da

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

competência docente e na continuada formação para toda a equipe que compõe o quadro profissional dessas escolas, responsáveis em potencial pelo sucesso dessa política educacional no estado do Ceará.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, M. (2002). **(Des) Equilíbrios familiares – uma visão sistêmica**. Coimbra: Quarteto.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; BRASIL, Miriam ; MACIEL, Maria José Carmelo. (2010). **Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. CEDET/SEDUC. Fortaleza.

ÁVILA, Sueli de F. Ourique de. (1995). **Quando a Educação foi Prioridade Nacional**. Boletim Técnico do SENAC. V.21, nº 1.

BARDIN, Laurence. (2009). **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e augusto Pinheiro. 4ª Ed. Lisboa: Edições 70 Ltda.

BERGER FILHO, Rui Leite. (1999). **Educação Profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Ibero-Americana de Educação. São Paulo: nº 20. Maio-agosto.

BERNARDINHO. (2006). **Transformando Suor em Ouro**. Rio de Janeiro: Sextante

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV nº 248, 23/12/1996, PP. 27.833 – 27.841.

_____. **Plano Nacional de Educação**. (PNE). (2002). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

_____. MEC.CNE/CEB. **Decreto 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2.208.shtm> Acesso em: 20 de agosto de 2010, às 20h:00m.

_____. Leis, Decretos. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 129, p. 400 – 416, ago. 1971. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. Projeto de Lei 1.603/96. **Dispõe sobre a Educação Profissional e organização da Rede federal de Educação Profissional**.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**.

_____. MEC. CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/receb03_98pdf Acesso em: 20 de agosto de 2010, às 21h:15m.

_____. Ministério da Educação. (2006). **Orientações Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Básica**. Brasília.

CALL, Cesar, POZO, Joan Ignácio, SARABIA, Bernabé. (2000). **Os Conteúdos na Reforma- ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

CASTRO, M.H.G;TIEZZI, S. “A Reforma do Ensino Médio e a Implantação do ENEM no Brasil”. In Brock, C., SCHWARTZMAN,S (org.). (2005).**Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. (2002). Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: ---; COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Educação Integral e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes

CÊA,G. S. dos Santos. (2005).**O Ensino Médio Integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate**. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil.- Onioeste. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/...Gt09-565--int.pdf>. Acesso em 8 de setembro de 2010, às 19 h:00m.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. (2008). **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza, CE.

_____. Secretaria da Educação do Ceará. Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000. Disponível em <http://www.apecoc.org.br/leis/lc22.pdf>. Acesso em: 20 e agosto de 2010, às 18h: 30m.

CHAMOM, E.M.Q.O. (1998). **Os doutorandos e a representação social da pesquisa**. In: Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação, 1998, Natal. Resumos da Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação, v. 1.

CHAVES, Miriam Waldenfeld. (2002). Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Vilela (org.). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes.

CHINEN, Alberto Toshiktse. (2009). **Avaliação e Acompanhamento Escolar: uma nova escola para juventude brasileira – escolas de ensino médio em tempo integral**. Instituto de Co- responsabilidade pela educação. Recife.

CUNHA. Luiz Antônio. (1977). **Educação Brasileira: Projetos em Disputa**. São Paulo: Cortez.

DELORS, Jacques. (2003). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicação para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.27, nº 3,set./dez. 2002.Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em 2 de maio de 2010, às 22h:00m.

DEMO, Pedro. (1996). **Educação e qualidade**. 4ª Ed. Campinas: Papirus.

DUBET, F. (2003). **A Escola e a exclusão**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: n 119, p. 29 - 46, julho.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

FREIRE, Paulo. (1999). **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAG, B. (1986). **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). (2005). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez.

GANDIN, Danilo. (2002). **A Prática do Planejamento Participativo**. 11ª Ed. Petrópolis. Vozes.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. (2004). **Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional**. Trabalho encomendado pelo GT-9-Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED Caxambu. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/diversos/te_domingos_leite. Acesso em 3 de janeiro de 2011, às 18h:00m.

GARCIA, Sandra R.O. (2001). “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil.” In: Trabalho & Crítica. São Leopoldo, RS: Unisinos.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B.(1992).**O Inquérito: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora.

GOHN, Maria da Glória. “A Cidadania Negada” In: GENTILI, Pablo e FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). (2008). 4ª Ed. São Paulo: Cortes Editora.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política para o Ensino Médio e Educação Profissional**. (2002). CEFET. Universidade Federal de Pernambuco. GT: Estado e Política Educacional/ n.05. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT-1331-int-rtf>. Acesso em: 3 de janeiro de 2011, às 19h:20m.

LEITE. Haidé Eunice G. Ferreira.(2007/169).**As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência**. Disponível em www.anpae.org/congresso_antigos/simpósio. Acesso em: 22 de janeiro de 2011, às 19h:00m.

LAKATOS, E.M. ; MARCONI, Marina de Andrade. (2000). **Metodologia Científica**. 3ªEd. São Paulo: Atlas.

_____. (1992). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. (1998). **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG.

LIBÂNEO, José Carlos. (2007). **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil**. Revista Española de Educación Comparada. Nº 13. Madri. Disponível em <http://www.pedagogicoemfoco.pro.br/fundam02htm>. Acesso em: 22 de março de 2011, às 14h: 15m.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

LIMA, Ivoneide Araújo de Amorim (2007). **TESE: uma filosofia de gestão.** (Apostilha). Agosto. Recife: Instituto de Co- responsabilidade pela educação.

LOURENÇO FILHO. (1940). **A vida e a obra de nossos educadores.** Formação. Nº 19. Fev.

LUKE, Heloisa. (2010). **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola.** Vol.5. Série cadernos de gestão. Petrópolis: Vozes.

LUDKE, M.; MARCONI, Andre. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 6ª Reimp. São Paulo: EPU.

KUENZER, A. (2004). **Políticas do ensino médio: continuam os mesmo dilemas.** In: COSTA, A. O.; MARTINS, A.; FRANCO, M. L .P. (org.). Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: annablume.

_____. (2002). **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: um análise crítica.** (mimeo). Disponível em : www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2010, às 21h:15m.

MAGALHÃES, Marcos. (2008). **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz: Loqui.

MARQUES, R. (1997). **A direção de turma – integração escolar e ligação ao meio.** Porto: Porto Editora.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). (1994). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 16ª Ed. Petrópolis: Vozes.

MOREIRA, C. (1994). **Planejamento e Estratégias da Investigação.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

MORIN, E. (1997). “Complexidade e Ética da Solidariedade.” In: CASTRO G; CARVALHO E.A e ALMEIDA, M.C. **Ensaio da complexidade.** Porto Alegre: Sulina.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley. (2008). **Educação e Política no Limiar do Século XXI.** São Paulo: Autores Associados.

NÓBREGA FILHO, Antônio; TASSIGNY, Mônica Mota. (2008). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EMI): uma abordagem sistêmica.** Fortaleza: INESP.

OLIVEIRA, E.G.(2006). **Políticas educacionais no contexto da reforma do estado brasileiro.** In: ARARAI, E. et al. Educação e Modernização Conservadora. Fortaleza: Ed. UFC.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. (2002). **As Competências para Ensinar no Século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ArtMed.

QUINTANA, Mario. (1973). **Do Caderno H.** Porto Alegre: Globo.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1997). **A história da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes.

RAMOS, Marise Nogueira. (2010). **Educação Profissional: história e legislação**. Paraná: Instituto Federal.

_____. (2006). **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR.

_____. (2002). **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª Ed. São Paulo. Cortez.

REGARETTI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth.(Orgs).(2010).**Ensino Médio Profissional: desafios da integração**.2ª Ed. Brasília. UNESCO.

RODRIGUES, J.(2005). **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, v.3, n.3. Disponível em :<http://www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 23 de novembro de 2010, às 23h:30m.

ROLDÃO, M.C. (1998). **O diretor de turma e a gestão curricular**. Cadernos de organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1997). **A história da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes.

RUBIO, Franz Víctor. (1980).**Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes.

SAVIANI, Dermeval. (2008). **Da Nova LBD ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (1989). **Sobre a concepção da politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

_____. (1997). **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados .

SENAC. **A Educação Profissional no Contexto da Educação**. Disponível em:<www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm> Acesso em 18 de agosto de 2010, às 15h:00m.

SCHON, Donald. (1997). **Os professores e sua formação**. Coord. de Nóvoa; Lisboa: Dom Quixote.

SINGER. Paul. “Poder, Política e Educação”. (1996). *In: Revista Brasileira de Educação*. N. 1. São Paulo: ANPED.

TARDIF, Maurice. (2010). **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. São Paulo: Vozes.

_____;RAYMOND,D. (2002). **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação & Sociedade, v.21, n 73, Campinas: CEDES, dezembro.

TIRZO. Vagner; NASCIMENTO. Milton. **Coração de Estudante**. Disponível em <http://museudacancao.multiply.com/fothos/album/25>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011, às 20h:00m.

VANDRE. Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Disponível em: <http://www.letras.terra.com.br/charlie brown-jr/64460/> Acesso em: 12 de abril de 2011, às 20h: 12m.

VERGARA, S. C. (2005). **Projeto e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas.

VIEIRA.S. G. (2006). **Educação profissional e os APLs na promoção do desenvolvimento regional**. Disponível em:www.do.ufgd.edu.br/paulalima/arquivos/cpt/texto%2009.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2010, às 20h.12m.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de (org.). (2002). **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha.

WITTACZIK, L. S. (2008). **Educação profissional no Brasil: histórico**. E-Tech – Atualidades para competitividades industrial. Florianópolis. 1.n.1. p. 77-86.1º sem.

ZABALA, Antoni. (1998). **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

ZIBAS, D. M. L.; KRAWCZVK, N. (2005). **Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Áurea Rita Silveira - Políticas para melhoria da educação pública: O projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

ANEXOS

Anexo I.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Parte I – Aspectos pessoais

1- Gênero

(a) Masculino () (b) Feminino ()

2- Faixa etária

(a) Entre 14 e 15 anos () (b) Entre 16 e 17 anos () (c) Maior de 17 anos ()

3- Residência

(a) Zona Urbana () (b) Zona Rural ()

4- Renda Familiar

(a) Menos de 1 salário Mínimo ()

(b) 1 a 3 salários ()

(c) Mais de três salários ()

Parte II- Dados Estudantis

1- Escola de origem?

(a) Particular ()

(b) Pública Estadual ()

(c) Pública Municipal ()

2- Curso que está fazendo?

(a) Enfermagem ()

(b) Informática ()

(c) Turismo ()

(d) Aquicultura ()

(e) Fruticultura ()

(f) Agronegócio ()

3- Repetiu alguma série durante sua vida escolar?

(a) Uma vez ()

(b) Mais de uma vez ()

(c) Nunca repetiu ()

4- Série que está cursando, atualmente?

- (a) 1º ano do E. M. ()
- (b) 2º ano do E. M. ()
- (c) 3º ano do E. M. ()

5- Critério de acesso à escola profissional?

- (a) Seleção através de avaliação escrita ()
- (b) Entrevista ()
- (c) Análise de histórico escolar ()

6- O que o (a) levou a procurar esta escola?

- (a) Ser de tempo integral ()
- (b) A oportunidade de ter um curso profissionalizante de nível médio ()
- (c) A qualidade do ensino ofertado ()

Parte III – Análise da comunidade escolar

1- A escola estadual de educação profissional é diferente das demais escolas públicas?

- (a) Sim ()
- (b) Não ()

2- A que você atribui à permanência dos alunos na escola estadual de educação profissional?

- (a) Educação de qualidade ()
- (b) Ser de tempo integral ()
- (c) Oferecer curso profissionalizante ()
- (d) Imposição dos pais ()

3- A escola estadual de tempo integral favorece a aprendizagem dos alunos?

- (a) Favorece totalmente ()
- (b) Não favorece ()
- (c) Favorece parcialmente ()

4- Você sente maior interesse pelas disciplinas?

- (a) Do curso profissionalizante ()
- (b) Da base nacional comum ()
- (c) Ambas tem a mesma importância ()

5- Os momentos de estudo em grupo, ocorridos na escola, contribuem para melhoria de sua aprendizagem de forma:

- (a) Satisfatória ()
- (b) Insatisfatória ()

6- Os ambientes de apoio pedagógico (LIE, Centro de Multimeios e Laboratório de Ciências) têm contribuído permanentemente para facilitar a aprendizagem dos alunos.

- (a) Sim ()
- (b) Não ()
- (c) Às vezes ()

7- A escola acompanha seu desempenho acadêmico?

- (a) Sempre ()
- (b) Não acompanha ()
- (c) Às vezes ()

8-Seus pais costumam vir à escola?

- (a) Somente quando convocados pela escola ()
- (b) Sempre que sentem necessidade ()
- (c) Raramente vêm a escola ()

9-Seus professores acompanham e cobram as suas tarefas de casa?

- (a) Sempre ()
- (b) Às vezes ()
- (c) Nunca cobram tarefas de casa ()

10- Quantos livros paradidáticos você costuma ler por mês por exigência da escola?

- (a) Um ()
- (b) Mais de um ()
- (c) Não é cobrado leitura mensal de livros paradidáticos ()

11-Na sala de aula, os professores costumam diversificar a metodologia de ensino?

- (a) Sempre ()
- (b) Às vezes ()
- (c) As aulas são sempre expositivas ()

12-) “Projeto de vida” elaborado por você na disciplina TESE contribui:

- (a) Para um compromisso maior com seus estudos ()
- (b) Para uma conscientização do que você quer ser e dos caminhos que precisa percorrer para alcançar seus ideais
- (c) Não altera em nada sua vida pois é só uma exigência da escola ()

13-Classifique na ordem de prioridade as intervenções pedagógicas presentes no currículo da escola estadual de educação profissional que contribuem para sua aprendizagem (1º, 2º e 3º lugar)

- () Temáticas , Práticas e Vivências
- () Formação Cidadã/Diretor de Turma
- () TESE

Anexo II

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Parte I – Aspectos pessoais e profissionais

1- Grau acadêmico

(a) Bacharel (b) Licenciado (c) Especialista (d) Mestre (e) Doutor

2- Indique sua formação inicial

--

3- Gênero

(a) Masculino (b) Feminino

4- Faixa etária

(a) Menos de 30 anos (b) 31 a 40 anos (c) 41 a 50 anos (d) mais de 50 anos

5- Tempo de magistério

(a) 1 a 3 anos (b) 4 a 10 anos (c) 11 a 25 anos (d) mais de 25 anos

6- Critérios para seu ingresso no corpo docente desta escola

(a) concurso público (b) entrevista (c) convite do núcleo gestor

7- Em sua formação inicial você teve disciplina(s) que o ajudasse a lidar com as novas exigências que o processo de ensino desta escola contém?

(a) Sim (b) Não

8- Há formação contínua para os professores?

(a) Sim (b) Não

Parte II – Avaliação da Comunidade Escolar

1- Na sua opinião, qual o diferencial da escola estadual de educação profissional em relação as demais escolas públicas de ensino médio.

(a) Escola de tempo integral

(b) Gestão pedagógica

(c) Proposta curricular

2- Na sua opinião, a proposta curricular atende a demanda novo profissional exigido no mercado de trabalho atual.

(a) Atende satisfatoriamente (b) Atende parcialmente (c) Não atende

3- O aluno da escola estadual de educação profissional é mais trabalhado para o desenvolvimento da autonomia intelectual?

(a) Sim (b) Não (c) Em parte

4- Em que o processo de ensino da escola estadual de educação profissional difere das demais escolas públicas de ensino médio?

- (a) Trabalha, sistematicamente, teoria e prática
- (b) Fundamenta-se na contextualização
- (c) É baseado na interdisciplinaridade
- (d) Não difere dos demais processos de ensino

5- Você considera que o aluno da escola estadual de educação profissional tem uma oferta de um ensino de qualidade maior do que as outras escolas públicas de ensino médio?

(a) Sim (b) Não

6- Que aspectos são relevantes para esta melhoria na qualidade do ensino

- (a) Proposta curricular
- (b) Escola de tempo integral
- (c) Programas adotados pela escola

7- A escola de tempo integral favorece a aprendizagem dos alunos

- (a) Sim
- (b) Não
- (c) Em parte

8- A inclusão de disciplinas como TESE, Temáticas, Práticas e Vivências contribuem para o desenvolvimento de aptidões nos alunos para a vida social e a dimensão sociopolítica?

(a) Sim (b) Não (c) Pouco contribui

9- O Projeto Diretor de Turma tem cooperado para a permanência do aluno na escola e fortalecido o processo de aprendizagem.

(a) Sim (b) Não (c) Parcialmente

10- A existência dos Conselhos de Classe tem permitido mudanças nas práticas pedagógicas dos professores

(a) Sim (b) Não (c) Pouco interfere

11- Os planejamentos por área têm favorecido momentos de reflexão e formação

(a) Sim (b) Não (c) Pouco favorece

12- O acompanhamento da coordenação escolar ao trabalho do professor tem permitido a melhoria do processo de ensino do professor

(a) Sim (b) Não (c) Pouco contribui

13- O Projeto de Vida de cada aluno é conhecido e trabalhado pelos professores

- (a) Sim (b) Não (c) Pouco trabalhado

14- Os conteúdos de Formação Cidadã trabalhados pelo professor Diretor de Turma são discutidos e selecionados pelos professores.

- (a) Sim (b) Não (c) Algumas vezes

15- Em sua formação inicial você teve disciplina(s) que o ajudasse a lidar com as novas exigências que o processo de ensino desta escola contém?

- (a) Sim (b) Não

16- Há formação contínua para os professores?

- (a) Sim (b) Não

17- Na sua opinião, o que leva os pais a matricularem seus filhos na escola é:

- (a) A perspectiva de emprego para os filhos
(b) A escola ser de tempo integral
(c) A qualidade da educação ofertada

Anexo III

Entrevista às Diretoras das Escolas Pesquisadas

Tópicos / perguntas

Inovação no modelo de gestão

1. Pesquisadora - O que a política da escola estadual de educação profissional traz de inovação no modelo de gestão?

Diretora G. É visível a inovação, a mudança, a qualidade que se dá a essa escola. Isso faz com haja um compromisso dos professores e...a vontade nos alunos de mudar realmente e de se fazerem crescer.

O aluno da escola profissional, ele se vê tratado de maneira diferente...né, porque eles têm uma carga horária maior, eles veem o investimento que é feito neles...então eles tentam de...com dificuldade; porque a gente sabe que a defasagem do nosso aluno, quando ele chega é muito grande, mas com todas as dificuldades eles tentam mostrar melhores resultados que os outros. Eles começam a internacionalizar esse investimento que é feito neles e eles querem dar resultados né?! (...) Essa escola é no seu conjunto uma grande inovação, não só no modelo de gestão. Nós trabalhamos com a gestão...nós temos uma Gestão de (pensativa. Fecha os olhos por instantes. Parece em dúvida ou esquecida de algum dado ou fato). Uma gestão democrática né? E participativa e baseada no modelo de Gestão da TESE também onde você educa pelo exemplo, o compromisso...é, a replicabilidade dentro da escola enquanto gestor, porque você é o líder e os seus liderados. Isto é inovação.

Diretora F. Essa política de educação profissional, eu acredito pela experiência que eu tinha como professora de ensino regular, ela inova como primeiro ponto a ... a visão do aluno de estar na escola. Eu acredito que a inovação veio mexer primeiramente com os alunos que querem estar aqui, que começam a ... essa política começa a resgatar no aluno a crença na escola pública. Então eu acho que uma das primeiras inovações, assim...a gente vai dizer como resgate pra juventude dessa política, como é... uma, uma valorização até certo ponto, do professor na escola porque assim, eles se sentem melhor nesse ambiente pelo que a gente pode observar pela política que tem, de uma dinâmica de TESE, essa nova filosofia que é uma inovação pra gente a TESE- tecnologia empresarial sócio educativa- porque a gente passa a ver a dinâmica da escola como algo diferente que muitos autores até contestam a questão da escola enquanto empresa mais que a visão que a gente tem enquanto está envolvida na filosofia é que isso ... essa, essa visão de empresa, de ... de negócio, de resultados, ela só tem criado na gente, na escola e nos alunos uma expectativa muito boa e tem surtido efeito em criar em que cada aluno, cada professor, porque todos são educadores, né?! , os docentes e não docentes. A gente acredita que a TESE em si, essa filosofia, ela tem sido uma inovação pra o processo de ensino e aprendizagem. Que mais que eu posso lembrar enquanto inovação?

Pesquisadora – E o projeto Diretor de Turma?

Diretora F. Projeto Diretor de Turma também pra nossa, apesar de não ser novo na questão da educação, mas pra gente, aqui no Brasil, principalmente o estado do Ceará tem trabalhado com essa, com a política de diretor de turma que também é uma força. Eu acho que o governo acertou muito em investir na educação profissional de tempo integral né?! A... a questão da mobilidade integrada e acertou também em atrair situações, projetos, experiências pra dar sustentabilidade que é o que a gente conversa com outros gestores no curso de especialização lá em Curitiba. A gente vê, às vezes, a fragilidade das outras escolas em não ter, de não conhecer uma filosofia enquanto TESE, o projeto diretor de turma.

2. Pesquisadora. Como é o critério de seleção de vocês diretores das escolas profissionais?

Diretora G. Nós tivemos a prova escrita, onde você optava se você queria ser candidato a gestor da escola regular ou escola de educação profissional. Uma prova...quem foi...a nossa prova foi composta de dez questões específicas, da parte profissional. Passando essa primeira fase, fomos chamados pra fazer um curso de formação. Nesse curso de formação estudamos as políticas de formação profissional com uma carga horária de vinte e quatro horas, depois fizemos três provas dissertativas, uma pra cada tema; depois fizemos vinte horas de análise comportamental. Depois, outra análise em grupo fechado de dez pessoas durante quatro horas. E, depois a última fase, que foi a entrevista com uma equipe de psicólogos. Daí saiu o resultado e aí o *feedback*.

Diretora F. Foi um processo (riso) um processo bem...assim o que eu posso dizer: eu fiquei feliz por participar desse processo. Foi um processo muito criterioso, Áurea, muito criterioso. Dentre os diretores, os gestores que passaram por esse processo é ... a gente quase que visualizava quais seriam os resultados porque a gente começa a ver no processo os que tinham visão parecida, perfil parecido. Porque aconteceu o seguinte: primeiro teve a prova escrita de seleção, depois dessa prova escrita, os aprovados foram uma segunda fase. Essa segunda fase aconteceu em Fortaleza. Foram três dias com o nosso “coach” o Pádua. Era um grupo de aproximadamente 250 pessoas. Desses, somente 25 seriam aprovados para terceira fase. Passamos três dias em trabalhos com essa equipe de psicólogos. Após esses três dias tivemos mais dois dias trabalhando com a professora doutora Rejane da Universidade Federal do Ceará. Aí a gente trabalhou a questão da educação profissional fora do Brasil, nos países onde tinha uma experiência bem sucedida como a Alemanha, como Finlândia, né... e depois a gente fez uma dissertação sobre esses dois dias com essa professora. Daí saiu uma nota também. Depois nós fomos para análise comportamental, que era o segundo momento com o Pádua. Após essa análise passamos por uma entrevista. Desse processo todo restaram 35 pessoas. Recebemos o feedback da análise comportamental sendo apontado os nossos pontos positivos e falhos. Após esse momento enfrentamos outra entrevista. Agora com a equipe administrativa da Secretaria da Educação. Então, foi realmente um processo criterioso, né... muito, muito transparente, muito serio.

Mundo do trabalho

1. Pesquisadora. Qual a perspectiva dos jovens estudantes quanto à possibilidade de ingresso no mundo do trabalho e o diálogo destes com a Escola Estadual de Educação Profissional?

Diretora G. A perspectiva deles é muito grande. Às vezes, a gente até tenta...diz...gente é isso mas vamos ter que lutar também. Fui na enfermagem e perguntei: “Vocês todos vão querer ser técnico? Não já tem muito técnico?” . “Não, mas eu vou fazer é Medicina, aqui é para eu ir aprendendo.” “Eu vou fazer Fisioterapia.” Eles têm, como se fosse, o Técnico em Enfermagem, fosse uma base pra carreira que eles querem seguir. Outro lá na Informática quer ser engenheiro. Mas eles sabem que também vão precisar da Informática pra andar. Às vezes talvez nem cheguem aonde eles querem, mas já têm um alicerce bom. Eles sabem que é diferente.

Agora, ao terminar as primeiras turmas a gente vê...ontem veio um menino que está trabalhando em Uruburetama, porque Bela Cruz não tem um campo de trabalho muito grande, mas eles se sentem firmes e convictos de que aqui eles têm possibilidade de conseguir ingressar no mercado de trabalho, que são melhores preparados que os outros e que eles também se fizeram isso. Depois do estágio eles têm um amadurecimento muito maior. Então a gente tem muitas perspectivas boas de continuar a ...uma universidade...muitos deles não vão parar só no técnico. Isso é gratificante. E eles buscam mostrar e passam pros outros. É tanto que estão propagando e a procura para a escola é muito maior..

Diretora F. As perspectivas, como já falei antes, são as melhores possíveis. Assim... a gente vê nos depoimentos, nas falas, no olho, no brilho dos olhos deles. Quando eles entraram, não só quando eles entraram aqui no prédio, que é um prédio maravilhoso, mas quando eles começaram a ... mesmo na escola antiga, a vivenciar uma filosofia diferente, a participar desses projetos, quando eu falo em projeto, eu cito diretor de turma, eu cito TESE em si. Toda a estrutura que é organizada pela escola de educação profissional. A gente sente neles uma confiança, uma esperança no futuro deles. Eles confiam na gente, eles confiam que, realmente, o que a gente diz pra eles, do sucesso que a gente quer pra eles, que a formação que vão conseguir é um dos caminhos pra que eles, posteriormente, decidam se vão pra uma universidade. Eles acreditam que vão ter condição de ter um emprego técnico, né , que é uma mão de obra, que o Brasil precisa muito de uma mão de obra qualificada. Isso faz com que... faz com que todos os alunos tenham esperança na escola de educação profissional. Há uma vontade tão grande, que no momento de matrícula é uma... você vê assim uma vontade, uma alegria. Meninos fora da idade querendo a escola, gente vindo da escola particular, procurando vaga. Então a gente acredita que tudo isso é pela crença que eles estão tendo de que tá aqui vai fazer com que, futuramente, tenham uma projeção de um futuro melhor. Então, assim, no depoimento deles, no diálogo que agente tem com eles é que eles estão confiantes que a escola vai dar condições para eles de ter um futuro melhor. Isso pra gente traz muita satisfação.

2. Pesquisadora. As ofertas de cursos estão sendo organizadas para que os alunos dessa escola vivam a mudança constante do mercado de trabalho?

Diretora G. Na parte profissional, principalmente os técnicos, eles mostram os estudos de mercado. O que é que o técnico de Informática faz e o que é que o mercado está

procurando. O mercado está procurando um técnico que conserta computadores? O mercado está procurando um programador? *Website*? Então eles sempre fazem esse estudo. Eles têm até nos “Populares” (Classificados de Jornal) vem um caderninho de empregos, o primeiro emprego. Eles trazem pra eles e mostram. Oh, quantas ofertas de trabalho tem aqui pra técnico em Informática com foco na programação? Então é isso que nós temos. E daqui dessas vagas só saem os melhores. E a gente tem que mostrar pra eles que os que se sobressaem são aqueles que têm propriedade e faz. E a questão do ENEM pra emprego, como processo de seleção substituindo vestibular também abriu muito os olhos deles. Porque de certa forma, também é mercado de trabalho. É uma seção em outro nível. Abre assim um leque de oportunidades. Porque eu acho que eles achavam o vestibular mais distante. “Não, eu é de fazer um vestibular e passar!” E no ENEM eu acho que eles acham que são mais próximos. Mesmo que eles tenham dificuldades eles acham mais próximo. Nós temos meninos agora que entraram pelo PROUNI (Programa de Incentivo do Governo Federal). A nota não deu pra entrar pelo ENEM, mas ficou com o PROUNI. E eles vendo os casos dos outros eles já se interessam.

Nas disciplinas de formação geral eles...principalmente o Diretor de Turma, na parte de Formação Cidadã, eles trabalham muito com eles. Essa perspectiva, de abrir os olhos deles, de mostrar que o mundo...e de vez em quando os professores, principalmente nas TPV's. Só que a TPV é só no Primeiro Ano. A TPV tem projetos focados onde eles fazem...eles visitam. Né?! Essas visitas que eles fazem a essas empresas, aos hospitais. Eles vão abrindo esse foco deles. Eles têm essa perspicácia, essa vontade de ver do mundo do trabalho.

.
Diretora F. No curso de especialização que a gente está fazendo, a gente tá tendo a oportunidade de ter alguma... algum, assim (riso) direcionamento, principalmente com a professora Marisa para atender as exigências do mercado de forma como a educação profissional se propõe. Integrada. Mas eu acredito que mesmo nessa tentativa de acertar a gente tem feito o possível pra que os meninos (pausa) consigam aprender de forma que o resultado seja uma adequação ao mercado de trabalho. A gente ainda vai experimentar o retorno do nosso primeiro ciclo, né? que é uma avaliação que a gente precisa fazer. Os alunos dos terceiros anos agora é que vão iniciar o estágio deles. Então, acredito que a gente vai aprender muito com o resultado desse estágio, com o acompanhamento, saber o que precisamos melhorar, quais são as fragilidades que vão ser apresentadas e a partir disso, talvez nos ajude a construir esse currículo integrado.

Gestão pedagógica

1. Pesquisadora. No que se refere à organização curricular, de que forma tem sido promovida a integração dos conteúdos da base nacional comum com as disciplinas técnicas?

Diretora G. Nós estamos aprendendo a construir porque é tudo novo. Já nos planos de aula desse ano. O Edvaldo e a Neila, elas estão fazendo, elas estão olhando - já que foram todos entregues. Aí estão fazendo o quê? Quando a Arilene, lá na Enfermagem, está explicando as funções do aparelho digestivo, agora em maço, por exemplo. Só que na

Biologia iriam ver somente em junho. Ela está já reorganizando. Como a Enfermagem eu não posso mudar, porque é disciplina...uma é pré-requisito pra outra. Ela já acertou com o professor de Biologia. Ela pediu “vamos trazer pra mesma época em que está se dando a parte aqui da Enfermagem”. Porque aí eles ficam vendo uma coisa só que em linguagens diferentes. Na parte, até mesmo na Base Comum. Ela estava aqui, que eu vi. Eu gosto de estar na mesma sala prestando atenção. A parte do barroco. Aí estava o André com a parte da cultura barroca. A parte das pinturas e tudo. De um determinado período. E a Dica também tinha a localização geográfica. Ela foi e chamou e pediu pra todos os três trabalharem no mesmo bimestre. Porque o menino iria se apropriar muito mais do que vendo uma coisinha aqui e outra lá depois. Então elas têm esse cuidado. Com todos os planos, fazendo esse alinhamento pra que o aluno veja e tenha mais propriedade cada vez. Olhe! Na formação geral, inclusive a gente conversou na Semana Pedagógica. O professor de inglês, por exemplo, lá na Informática ele trabalha muito o Inglês Instrumental. Lá do computador, dos manuais de informática...pra eles irem chamando atenção. Português, de vez em quando ele traz um texto onde ele explora também. E eles vão, eles vão...nós não temos a separação entre os professores. Assim, tem escola que diz “é técnico, então ninguém...” Nós não, os nossos grupos de professores é muito integrado. Às vezes ninguém diferencia quem é da Base Comum e quem é da Educação Profissional. E eles também passam isso pra eles. Os professores da Informática e da Enfermagem, cobram o tempo todo da Base Comum mostrando pra eles que eles precisam. Às vezes o pessoal da Informática passa o relatório de visita de uma indústria. Dizendo assim: “É, vamos fazer! Agora vamos ver. Cadê o ‘Português’ de vocês? Cadê a ‘Matemática’?”. Porque pra produzir um *software* tem que ter equações matemáticas. “Cadê a ‘matemática’ de vocês aqui?”. Então eles vão aguçando pra que eles não abandonem a Base Comum. A gente pede muito isso deles. Que eles também se preocupem com a Base Comum o tempo todo.

Diretora F. Áurea,... é assim: falar em currículo na educação profissional é... é muito complicado porque, pra mim, é um dos pontos que precisa ser muito, muito melhorado. Eu queria até que fosse meu campo de estudo agora para minha especialização mês meu tempo fez com que eu acabasse indo pra outra vertente. Mas assim, pela necessidade que a gente tem ainda de muita discussão a respeito disso e de literatura. Porque é (pausa) o currículo, ele ainda precisa ser muito melhorado, de acordo com cada curso. A gente ainda não tá sabendo fazer como deve ser a formação do currículo integrado. A gente não sabe fazer ainda, a gente está buscando, está estudando... mas a gente ainda não está fazendo o currículo como deve ser. O currículo integrado do curso de enfermagem da escola profissional nas disciplinas de formação geral com as disciplinas da enfermagem a gente ainda não consegue, não consegue. A gente tenta fazer algo parecido por conta dos planejamentos, pelo tempo que a gente tem com a formação continuada mas a gente está precisando ainda ter muito subsídio pra isso que a gente não tem.

2. Pesquisadora. O que é diferencial na proposta curricular da escola?

Diretora G. (dúvida). A parte diversificada. Eu acho que a parte diversificada, ela tira os meninos daquela mesmice. Eles gostam. As aulas no laboratório, né. Porque as aulas do Laboratório, até então, quando o professor levava, o professor de Física. Eles não viam diferença. Parecia que estava fazendo muito bem feito. Parecia que tinha acabado de explicar. Eu expliquei as Leis de Newton e eu vou lá demonstrar como é que acontece e provar que é realmente assim. E as aulas de Laboratório hoje elas não tem mais esse foco. Eles levam pra que os meninos tentem me dizer pra depois levar pra sala de aula. Então eu acho essa Parte Diversificada muito importante. A proposta da Formação Cidadã, onde eles realmente começam a respeitar o outro, a Tese, que os meninos têm uma postura diferente depois que estudam a tese. Eu acho muito interessante a Parte Diversificada. Do currículo.

Diretora F. O que tem de diferencial no nosso currículo para o que a gente já vivenciou nas demais escolas, no que diz respeito à escola profissional tem sido a possibilidade que a gente tem de uma articulação maior entre as disciplinas mesmo sem ser o ideal. A questão da pesquisa, que ela passou a ser (pausa) muito de dentro da sala de aula, do nascer, do dia-a-dia. Eu passei muito tempo, até dentro da escola particular visitando feiras e vendo que os projetos eram muito organizados para uma necessidade de apresentação. Eu acho que dentro da escola profissional a forma das disciplinas conversarem nos planejamentos principalmente, nos momentos de formação continuada que a gente tem a mais que a escola regular o que é um diferencial, tem feito com que dentro da sala de aula, no dia-a-dia surgissem necessidades de aprendizagem que acabaram se transformando em pesquisa, em projetos e que pra uma feira, pra alguma coisa, hoje, externa de apresentação, eu não preciso de uma preparação. Eu preciso de uma seleção porque são muitos. Mas que se eu parar para olhar qualquer uma das disciplinas eu sei que eles vão estar trabalhando. Lá no laboratório especial tem um cesto que às vezes eu preciso dizer para moça da limpeza que ali é uma experiência da turma de enfermagem. Sabe, então, a dinâmica, o processo, o tempo dos professores, eles se diferenciam no currículo porque há uma maior integração curricular entre teoria e prática.

3. Pesquisadora – Qual o diferencial na avaliação?

Diretora G. Na nossa avaliação...eu acho ela, ela (balbuciando). Como o professor, ele está aqui, mas tempo eles conhecem os alunos. Não é nem só aqui nesta escola, mas em todas as Escolas Profissionais. Como nós só temos oito turmas, são só trezentos alunos. Os professores passam por esses trezentos alunos e dizem: “Ah, mas é muito aluno pra gente...”. Não, mas eles conhecem. E à medida que você conhece você avalia melhor. Aí, quando o aluno...ele sai durante aquele tempo de sala de aula. Eles fazem a nota dele, do bimestre, quem tem a N1, N2 e N3. Então eles fazem trabalhos. E ele tem mais propriedade de avaliar o aluno pelo que realmente o aluno, ele conseguiu. Eles sabem quando o aluno não está bem. Eles dizem: “valha o que foi que aconteceu que o ‘Aluno A’ tirou essa nota e ele não é assim?”. Por quê? Por causa do convívio deles que é mais próximo. Então eu acho que isso é um diferencial na nossa proposta de avaliação. E os meninos... eles também, eles colocam metas, pro pessoal da parte profissional, que o maior entrave que a gente achava da parte de avaliação era da parte técnica, eles estão muito baseados ...eles colocam...nessa unidade ...’Programação para a Web’, por exemplo. É uma disciplina da parte profissional. Eles dizem assim. Eu... “Diego como é que tu vai

avaliar?”. “Diretora, no final dessa disciplina aqui eu quero que o menino saiba fazer um programa na internet.” Então ele faz a prova, ele faz tudo, então ele leva o menino pra máquina e verifica se ele tá fazendo isso aí. Aí é que ele sabe avaliar. Ele não avalia só na prova escrita.

Diretora F. Avaliação também, principalmente é (pensativa) com o conselho de classe passa por uma dimensão que a gente não tinha antes e que, agora, as escolas regulares também incorporaram. A gente sempre falou que é muito bonito o nosso discurso. Desde que a gente fez Pedagogia que a avaliação é processual, é contínua (pausa) ah! A teoria é maravilhosa. Mas assim, no “pega pra capar”, no dia a dia mesmo a gente sempre esteve muito distante para fazer acontecer. Não quer dizer que a gente já esteja acertando, porque avaliação acho que a gente ainda vai... a educação já andou muito dessas últimas décadas pra cá. Mas acho que a gente ainda vai encontrar uma melhor avaliação. A gente ainda falha muito (ênfase na expressão “falha muito”) em avaliar nossos alunos mas eu acredito que a gente começou agora a entrar no processo de avaliação processual e contínua. O conselho de classe em si, ela faz com que isso aconteça. Eu sentar com a coordenadora pedagógica, com o corpo de professores, a gente analisar cada aluno, observar, ter intervenções, ter plano de apoio, aí sim, a gente começa a avaliar nossos alunos.

Anexo IV

Entrevista com as Coordenadoras Escolares das Escolas Pesquisadas

Tópicos/perguntas

Inovação na gestão

Pesquisadora. Bom dia! Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre a sua experiência como Coordenadora Escolar da Rede Pública de Ensino.

Coordenadora E: Bom dia!

Coordenadora V: Boa tarde!

Pesquisadora: Qual é a diferença em ser coordenadora de uma escola profissional, com uma proposta inovadora, de ser coordenadora de uma escola de ensino médio regular?

Coordenadora E: Desafiador. Uma mudança grande, grande. Desde a logística até o processo de aprendizagem. Tudo. É uma mudança de trezentos e sessenta graus. A condução com o professor, a condução de sala de aula, momentos de planejamento...(gagueja). É preciso fazer todo um...repensar, né?! Foi preciso.

Coordenadora V: O meu tempo enquanto coordenadora escolar é desde 1988. Na verdade era coordenadora de articulação comunitária que a visão era de trabalhar (gagueja), de trabalhar, de articular a escola com a comunidade. De aproximar. Como naquela época se falava muito em gestão democrática e participativa, então foi criado esse cargo. Depois dessa experiência eu fui pra CREDE e assumi uma função diferente do que eu tinha assumido que é de coordenadora. Depois que eu sai da CREDE eu assumi a regência do Centro de Multimeios de uma escola. Aí fiz novamente seleção para coordenação e assumi essa função aqui na escola que é a de coordenadora escolar que e que não tinha desenhado qual era a função. A princípio, não se sabia qual era especificamente a área. Depois ficou definido. Eu ia atuar na área pedagógica que até então eu não tinha atuado diretamente nessa área. Na verdade o que me deu suporte para eu trabalhar na área pedagógica foi meu trabalho como regente do centro de multimeios.

Pesquisadora. A TESE te ajuda ou deixa mais complicado o trabalho?

Coordenadora E. Nada. A tese, ela é como se fosse a nossa coluna. Ela é a coluna-mestre que (gagueja) nos, nos orienta. Nós tivemos uma preparação boa, né?! Mas ainda não foi suficiente. A tese também, a gente consegue incorporar com a vivência. Nada de teorias (gagueja) vai nos fazer aplicar (gagueja) aquilo que realmente é a tese. É a vivência. Agora, as nossas formações foram muito boas. Foram ... a gente teve um preparo pra estar trabalhando a tese e ela nos ajuda desde a ação mais simples, que é organizar o horário, até o momento de uma avaliação com o aluno na sala de aula. Mas é uma construção que ainda estamos fazendo.

Coordenadora V: A TESE...a TESE é nossa filosofia. É o que dá sustentação a nossa filosofia, o nosso caminhar, né? Então assim, eu acho que ela contribui significativamente dessa visão de empresa, de você cuidar, a forma de gerenciar, a querer ascender, querer ter resultados, nessa, nessa forma, nessa filosofia.

Pesquisadora: Em que essa política da escola profissional inova na escola pública?

Coordenadora E. Resumindo Áurea, ela olha pra qualidade. É a qualidade do ensino. Não é o ensinar por ensinar. A qualidade. Ela traz junto com a tese essa qualidade. Aí assim, o que é que contribui pra essa qualidade que no ensino regular não tem? Tempo dedicado a horas de aula. É primordial. Se o menino passa oito horas aqui (na escola), ele deixa quatro de estar na rua, em casa, jogo etc. É primordial essa (gagueja) questão. O tempo integral é perfeito. Ele está aqui, pode ser a base profissional ou a base comum. Ele está aprendendo. Ele está aprendendo a conviver. Aqui há uma convivência. Não é só o “disse me disse”, não é só trabalhar os “quatro pilares”, só o “disse”, né?! Aquela...bonito de se dizer. Realmente há uma convivência entre eles. Eles aprender a aprender no momento do estudo. Quer dizer, as aulas, a parte diversificada contribui muito pra isso. Essas aulas da TPV (Temáticas, Práticas e Vivências), eles aprendem a conviver. A aula de formação cidadã, por mais simples que elas sejam - porque a Formação Cidadã não tem nada pronto, plano a seguir – mas aquele dia-a-dia da sala de aula vai se construindo ao longo do ano esse menino aprende a colocar isso em prática lá fora, né?! Então eles acabam tendo uma postura diferenciada. Onde você encontrar um aluno de escola profissional, você vê o comportamento dele diferenciado. Isso, eu não estou falando só das ações dele não, eu estou falando do comportamento dele mesmo. Você imagina as ações. Ele muda o pensamento, a forma de ver, a forma de encarar o mundo lá fora. Eles amadurecem mais cedo. E essas disciplinas da parte profissional, com certeza... horários de estudo eles aprendem a fazer as tarefas só. Tem um professor lá que ele está só coordenando aquele momento, mas ele não está ensinando, explicando conteúdo não. É ele que aprende. Ele aprende como? Com o colega, tira dúvidas no livro, vai à internet. Então esse horário de estudo, TPV, Formação Cidadã ajudam demais esses meninos a sair bem na parte profissional e na parte comum.

Coordenadora V: Eu acho que as perspectivas dos alunos, principalmente. Porque é assim, a gente vê muito aluno que não tem perspectivas, que não estuda porque não tem ambiente bom. A gente não escuta muito dizer que o menino não estuda porque não tem perspectiva? Eu acho que essa escola, ela gera, favorece essa perspectiva de repente ele ter um emprego(gesticulando) de repente ele ter como se manter, dele ser um profissional, dele... é o diferencial. A perspectiva que acho que abre pra ele sabe? Pela dinâmica, pela forma tipo TPV, ela favorece isso. A própria TESE com essa visão de empreender, de querer ascender. Então tanto a TESE como a TPV eu acho que ela ajuda nessa formação. A formação também, eu acho que tudo isso vem fortalecer esse crescimento da pessoa como um todo, Áurea. Como um todo, sabe? De ser cidadão, de procurar ser proativo, de não ficar parado, de buscar. Eu acho que ajudou significativamente essas disciplinas.

Pesquisadora: Em que aspectos a Gestão Pedagógica destas escolas estaduais de educação profissional diferem das demais escolas públicas?

Coordenadora G. Começa pelo próprio compromisso. Os professores assumem maior compromisso. De ensinar. Aqui eles são dedicados ao ensino. Tem um compromisso com a aprendizagem do menino. Então, é (tosse), quando, quando nós temos um número menor de professores, nós podemos dar uma assistência maior. Individual, porque eu tenho um professor por disciplina. Eles têm essa liberdade de virem à coordenação e pedirem ajuda. Pedir auxílio. Eles trazem a ideia deles e colocam pra outro professor da mesma área ou de outra área que possa ser aplicada em sala de aula. Então, eu não sei se (gesticulando com as mãos) é mais ou menos isso que você quer.

Coordenadora V: O Currículo. O currículo dela é diferente. Porque tem na própria matriz, ela tem essa distribuição, essa formação da base comum e da formação profissional. É assim, é como se uma fosse fortalecendo a outra. Juntando tudo isso gera essa formação cidadã, né? De profissional, de ser humano.

Mundo do trabalho

Pesquisadora: As escolas estaduais de educação profissional têm meios para atender à demanda da nova cultura empresarial que é o trabalho em grupo, mais conhecimento, liderança e capacidade de antecipação do conhecimento do cliente?

Coordenadora E. (pede pra refazer a pergunta e ler algo). Áurea é a TESE que trabalha. A TESE trabalha isso. A questão dessa nova cultura empresarial, o próprio grupo Odebrecht, em que a TESE foi baseada, ele trabalha não só na mão de obra, ele trabalha no ser. Ele quer que não tenha ...que o funcionário dele não seja só um mero funcionário, mas que ele consiga, dentro da empresa, incorporar o pessoal, o social e a mão de obra. A TESE, ela trabalha isso. Ela trabalha essa convivência, essa forma de liderança. O que é que precisa ser líder, e o que é que precisa pra você ser um bom líder. A gente considera, a TESE considera que a gente não é um líder nato, um líder se constrói ao longo de um processo. Então (pausa), eu não sei se era isso que você queria.

Coordenadora V: Áurea, meios tem. Agora, agente precisa, a questão é o da formação de nossos professores, sabe? Meios tem agora (olhando ao redor) não é só com prédio bonito que a gente faz educação, né? Não é de jeito nenhum. Então eu acho que agente tem que investir maciçamente é na formação de nossos profissionais.

Pesquisadora: Pelo que você disse, a TESE já garante uma caminhada.

Coordenadora E: Garante. E assim, nós não podemos toda a nossa atividade, independente de qual seja a disciplina ou conteúdo, nós temos que estar em mente a TESE. Assim: eu estar presente, não é presença física, mas eu ser presente na aprendizagem do meu aluno. É o exemplo. Eu como líder, como gestor, como aluno, tenho que ser exemplo. E tudo isso é o que realmente a empresa, as empresas hoje, os empresários...os seus funcionários... ele não quer meros funcionários. Ele quer líderes que cumpram, que consigam comandar uma equipe, que não seja dependente de um chefe, que ele consiga inovar, que ele consiga mostrar...dar dicas, mostrar soluções, não levar problemas só, mas apresentar soluções.

Coordenadora V: Nem todos os professores conseguiram absorver a filosofia da TESE. O que talvez mais me angustia né? Porque a gente já tem uma caminhada.

Pesquisadora. Como Temáticas , Prática e Vivências-TPV contribui para isso?

Coordenadora E. A TPV, dentro das ações que ela propõe, não é moldando porque ninguém molda ninguém, mas ela vai adequando, ela vai ajustando o menino pra esse pensamento. A gente vai, conduz de forma que o aluno passe a ter esse pensamento no desenvolvimento das ações que eles vão fazendo dentro de cada temática que eles propõem.

Gestão pedagógica

Pesquisadora: Há inovações na prática do planejamento?

Coordenadora E. Não é a mesma rotina. Existe (balbucia). A rotina do planejamento de a gente sentar, estudar, olhar diário, estudar plano de curso...isso aí tem na escola regular. O que diferencia é que os professores têm o maior compromisso e uma maior responsabilidade. Isso aí diferencia muito. São deles professores. A TESE induz o professor a ter essa maior responsabilidade com o que é que ele está colocando no papel e com o que é que ele está em sala de aula. Nosso relacionamento com o professor tem se tornado mais aberto. A gente está apontando aonde é que tá precisando melhorar. Nossas observações em sala de aula. Isso aí, até outro dia, eu discordava. Achava que eu não precisava ir pra sala de aula pra ver como é que é. Hoje eu sei que eu preciso ir pra lá. É lá que vai me dizer como é que está o professor. Aí, tudo isso...o tempo dedicado. O professor tem tempo pra dedicar ao planejamento no horário dele. Ele não precisa estar correndo de escola pra escola. Ele é daqui. Então ele se sente responsável por esta escola. Ele não tem outro professor de História, por exemplo, que ele coloque a culpa do fracasso do menino. Então é ele que tem que assumir tudo isso. Isso é muito bom.

Coordenadora V: Eu acho assim: tem muito com quem está direcionando esse momento, né, Áurea? Porque é assim,é... nos planejamentos por área, é assim, os professores aqui, você sabe, eles têm horário de planejamento e de formação continuada. E dentro do horário deles a gente coloca isso por área, cada dia, né? E assim na 3ª feira, por exemplo, é a área de Linguagens e Códigos. Eles planejam num turno e no outro turno é a formação continuada. Então assim, pra não ficar aquele vácuo a gente tem que fazer um planejamento de forma que contribua porque aquele tempo é destinado pra isso. Mas assim eu acho que os professores ainda não têm essa autonomia porque se não for uma coisa direcionada, presente, não acontece. Isso é muito exigente, pra gente. Por isso que eu digo que é muito compromisso porque eu tenho que tá ali, não posso chegar em um planejamento pra dizer qualquer coisa. Eu tenho que estar preparada. E a gente procura inovar nesse sentido.

Pesquisadora. De que forma se efetiva nas escolas estaduais de educação profissional a vinculação da teoria com a prática no processo de ensino?

Coordenadora E. Áurea, isso aí ainda é muito imaturo, muito novo. Está no embrião. Aquela sementinha. A gente procura trabalhar em cima da pesquisa. Nós estamos levando para os planejamentos o método científico, pra ver se é incorporado, porque a gente acredita muito que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. E nem uma vem antes que a outra. As duas têm que caminharem paralelas. Eu nem diria paralelas porque paralelas não se cruzam. E elas têm que estarem entrelaçadas. Então é assim. Nós, graças a Deus, nós temos tempo disponível nos horários, espaços pra conciliar teoria e prática e aí os professores não seguem uma regra de que “eu vou ter que dar a teoria e depois vou pra prática”. Não existe isso. Tem que caminhar...

Coordenadora V: Eu acho que quando começar o estágio, Áurea. Porque assim eles têm esse tempo todinho e aí quando eles vão para o estágio mais especificamente o estágio aí a gente vai poder aliar isso a teoria com a prática. Que aí não só aquelas disciplinas da base técnica mais da formação geral, das TPV, da formação cidadã, da TESE, né que eles vão saber como se portar, né, eu acho que é no momento que eles vão fazer essa aliança.

Pesquisadora: Como o Projeto Diretor de Turma, através também dos Conselhos de Classe, contribui para mudanças de paradigmas do processo de ensino?

Coordenadora E. Ai Áurea, o Projeto Diretor de Turma (pensativa, coça o queixo, olha pro papel, denota indecisão e nervosismo) com certeza foi um dos melhores projetos que o

próprio Estado já implantou. Com certeza. Nós temos uma divisão (pausa) de que, de responsabilidade. Os diretores de turmas são líderes dentro das turmas deles. Nos ajudam desde a questão da frequência dos meninos, do monitoramento, do acompanhamento da frequência até o processo de avaliação. Os Conselhos de Classe, e eu questiono muito isso junto à Socorro, porque é que nós passamos de quatro a cinco horas numa reunião de Conselho de Classe e outra escola só duas horas? Aí eu vou questionar, peço a Socorro pra nos levar pra assistir, de repente a gente está fazendo errado. A Socorro diz “E”, é porque vocês são a única escola que faz como é pra ser.” Áurea, porque é assim, nós modificamos o nosso horário, vamos buscar os diários de classe, porque a gente analisa realmente um a um dos alunos. Um a um. Não é só cumprir o que está se pedindo, que a SEDUC pede ou a CREDE mas é por nossa necessidade. Analisa de aluno a aluno. Da frequência, a nota, a comportamento. Isso tem participação do aluno, tem participação de pais. Não é só um grupo fechado da Escola. Todo professor tem esse conhecimento e depois a gente propõe as intervenções. Chega o próximo e vamos. Então um projeto desse, assim, pra questão da frequência, questão de melhoria de aprendizagem e de intervenções propostas pela Escola, é fundamental. A gente não conseguiria fazer, propor ações, intervenções se a gente não tivesse um diagnóstico tão preciso nas reuniões de Conselho.

Coordenadora V: Assim, eu acho que eu já tenho conversado com você que é uma angústia muito grande. Assim, é um trabalho antes, durante e depois. O depois tem me preocupado mais do que antes e o durante. Porque a gente já faz tão direitinho o antes e o durante. Porque o depois, Áurea, você sabe. Tem o diagnóstico, mas que adianta ter esse diagnóstico, eu tô doente aqui e eu não tô aplicando o remédio que eu tô precisando. Então o Conselho de classe, o projeto ele favorece isso, né? Mais ele, o que está sendo diagnosticado não tá havendo as intervenções necessárias. A minha preocupação maior é essa... é o pós conselho. Porque aí se eu não atuar, não for agir eu estou sendo omissa. Eu, enquanto coordenadora eu não posso fazer só, né? Aí tem o plano de apoio. O professor se propôs fazer o plano de apoio, naquela hora. Tá no papel mais ele mais ele não tá executando aquele plano. Eu nem vejo a escola profissional sem o diretor de turma porque ele é um forte aliado, forte parceiro.

Pesquisadora. Que paradigmas foram mudados em relação ao professor e aluno contribuindo para a qualidade da aprendizagem?

Coordenadora E. (Pausa) Aqui, se você perguntar, todo professor conhece todo aluno pelo nome. Ele não é um número. Já (nervosismo)...esse relacionamento. A empatia que existe entre professor e aluno é cultivada muito aqui. Porque é assim, eles estão diariamente convivendo aqui. Professor é exemplo para o aluno. Eles estão...na escola regular o que se via era o seguinte: “é minha aula de cinquenta minutos eu vou entrar lá no 3º “B”. Dou minha aula de cinquenta minutos e vou embora. Vou pra outra escola”. E aqui não, professor sai da sala, dos cinquenta minutos, mas ele continua na escola. Ele é presente. Então a pedagogia da presença é indiscutível. É indiscutível. O aluno está vendo. E o professor, aqui, ele se sente mais responsável pelo aluno. Ele não acha que a responsabilidade é de uma sociedade ou de um professor “A” ou “X”. É dele também. Então há essa integração. Alinhamento é a palavra certa. Se a gente não estiver promovendo esse alinhamento entre os educadores e os educandos, a gente não consegue. E eu acho que a Escola de Ensino Profissional foi muito bem implantada. Aí surte o efeito.

Coordenadora V: Paradigmas que foram mudados? (Pensativa) Acho que de repente a aproximação do professor com o aluno. Houve essa, existe essa aproximação maior...você

falou enquanto escola profissional? Acho que por conta da rotina, né? A gente passa mais tempo com os alunos, a gente passa conhecer mais os alunos. A questão de trabalhar em grupo, do estudo mais direcionado, do estudo colaborativo, né? Esses horários de estudo, é uma forma de... de um ajudar o outro, então eu acho que isto aproximou mais. Agora tem um agravante que eu vejo: a nossa responsabilidade se torna maior porque os meninos passam o dia aqui. Eu acho que as famílias ficam omissas. Existe mais proximidade entre aluno e professor. Há melhor oportunidade de aprendizagem por conta da aprendizagem colaborativa.

Anexo V

Roteiro de Observação

Semana Pedagógica

1. Descrição do ambiente:

- ☐ acolhedor
- ☐ confortável
- ☐ dentro da escola
- ☐ externo à escola
- ☐ organizado

2. Há uma agenda prévia

- ☐ sim ☐ não

3. Todos têm acesso à pauta e documentos que serão discutidos

- ☐ sim ☐ não

4. Os assuntos tratados

- ☐ estão focados no processo de ensino
- ☐ estão alinhados com a TESE
- ☐ foram previamente estudados por quem coordena
- ☐ Promovem discussão do grupo.

5. Quem coordena a Semana Pedagógica

- ☐ está focado nos propósitos que permeiam a missão da escola e o Projeto Político Pedagógico
- ☐ dá ênfase às inovações de gestão pedagógica presentes na política da escola de educação profissional
- ☐ considera a integração das disciplinas da base nacional comum, parte diversificada e disciplinas técnicas.

Anexo VI

Entrevista Exploratória

Pesquisadora. O que é a TESE na escola de educação profissional?

Coordenadora V. A TESE é a base da escola profissional. Ela faz diferença também na vida dos alunos.

Pesquisadora. Sendo a base, você a vê com sustentabilidade e assumida por todos os professores?

Coordenadora V. A TESE ainda é frágil para os professores. Só um professor dar aula sobre ela na escola. Aí só este se apropria mais do conhecimento que ela encerra. Inicialmente, a TESE era dividida entre vários professores. Cada professor ficava com 15 alunos por turma. A formação dada para professores sobre TESE é muito frágil. O professor busca sozinho.

Pesquisadora. A TESE é compreendida e desenvolvida por toda a equipe escolar?

Coordenadora V. Ainda não. Tem sido um desafio porque exige mudanças de posturas. E isto demanda tempo e disposição para mudanças. Mais acreditamos que vamos conseguir